

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



UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS
MOSTAGANEM

FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THÈSE DE DOCTORAT

OPTION : DIDACTIQUE

Intitulé :

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT DANS
LE SECONDAIRE EN ALGÉRIE ;
DES FINALITÉS ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.

PRÉSENTÉE PAR :

NOUREDINE DJAMAL EDDINE

SOUS LA DIRECTION DE

M. AMARA ABDEREZZAK

Professeur à l'université de Mostaganem

MEMBRES DU JURY

Mme. BENSEKAT Malika. Professeure. *Université de Mostaganem.*

Présidente

M. AMARA Abderrezak. Professeur. *Université de Mostaganem.*

Rapporteur

Mme. BENBACHIR Naziha. M.C. *Université de Mostaganem.*

Examinatrice

M. BRAIK Saâdane. Professeur. *Centre universitaire de Naâma.*

Examineur

Mme. BENHOUHOU Nabila. Professeure. *E.N.S de Bouzaréah.*

Examinatrice

M. EL MESTARI Habib. M.C. *Centre universitaire de Naâma.*

Examineur

Année universitaire 2018-2019

Au nom d'Allah, le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux :
« *Lis! Ton Seigneur est le Très Noble, qui a enseigné par **la plume** (l'écrit),
a enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas. » (Sourate El-alâq).*

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'inscrit dans l'espace de la didactique de l'écrit. Il s'intéresse, plus exactement, aux difficultés rencontrées par les apprenants de 3^{ème} AS lors des séances de compréhension et de production de l'écrit notamment d'un texte argumentatif en classe de FLE.

Les deux principales finalités assignées à la présente recherche sont l'analyse des processus cognitifs déployés lors de la séance de production écrite et l'effet des pratiques pédagogiques en classe permettant de déclencher ces processus.

L'étude du discours argumentatif en 3^{ème} année secondaire portera sur la mise en œuvre des stratégies visant à faire agir ou réagir (le texte exhortatif), ainsi que celle des textes polémiques (les débats). Nous essayerons d'étudier l'organisation du texte à visée argumentative ainsi que ses éléments inhérents faisant partie d'une rhétorique d'appel incitant à l'emploi d'éléments qui permettent de confirmer ou de réfuter dans une situation dite polémique.

Pour cela, des activités de classe sont analysées et des expériences sont menées auprès des apprenants pour délimiter les mécanismes et les procédés que ces derniers sont en mesure de stimuler et déceler ceux qui ne sont pas exploités par faute d'entraînement.

L'entrée par la compréhension, la planification et la révision en production écrite seront étudiées du point de vue de leurs impacts sur les productions des apprenants tout en garantissant une meilleure compréhension. Pour cela nous avons opté pour une démarche expérimentale dans le but de proposer des solutions aux difficultés rencontrées.

Mots-clés: Compréhension - Didactique de l'écrit - Lexique - Planification - Pratiques pédagogiques - Processus cognitifs - Révision- Transfert de connaissances.

Summary:

This research task falls under the field of didactic writing. It is interested, more exactly, of the difficulties encountered by learning from 3rd A.S at the meetings of comprehension and production of the writing in particular of an argumentative text in class of FLÉ. The analysis of the cognitive processes implemented and the impact of the teaching practices on the release of these processes constitute the two principal aims of this research.

The study of the argumentative speech in 3rd secondary year will relate to the implementation of the strategies aiming at making act or react (the exhortative text), like that of the polemical texts (debates). One will look further into there the study of the organization of the argumentative text. One will see the elements inherent there in the rhetoric of the call as well as the elements employed for the confirmation or the refutation within the framework of the study of the polemical type. For that, activities of class are analyzed and of the experiments are carried out near learning how to determine which are the processes and under process which the latter are able to activate, and which are those which they are not exploited not for lack of training. The entry by planning and revision in written production will be studied from the point of view of their effects on the output of learning: better quality or not of the answers to the questions of comprehension and the produced text. We are registered, consequently, within the framework of an search-action which privileges the experimentation in order to bring solutions to the encountered problems.

Keywords: Comprehension - Didactic of the writing - Lexicon - Planning - teaching Practices - cognitive Processes - Revision Transfer of knowledge.

ملخص:

يندرج هذا العمل الميداني في اطار مجال تعليمية الكتابة. و هو يهتم تحديدا بالصعوبات التي يلتقيها المتعلمون في السنة الثالثة ثانوي في فهم ونتاج نص من النوع الحجائي باللغة الأجنبية الفرنسية. تحليل الظواهر المعرفية المعتمدة و كذا اثار الممارسات البيداغوجية عليها يعد أحد الظواهر المستهدفة من خلال هذا البحث.

ان دراسة النص الحجائي في السنة الثالثة ثانوي يعتمد بصفة خاصة على استراتيجية النداء من أجل الفعل أو الانفعال (الحض و النصيحة) و النصوص من النوع الذي يبحث على النقاش واختلاف الراي (نقاش فكري) وسنحاول من خلال ذلك اكتشاف مميزات هذا النص من خلال الكتابات الخاصة بالمتعلمين و كذا ادراكهم لخصائص الحض واستعمال جمالية اللغة للتعبير عن القبول أو الرفض في حالة النصوص المثيرة للنقاش". و من أجل هذا قمنا بتحليل كل النشاطات المتعلقة بهذا القسم وبالتجارب الممكنة داخل القسم من اجل تحديد الظواهر المعرفية المستعملة من طرف المتعلمين و التي يجب استعمالها من أجل كتابة أحسن.

البداية بدراسة التخطيط قبل الكتابة و المراجعة بعد ذلك و أثرها على نوعية الانتاجات الكتابية للمتعلمين و من أجل تحقيق الهدف من هذه الدراسة كان لا بد من اجراء بحث تفاعلي يسمح للتجربة بالرد على بعض الأسئلة و كذا اقتراح الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجه المتعلمين في الكتابة.

الكلمات المفتاحية: فهم- تعليمية الكتابة- مصطلحات- تخطيط- ممارسات بيداغوجية- ظواهر معرفية- مراجعة- تحويل معارف.

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le soutien de nombreuses personnes que je ne pourrais citer toutes, mais dont certaines méritent bien d'être vivement remerciées, tant leur contribution à l'aboutissement de cette recherche est incommensurable.

Je tiens, d'abord, à exprimer toute ma gratitude à mon directeur de recherche le Professeur AMARA Abderrezak, je le remercie chaleureusement d'avoir accepté de diriger cette modeste recherche et d'avoir été très attentif à mes préoccupations sans jamais douter de mon sérieux. Ses précieux conseils, son soutien moral dans les moments les plus difficiles et surtout sa patience m'ont permis d'aller de l'avant et de croire à ce que je fais.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer le présent travail et de participer à cette soutenance.

Une thèse étant également un projet social qui ne s'accomplit que dans l'interaction, j'exprime ici toute ma gratitude aux membres de ma petite et ma grande famille pour leur soutien inconditionnel : mes parents qui m'ont toujours encouragé à aller le plus loin possible dans mes études, ma femme, qui a réussi à me créer des conditions idéales de travail.

LISTE DES FIGURES.

Figure.1.1. Schéma des catégories de stratégies en écriture.	33
Figure.1.2. Les constituants cognitifs de la compétence rédactionnelle d'après Kellogg.....	39
Figure.1.3. Étapes et développement du processus de lecture.....	39
Figure.1.4. Processus cognitif de lecture pour évaluer un texte (Hayes, 1996) (Hayes, 1998).....	40
Figure.1.5. Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1997).....	41
Figure.1.6. Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980).....	45
Figure.1.7. Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997).....	46
Figure.1.8. Les éléments en rapport avec la planification.....	47
Figure.1.9. Illustration du processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980).....	48
Figure.1.10. Modèle du processus de révision de Hayes, Flower, Carey et Stratman (1987).....	51
Figure.1.11. Modèle du processus Compare Diagnose Operate (CDO) de Scardamalia et Bereiter (1983).....	52
Figure.2.1. Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte (Adams & al. 1998).....	58
Figure.2.2. Modèle cognitiviste de Hayes et Flower, 1996.....	58
Figure.2.3. Modèle de compétences du Cadre européen de référence (version 2001).....	68
Figure.2.4. Modèle de lecture de Blanc et Brouillet ; 2005.....	70
Figure.2.5. Catégories de stratégies de lecture.....	74
Figure.2.6. Schéma de stratégies d'apprentissage, Tardif, 1992.....	76
Figure.2.7. Stratégies à développer après la lecture.....	93
Figure.3.1. Synthèse de l'architecture de la mémoire.....	102
Figure.3.2. Transfert des informations au niveau de la MLT.....	103
Figure.3.3. L'organisation de la mémoire.....	104
Figure.3.4. Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower.....	108
Figure.3.5. Stratégie des connaissances transférées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998.....	117
Figure.3.6. Développement de la rédaction aux premiers paliers scolaires (Selon Berninger et Swanson, 1994).....	119
Figure.3.7. Modèle de la stratégie des connaissances rapportées, D'après Bereiter et Scardamalia.....	120
Figure.3.8. Stratégie des connaissances transformées, d'après Bereiter et Scardamalia.....	122
Figure.3.9. Les composantes cognitives de l'habileté rédactionnelle D'après Kellogg (1994).....	123
Figure.3.10. Le transfert des apprentissages (Bissonette & Richard, 2001).....	139
Figure.3.11. Modèle de fonctionnement des rapports qui permet de favoriser une dynamique de transfert.....	141
Figure.4.1. Les procédés explicatifs mis en œuvre dans le texte support 2.....	176
Figure.4.2. Taux généraux de réussite par item.....	183
Figure.5.1. L'écart entre les deux résultats d'avant et après la planification.....	208
Figure.5.2. L'écart entre les défauts de cohérences dans les deux productions écrites.....	216
Figure.5.3. L'emploi en pourcentage des connecteurs logiques par les apprenants.....	219
Figure.5.4. Comparaison entre le nombre d'arguments avec et sans plan.....	219
Figure.5.5. Écarts entre les fréquences d'utilisation des éléments de l'opposition.....	223
Figure 6.1. Développement du processus scriptural selon Hayes et Flower (1980).....	229
Figure 6.2. Modèle de Kellogg (1996).....	230
Figure 6.3. Modèle du développement de la rédaction (Développement constant et apparition corrélatifs des composants et sous-composants des processus) d'après Berninger et Swanson (1994).....	232
Figure 6.4. Schéma de la séquence didactique de l'acte (processus) d'écriture.....	232
Figure 6.5. L'écart entre les deux résultats d'avant et après la révision.....	242
Figure 6.6. Fréquence d'utilisation des sous-processus de la révision par les deux groupes (j1).....	243
Figure 6.7. L'emploi de différents types de connecteurs logiques par les deux groupes expérimentaux (j1).....	244
Figure 6.8. Comparaison de l'évolution de l'ajout des informations par les deux groupes expérimentaux (j1).....	244
Figure 6.9. Fréquence d'utilisation des sous-processus de la révision par les deux groupes (j2).....	245
Figure 6.10. L'emploi de différents types de connecteurs logiques par les deux groupes expérimentaux (j2).....	245
Figure 6.11. Comparaison de l'évolution de l'ajout des informations par les deux groupes expérimentaux (j2).....	246
Figure 6.12. Comparaison des différents types d'erreurs commises par les deux groupes.....	246
Figure 6.13. Comparaison de l'utilisation par les deux groupes des connecteurs dans les deux jets.....	247
Figure 6.14. Évolution de l'ajout des informations à travers les deux jets.....	247
Figure 6.15. Nombre d'erreurs commises par les deux groupes de l'expérimentation.....	248
Figure 6.16. Comparaison globale de l'évolution des productions écrites lors des deux jets.....	248

LISTE DES TABLEAUX.

Tableau 4.1. Analyse quantitative de la première question	181
Tableau 4.2. Analyse quantitative de la deuxième question	181
Tableau 4.3. Analyse quantitative de la troisième question	181
Tableau 4.4. Analyse quantitative de la quatrième question	182
Tableau.4.5. Analyse quantitative de la cinquième question.....	182
Tableau.4.6. Analyse quantitative de la sixième question.....	182
Tableau.4.7. Analyse quantitative de la septième question	182
Tableau.4.8. Analyse quantitative globale.....	183
Tableau.5.1. Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite rédigée avec plan	207
Tableau.5.2. Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chaque apprenant avec et sans plan.	208
Tableau 5.3. Relevé de quelques défauts de cohérence.....	211
Tableau 5.4. Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites	225
Tableau 5.5. Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites.....	216
Tableau 5.6. L'emploi des éléments de l'opposition dans les productions écrites n°02	218
Tableau 5.7. Comparaison entre les éléments employés dans les deux productions	221
Tableau 5.8. Comparaison entre la fréquence d'utilisation des éléments de l'opposition	222
Tableau 6.1. Respect de la structure du texte argumentatif dans les deux groupes individuel et collaboratif.	239
Tableau 6.2. Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite.	240
Tableau 6.3. Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chacun des deux groupes.	241

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	
REMERCIEMENTS	
LISTE DES FIGURES	
LISTE DES TABLEAUX	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	16

PREMIÈRE PARTIE. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1. LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	22
CHAPITRE 2. LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: STRATÉGIES DE RÉCEPTION, DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION	56
CHAPITRE 3. LA PRODUCTION ÉCRITE: DE L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE À LA GESTION DE LA PERFORMANCE	96

DEUXIÈME PARTIE. ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE 4. L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF.	156
CHAPITRE 5. ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE PLANIFICATION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES.....	201
CHAPITRE 6. ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE RÉVISION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES	227

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	267
--	-----

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

PRÉAMBULE

Aux alentours de la moitié du IV millénaire avant J-C, l'Homme inventait ce que beaucoup de linguistes affirment aujourd'hui comme le commencement d'un véritable système d'écriture. Si la connaissance et la maîtrise de l'écrit sont longtemps restées propres à une minorité, cet outil de communication et de mémorisation est maintenant présent dans notre vie quotidienne.

Après plus de cinq millénaires d'histoire, que sait-on des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition et dans la gestion de l'écrit? L'étude de l'écriture est aujourd'hui un domaine de recherche très actif qui réunit des psycholinguistes, des psychologues, des neuropsychologues et des spécialistes du contrôle moteur.

Certes, des quatre modalités étudiées en psychologie du langage : production et compréhension orales, production et compréhension écrites, l'écriture reste celle qui a le moins retenu l'attention des chercheurs. Ce constat se vérifie tant chez l'adulte que chez l'enfant, dans l'étude du sujet « normal » comme dans celle du sujet présentant des troubles. Ellis (1988) invoque deux raisons pour expliquer le manque de « popularité » dont a souffert l'écriture. La première est d'ordre pragmatique : l'écriture est vraisemblablement la modalité la moins utilisée dans la vie quotidienne. La seconde est d'ordre technique : il est plus difficile de contrôler expérimentalement les processus de production que ceux de réception.

Par ailleurs, depuis le début des années 1980, ce champ d'étude a connu un essor sans précédent pour l'émergence de plusieurs facteurs. Le plus important concerne essentiellement les aspects psycholinguistiques de l'écriture. C'est en effet à la suite des nombreux travaux réalisés en psychologie et en neuropsychologie cognitives au cours des années 1970 sur la lecture que l'on a été amené à se poser des questions sur la manière dont étaient organisés les processus cognitifs impliqués dans l'écriture.

« L'écriture est devenue une pratique fondamentale, non seulement dans l'enseignement du français, mais aussi au sein de l'école quelle que soient le niveau et la discipline ainsi que dans la vie privée ou professionnelle »¹.

C'est pour ces raisons que nous avons élaboré ce travail dans lequel nous essaierons de mettre le point sur les difficultés constatées auprès des apprenants dans la maîtrise de cette compétence.

¹ C. Cornaire et P.M. Raymond, *La production écrite*, Clé international, 2008, p5.

Jusque dans les années quatre-vingt, l'écriture était un thème mineur en didactique. Elle était envisagée soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers, soit pour elle-même sous l'angle grapho-moteur d'une part, de la production de textes d'autre part¹.

Un ensemble de travaux, initiés dès la fin des années soixante-dix concernant la psychologie cognitive a introduit l'écriture dans son champ en lui donnant de l'ampleur.

Les réponses ne sont cependant pas faciles à construire, en effet le modèle scolaire traditionnel, fondé sur l'enseignement répétitif de la grammaire et de l'orthographe, sur la rédaction bimensuelle et sur la référence aux textes littéraires, a manifesté ses limites et exige de plus en plus des modifications importantes².

Mais malheureusement on ne dispose pas d'un modèle de rechange qui peut répondre aux lacunes. Plus particulièrement cela est dû à la diversité des publics concernés qui oblige à prendre en considération la pluralité des problèmes et des solutions proposées, et aux recherches en écriture qui semblent être en réalité fort récentes. Elles ne cessent de se développer dans les dernières décennies et appartiennent à des disciplines différentes (anthropologie- ethnologie – psychologie – sociologie – histoire – didactique...)

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la problématique de la maîtrise de l'écriture. Cette problématique est également présente dans nos établissements scolaires où l'on constate entre autres que les apprenants écrivent peu en classe et qu'ils maîtrisent mal les règles liées au code langagier³.

L'apprentissage de l'écrit en classe est souvent restreint à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques plutôt qu'à l'application de stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture.

Nous émettons l'hypothèse que les difficultés qu'éprouvent les apprenants pour mobiliser leurs acquis et à les moduler selon la situation dans laquelle ils sont imprégnés sont dues à la mauvaise gestion des tâches et ressources cognitives. Nous nous sommes intéressés aux écrits des apprenants d'une classe de troisième année secondaire à Sougueur : il s'agit d'analyser les productions écrites.

¹ Revue Française de pédagogie, n°113, octobre-novembre-décembre 1995.

² Reuter. Y. Enseigner et apprendre à écrire. ESF éditeur. P.13.

³ Oriol. C – Boyer : lire – écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créative, résonnances 2000, P.8.

CONSTAT

Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite, c'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel¹.

Une tâche bien expliquée par l'enseignant est facilement admise par l'élève car il peut déjà voir la trame de son produit. C'est pour cela, qu'à notre avis l'enseignement / apprentissage de l'écrit repose essentiellement sur l'intérêt que porte l'enseignant à l'habileté de l'apprenant.

Nous avons pu déceler des potentialités énormes chez les apprenants. Ces potentialités ont, à notre avis, été peu exploitées auparavant. À ce stade assez avancé de la scolarité, l'enseignant, conscient du retard accumulé, tentera de motiver les élèves et à fortifier leurs points faibles.

Il est probable que si l'enseignant et l'apprenant se mettent à écrire ensemble le plus souvent possible, ils arriveront à déguster la saveur des mots, à développer et à partager le même goût d'écrire. La réussite scolaire, voire sociale, est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit².

Pour être acteur dans une culture d'écrit, il faut être capable de maîtriser les outils de cette culture. L'écrit devient non seulement un outil de communication mais aussi un dispositif de pensée et de fonctionnement langagier.

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Notre problématique de recherche s'accroît autour de la question principale suivante : dans le cadre de la compréhension et de la production de textes en langue étrangère, est-ce que les apprenants au lycée sont en mesure de mobiliser des processus cognitifs utiles pour atteindre de résultats pionniers, et quel est le rôle des pratiques dites pédagogiques dans l'entreprise de ces processus?

Depuis quelques années, des modèles de référence³ ont été expérimentés dans des contextes assez différents.

Qu'il s'agisse de compréhension ou de production de textes, on a tendance à privilégier l'étude des processus mis en jeu pour expliquer les deux actes dans toute leur complexité. En revanche, aucun des modèles en question n'a été expérimenté au secondaire.

¹ Hagège. C, *homme de parole*, 1985, Paris ; fayard, p.92.

² Consultation du moteur de recherche « *Google scholar* » avec les entrées : « *FLE* »

³ Il s'agit du modèle de van Dijk & Kintsch, en compréhension ; et ceux de Hayes et Flower, et Bereiter et Scardamalia en production écrite que nous allons développer par la suite.

Nous pensons, par conséquent, que le choix que nous avons fait du public est de nature à enrichir les travaux menés jusque-là dans le domaine de la didactique de l'écrit, et notamment ceux inscrits dans une approche cognitive. En outre, la question des pratiques a rarement été abordée par ces chercheurs, préférant ainsi axer leurs problématiques sur les apprenants considérés comme des acteurs actifs (Boudechiche, 2008) capables d'apprendre à apprendre en mettant en activité un certain nombre de processus jugés incontournables. Par ailleurs, nous considérons pour notre part, que la situation d'enseignement-apprentissage est si complexe qu'on ne pourrait la concevoir indépendamment du travail de l'enseignant.

Nous pouvons affirmer aussi que les processus cognitifs s'acquièrent au même titre que les savoirs et les savoir-faire et que les apprenants exposés à un type d'enseignement les activent par habitude, ou au contraire, ne les convoquent pas par faute d'entraînement.

L'enseignement-apprentissage de l'écrit en français langue étrangère a pour finalité de conduire l'apprenant à maîtriser la compétence de la communication écrite, on peut dire que c'est une activité proposée pour pouvoir évaluer les connaissances acquises auparavant par l'apprenant, mais aussi elle est un ensemble d'activités synthétiques dans la mesure où elle est considérée comme un ensemble de facteurs extrascolaires qui endoctrinent la vie de l'apprenant et surtout l'exercice de la production écrite, à savoir les contextes socio-familiaux .

Nous avons voulu mener notre expérimentation sur un spécimen d'apprenants de la troisième année secondaire à notre lieu de résidence, à savoir la ville de Sougueur, filière : lettres et langues, tout en considérant les facteurs linguistiques, psychologiques et socio-familiaux au cours du processus rédactionnel, on est arrivé à noter ceci : bien que les apprenants de cette ville trouvent des difficultés au cours de l'activité de production écrite à cause du bagage linguistique réduit voire limité qui peut provoquer les phénomènes interférentiels de la langue maternelle, les fautes d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison, ils possèdent une motivation passionnante envers la maîtrise de cette compétence, ajoutant à cela le rôle de la famille qui est presque inexistant dans leur parcours scolaire.

En compréhension comme en production de textes en FLE, est-ce que les lycéens arrivent-ils à activer les processus cognitifs indispensables pour atteindre les objectifs visés, et quel est le rôle des pratiques pédagogiques dans la provocation de ces processus ?

Pourquoi les apprenants après tant d'années de scolarité n'arrivent-ils pas à rédiger des écrits assez cohérents ?

- Quels sont les apports de l'écriture ?
- Quels sont les écarts qui existent entre les objectifs de l'enseignant et l'apprentissage ?
- Peut-on considérer l'écriture comme étant productrice de pensées et de savoirs ?

- Comment les apprenants vivent-ils le rapport à l'écrit ?
- Et comment peut-on le perfectionner en le rendant positif ?
- Comment permettre aux apprenants d'acquérir graduellement des astuces qu'ils exploiteront lors des situations de production ?

Nous estimons qu'en classe tout devrait être prétexte pour écrire, l'écriture donne ses fruits lorsqu'elle est appréciée par l'apprenant et non pas perçue comme une corvée.

MOTIVATION DU CHOIX

La maîtrise de l'écrit dans une langue étrangère ou seconde est stratégique pour l'apprentissage dans toutes les disciplines. Et si Blanchard. P, suppose qu'il faut lire pour apprendre (1998:37-38), Vérin. A, lui, insiste sur le scriptural et nous rappelle que pour tout apprentissage, il faut écrire (1995: 15).

Nous avons noté à plusieurs reprises que certaines avancées nécessitaient la mise en convergence de plusieurs ateliers de recherche actuellement menés en parallèle. Par exemple les stratégies mises en œuvre lors de l'activité de révision et de planification de texte paraissent liées au type de texte, dont dépendent également les possibilités du traitement de texte.

Nous avons également remarqué que l'efficacité de l'utilisation par l'enseignant des interactions lors des tâches d'écriture pourrait dépendre de la nature de ces tâches, de leur niveau de difficulté, et de leur structuration.

D'autre part nous avons souligné combien reste élémentaire la mise en convergence des expérimentations de terrain pour le développement d'une didactique qui prend réellement en compte les dimensions sociales et culturelles des pratiques scripturales.

Nous espérons, par le biais de cette recherche, contribuer à enrichir les débats sur la didactique de l'écrit et à ouvrir quelques pistes utiles pour développer la réflexion sur la tâche de compréhension et de production écrite en situation plurilingue.

Cette réflexion sur les difficultés et sur les acquisitions et les compétences des apprenants permettrait sans doute d'ouvrir la voie à des perspectives didactiques et pédagogiques qui pourraient rompre à des pratiques traditionnelles et offrir aux apprenants un meilleur confort d'écriture.

Objectifs généraux

- 1- Comprendre, analyser et évaluer le mode de fonctionnement des apprentissages relatifs au français écrit.
- 2- Se préparer à assurer un enseignement efficace de la langue écrite.

Objectifs spécifiques

- 1- Décrire les caractéristiques du français en se familiarisant avec le vocabulaire approprié.
- 2- Repérer et expliquer des particularités (erreurs ou ressources) chez les apprenants.
- 3- Mettre en relation les modes de fonctionnement observés chez les apprenants avec les attentes propres à leur niveau.
- 4- Identifier le matériel didactique disponible.
- 5- Vérifier les effets de l'application des stratégies d'écriture en classe, telles que la planification et la révision collaborative, sur la qualité du produit écrit.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nous pouvons constater que lors de ces dernières années il y a eu un regain d'intérêt remarquable pour la didactique de l'écrit. En témoignant, et surtout au niveau de la recherche didactique comme le confirme plusieurs travaux (Akmoun. H, 2007 ; Boudechiche. N, 2008 ; Bounouara. Y, 2010) consacrés à la question.

Dans cette perspective, les programmes du français en Algérie ont connu, dans le cadre de la réforme du système scolaire, des mutations au niveau des choix méthodologiques et aux finalités assignées à l'enseignement du fle.

L'écrit est de nouveau réhabilité au secondaire, et l'approche adoptée se focalise primordialement sur les compétences à installer. C'est dans cette optique de la didactique qui s'intéresse à la compréhension et la production écrite de textes en langue étrangère que s'inscrit ce travail de recherche.

L'analyse linguistique des productions des apprenants devrait, théoriquement, être au croisement épistémologique d'une démarche de construction d'un savoir-faire en linguistique avec une autre démarche didactique, celle-ci et soumise à d'autres priorités.

En d'autres termes, il apparaît légitime de s'attendre qu'une analyse linguistique, caractérisée par une méthode et des objets de recherche identifiés, interagisse avec une démarche didactique, non moins appropriée à ses objets, avec l'objectif commun d'installer des performances scripturales.

L'enjeu épistémologique réside dans les connaissances que la recherche en didactique pourrait construire ou approfondir au sujet des usages langagiers des apprenants en situation de production d'écrits ; réciproquement, les écrits effectifs produits en contexte scolaire, soulèvent des problèmes d'une complexité remarquable. Mais sans doute l'équilibre des deux domaines est idéal.

Les travaux de Schneuwly, d'orientation psychologique (Vygotsky, Bronckart), conçoivent l'écriture comme une activité dont il convient d'étudier les mécanismes particuliers qui la traitent comme une activité langagière spécifique (Schneuwly 1988).

Ainsi le développement du processus rédactionnel et le but (communicationnel et social) assigné à l'écrit produit (la base d'orientation d'un texte) sont privilégiés.

Schneuwly (1988) souligne, au sujet de textes informatifs ou argumentatifs, qu'ils ne sont pas des fictions narratives, ce sont plutôt des opérations langagières d'ancrage (énonciatif) et de planification (la mise en texte et la structure de l'écrit), entre autres, la mise en évidence de la fonction organisatrice commune et complémentaire de la ponctuation et des connecteurs.

Les opérations de connexion « *organisent* » le discours, le segmentent, le découpent et en même temps relient les unités résultant de la référentialisation. Leur caractéristique commune est d'agir sur des noyaux prédicatifs. La marque essentielle de ces opérations est qu'ils sont des unités qui se distribuent au niveau positionnel et prédicatif et qui sont appelés « organisateurs textuels ».

Les travaux des chercheurs

1980 est une année repère pour les psychologues de la cognition qui analysent l'activité de rédaction de textes. Hayes et Flower viennent, en effet, de publier leur modèle des processus rédactionnels.

À partir de la délimitation proposée des phénomènes, un vaste champ de recherches a été ainsi mis en œuvre. Il s'agit, en fait, dans le cadre d'une théorie du traitement de l'information reconsidérée, d'analyser la rédaction de textes comme a été étudiée la résolution de problèmes. Pour l'essentiel, les études sur la production écrite de textes ont été focalisées sur la nature des connaissances nécessaires et disponibles en mémoire à long terme et sur l'identification des processus aptes à les « *traiter* » pour permettre la réalisation de certaines tâches.

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux diverses lectures théoriques qui nous ont permis de construire notre propre réflexion, nous aidant ainsi à proposer des solutions qui pourraient contribuer à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Pourquoi apprendre à écrire ?

Si l'on observe les pratiques, l'écriture s'organise autour de cinq pôles. À côté de la fonction de distraction, l'écrit sert à s'informer, à agir, à acquérir des connaissances (lecture, prise de notes) et à construire une pensée (analyse critique, argumentation, élaboration de concepts¹).

Si nous avons décidé de mettre l'écriture au centre de notre réflexion, c'est parce que nous croyons, conformément à beaucoup de théoriciens, que savoir écrire est indispensable voire

¹ Lahire.B, Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. Revue française de pédagogie. N°104. 1993. p.17

primordial pour les apprenants, tant pour leur vie scolaire que pour leur vie sociale et plus tard, pour leur vie professionnelle.

L'écriture est en effet un facteur de réussite ou d'échec pour les apprenants puisque la capacité à communiquer par écrit joue un rôle considérable à tous les moments de la scolarité du primaire à l'université.

Tout enseignement et tout apprentissage repose aujourd'hui dans le système scolaire national sur l'écrit, chaque enseignant de presque toutes les matières enseignées est confronté périodiquement ou quotidiennement à l'écrit de ses apprenants.

Comme le souligne Plane. S dans son ouvrage théorique « *Écrire au collège* », savoir écrire est indispensable pour plusieurs raisons :

- « *L'écrit est une discipline instrumentale qu'on retrouve dans toutes les matières* », « *la transmission des connaissances se fait par la réception de discours oraux et écrits* » et surtout, « *le contrôle des connaissances se fait de façon très majoritaire par la production d'écrits*¹ ».

L'écrit n'est donc pas seulement évalué en français mais bien dans toutes les disciplines, il est ainsi un facteur important de la réussite des apprenants à l'école.

- L'écriture est une « *entrée dans la lecture* ». En effet ces deux compétences mettent toutes deux en jeu des processus d'interprétation, c'est-à-dire la construction d'un sens ; l'une et l'autre entrent dans le vaste champ de la communication, l'une et l'autre portent sur le même type d'objectifs langagiers.

Ainsi, la relation d'interdépendance que la lecture entretient avec l'écriture lui confère un caractère indissociable.

Savoir écrire permet de compenser les inégalités socioculturelles. En effet, les apprenants n'arrivent pas égaux à l'école du point de vue du bagage culturel, ce qui peut s'expliquer en partie par les appartenances à des milieux socio-économiques différents.

Ainsi, ce qui différencie, entre autres, les apprenants de ces différents milieux, c'est leur capacité ou non à adapter leur discours à une situation de communication particulière.

L'enseignement de l'écriture passant par un apprentissage des éléments permettant de se déterminer dans une situation de communication s'avère donc indispensable pour réduire ces inégalités.

¹ Dabene, M., (1987), *L'adulte et l'écriture*, contribution à une didactique de l'écrit, Bruxelles, de Boeck.

Il faudrait que les apprenants comprennent qu'on adapte le langage à une situation de communication. On peut faire cet apprentissage à l'oral, mais, comme le souligne Plane. S : « *la communication par écrit laisse le temps au scripteur de se représenter le cadre de la réception de son message, et elle l'oblige à faire un effort pour s'imaginer ces conditions de réception ; elle permet également à la correction, la reprise après les réactions du destinataire. Ainsi la production d'écrits constitue une situation d'apprentissage qui aide les apprenants à mieux communiquer dans toutes les circonstances et donc à s'intégrer professionnellement voire socialement.* »

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1

LA PRODUCTION ÉCRITE ET LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE

1-1 PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS

1-1-1 Méthodologies, définition

Ce qu'on appelle communément « *méthodologies* » sont, selon Cuq .J. P, des constructions méthodologiques d'ensembles qu'on peut situer dans un ordre chronologique et qui sont des réponses à la problématique du comment optimiser les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture...)¹

De Saussure lui-même, fondateur de la linguistique moderne, ne voyait dans l'écrit que la transcription graphique des énoncés langagiers.

Le langage nous a permis de changer d'aptitude à saisir le monde cognitivement, à le comprendre et à le manier, et la même chose se dit pour l'étape suivante dans le développement des modes de communication, c'est-à-dire l'écriture qui a surgi au Proche-Orient il y a cinq millénaires, on a accordé trop peu d'attention aux implications de l'invention de l'écriture².

Ces méthodologies ont pu mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et des contextes variés.

1-1-2 La méthode traditionnelle

La rédaction a une place emblématique, elle est désignée comme l'exercice qui devrait permettre le développement et l'évaluation des compétences scripturales des apprenants. À la fin du XIX^{ème} siècle, le terme désignait l'exercice du compte rendu. Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, pour l'école primaire, il s'agissait d'écrire en s'appuyant sur des observations du réel (paysages, personnages ou événements vus) comme le précise Houdart-Merot. V, (2001, p. 31) des «*leçons de choses*»; alors que pour les premiers niveaux du secondaire, il y avait deux types d'exercices de rédaction.

Le premier s'appuyait sur des exercices d'expression orale, qui était considérée comme préparatoire à l'expression écrite ; alors que le deuxième consistait à travailler avec des textes littéraires classiques qui faisaient l'objet de « *leçons de récitation* ».

¹ Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.2003.

² Goody.J. *Savoirs et pouvoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007, p.269.

Dans les années 60, selon Halté J.F qui s'est penché sur les sources de l'enseignement de la rédaction, les manuels de littérature et des grammaires de Lagarde et Michard formaient l'arrière-plan de la didactique de l'écriture.

La compétence d'écriture s'acquerrait par l'exercice de la composition ou de la rédaction. Elle était considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les sous-disciplines du français mais elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement. Elle se présentait de fait comme une synthèse applicative des autres enseignements de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, etc. Dans son analyse de la conception didactique de l'écriture Halté J.F (1988) souligne, dans un article intitulé : *L'écriture entre didactique et pédagogie*, que dans ces années-là, au lycée, la rédaction devenait la composition française qui pouvait porter sur des sujets très variés tels la narration historique, et de petits sujets littéraires ou moraux.

Avant que les théories et les recherches sur l'enseignement de l'écriture voient le jour dans les années 70, les modalités d'enseignement-apprentissage de la rédaction étaient restreintes. Elles se caractérisaient par la mise en place d'un enseignement des sous-systèmes de la langue qui n'établissait pas de liens avec les difficultés rencontrées par les apprenants dans la rédaction ni avec l'organisation et les fonctions textuelles des éléments linguistiques.

Le travail de l'enseignant consistait à imprégner les apprenants avec des textes-modèles et ne comportait ni une analyse technique précise et préalable des structures linguistiques impliquées par le type de texte à produire, ni une relation forte avec un projet d'écriture.

On l'appelle aussi méthode « grammaire-traduction » (elle se pratique depuis la fin du XVI^{ème} siècle, surtout au XIX^{ème}, et jusqu'au début des années 60 en Europe et en Amérique du nord).

Elle est calquée sur l'enseignement du latin et du grec. L'écrit tient une grande place, à travers des activités métalinguistiques et des exercices de stylistique comparée.

Mais malgré cela, les manipulations de formes littéraires, fortement contraintes, ne proposent pas de situations où les apprenant puissent accéder à un usage individuel du code écrit, ni un véritable apprentissage de l'expression écrite.

L'apprentissage s'appuie sur une explication et restitution des règles de grammaire, et non sur une pratique de discours. Les apprenants qui ont été formés par cette méthode sont à l'aise à l'écrit, compétents en grammaire, mais muets.

1-1-3 La méthode directe

Elle refuse la traduction, en effet, le thème et la version établissent dans l'esprit de l'apprenant un réseau d'équivalence entre LE et LM. Les deux langues sont alors imbriquées, et la LM devient un passage obligatoire vers la LE.

L'apprenant selon la méthode directe, doit penser directement en langue étrangère. On se référant à la situation d'enfance dans sa langue maternelle, on se propose de placer l'apprenant dans un bain linguistique et de reproduire en classe des conditions d'acquisition aussi naturelles que possible.

On privilégiait donc l'oral, puisque la seule réalité linguistique reste longtemps pour l'apprenant audio-orale. Il s'agit donc d'une méthode active, directe et intuitive, imitative et répétitive.

Goody.J identifie donc l'invention de l'écriture à la formation d'une « *nouvelle technologie de l'intellect* » qui se constitue sur trois plans : celui de l'instrumentation physique (systèmes d'écriture, supports matériels, instruments, habiletés correspondantes), celui du stockage de l'information et des savoirs (tablettes, parchemins, livres, dictionnaires, disques, etc.) et celui enfin, le plus important, des procédures cognitives dont l'écriture rend possibles la formalisation et l'usage.

La mise au point de ces procédures cognitives marque un bouleversement dans notre façon de penser le monde : « *L'écriture avantage des formes spéciales d'activité linguistique et fortifie certaines manières de formuler et de résoudre les problèmes.* »¹

Il conviendrait dans cette perspective de citer l'avis d'Émile Benveniste « *penser, c'est manier les signes linguistiques, la pensée sans l'écriture ne dispose pas des mêmes ressources que celle qui s'en sert, et qui seule a pu développer la logique formelle, les mathématiques, la grammaire, les dictionnaires, la recherche et la production des connaissances, etc.* »²

¹ Goody.J. *La raison graphique*. p.267

² Benveniste. E. *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1974, tome1, p.74.

La matérialité propre de l'écrit permet de visualiser le message et de le conserver, la communication écrite objective les énoncés, les détache des sujets parlants, rendant dès lors possible de les observer à distance, de les manipuler à loisir, de développer à leur égard un travail réflexif et critique qui peut être sans cesse repris et prolongé, transmis et accumulé.

À partir de l'année 1930, Vygotski s'était déjà intéressé à l'écrit « *le langage écrit n'est pas la simple traduction du langage oral, mais une fonction verbale tout à fait particulière que son développement exige un haut niveau d'abstraction*¹ ».

On doit admettre que ce langage exige de ses pratiquants un rapport plus volontaire et plus conscient à la production linguistique.

Dans le cas du langage oral, il n'y a pas à créer de motivation, c'est la situation dynamique qui en règle le cours. Il découle entièrement d'elle et évolue sur le type des processus motivés et conditionnés par la situation.

Pour le langage écrit, les enseignants sont contraints de créer eux-mêmes la situation, plus exactement de nous la représenter par la pensée, l'apprenant doit agir volontairement, « *le langage écrit est plus volontaire que le langage oral* ».²

1-1-3-1 L'écrit à l'école

L'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines d'un lien logico-historique³, dans les premières sociétés étatiques de l'histoire (Mésopotamie, Égypte, Chine).

Dans le même sens l'écriture a permis pour la première fois dans l'histoire de séparer l'acte d'énonciation de son produit, l'énoncé du langage. Une fois formulés, les énoncés deviennent indépendants du sujet parlant : l'écriture leur procure une existence autonome.

C'est de cette distinction que l'école fût créée. L'acquisition et la manipulation des signes graphiques ont besoin, en tant qu'activités séparées, d'un cadre spatio-temporel offert par l'institution.

1-1-4 La méthode audio - orale

¹Vygotski. L. *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997, p.247.

²Vygotski. L. *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997, p.339.

³Goody.J. *Entre l'oralité et l'écriture*, op.cit., p.191.

La méthode audio - orale trouve son origine dans la méthode mise en place par l'armée des États - unis vers 1945, pour former son personnel en langue étrangère, de manière rapide et efficace.

La MAO se réclame explicitement d'une théorie linguistique, celle de Bloomfield, associée à une théorie sur le comportement à savoir le behaviorisme. La langue est conçue comme un comportement, fait d'habitudes et d'automatismes, son apprentissage repose sur le modèle Skinner (stimulus, réponse, renforcement).

On évite la traduction, et l'écrit n'est pas abordé, du moins dans ses premières étapes, puisque l'objectif visé est l'apprentissage de la langue oral.

1-1-5 La méthode audio - visuelle

Guberina. P (de l'université de Zagreb en ex-Yougoslavie) a proposé les formulations théoriques de l'approche structuro – globale – audio – visuelle (SGAV), en 1965.

Il s'appuie sur la théorie de la Gestalt (une perception globale de la forme) pour dire que dans l'apprentissage de la langue, tout l'effort doit porter sur la compréhension du sens global, ce qui est facilité par une perception qui met en œuvre l'ouïe et la vue, donc l'audio et le visuel.

Du point de vue de l'écrit dans les méthodologies MAO/MAV, on suppose qu'un certain degré de maîtrise de la langue à l'oral garantit dans la foulée une maîtrise comparable de la compréhension écrite, et qui permet la production de textes.

En résumé l'approche SGAV n'a pas contribué à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire, il est placé au deuxième rang.

1-1-6 L'approche communicative

D'origine anglo-saxonne, elle semble s'imposer en France, au milieu des années 1970. L'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus, on doit viser l'apprentissage de savoirs- faire langagiers, permettant de réaliser des projets et des objectifs de communication.

Il faut alors s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles, et s'appuyer sur les usages en vigueur pour apprendre la langue. Le texte doit être perçu comme une entité, une unité de signification. L'apprenant doit parvenir en peu de temps à une compréhension globale et suffisante des textes. Dans ces circonstances, on commence à accorder à l'écrit beaucoup plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses :

comprendre des renseignements écrits, rédiger une demande ou note de service, donner des indications par écrit, etc.

1-1-7 L'approche globale

L'approche globale visait également la construction d'une compétence de communication, et en tant que telle, se trouvait revendiquée par l'approche communicative (Coste - Moirand). En effet, l'approche globale prend en compte, à côté de la compétence linguistique, la compétence socio-culturelle et psycho-affective.

Elle permet également de distinguer savoir et savoir-faire, par le biais du développement des stratégies interprétatives de l'apprenant.

Au début des années 80, les méthodologies nouvelles se répandent, gagnent du terrain au sein de l'école partout dans le monde en même temps que les divers usages des textes. On constate la nécessité de formation en français de publics scientifiques et professionnels.

Des orientations en sciences du langage retiennent l'attention des didacticiens :

L'argumentation, les grammaires textuelles, l'analyse de discours (Bakhtine, Ducrot, Authier...), les questions de polyphonie, ainsi que les recherches sur la typologie des textes. Le texte a enfin obtenu une place primordiale dans les apprentissages.

1-1-8 Axes pédagogiques

Pour le contexte scolaire, on ne peut, en aucun cas, négliger les apports du courant Freinet et du texte libre dans l'évolution de l'enseignement de l'écriture. Le rôle historique et considérable de ce courant prend plusieurs dimensions.

Il considère que l'écriture est une pratique qui a pour but de communiquer avant d'être un support d'apprentissage de la langue.

Pour Freinet le texte n'est pas isolé ; il est mis en relation avec de multiples pratiques pour pouvoir s'exprimer comme la musique et le dessin par exemple¹.

¹ Freinet. C, *Carnets de pédagogie pratique* n° 326, collection Bourrelier, Armand Colin.

C'est une activité parmi les nombreuses pratiques scripturales exercées au sein de la classe. Le texte libre repose sur des outils spécifiques de reproduction, de conversation et de transmission, Reuter (1996) en souligne certains points importants :

La valorisation, l'écoute, le respect de l'apprenant-scripteur, le rôle du groupe, la conception de l'écriture comme *praxis* ne révoquant pas les dimensions matérielles, l'intérêt porté à la construction du besoin d'écrire, c'est-à-dire l'élaboration des fonctions de l'écriture.

De même, dans les années 80, la pédagogie de projet, apparue comme un autre courant, a tenté une synthèse de différentes propositions alternatives concernant l'apprentissage, les démarches et les savoirs disciplinaires de l'enseignement de l'écriture. Ce courant a été expérimenté sur le terrain du français en primaire, au collège et en formation pour adultes. Halté. J. F (1982) en relève les grands traits dans son article intitulé : *Travailler en projet : écrire un roman historique en 5ème*.

Ce type de pédagogie déplace l'accent de l'enseignement sur l'apprentissage en s'interrogeant sur la façon dont le sujet construit un savoir. L'idée est de réduire l'écart entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage social. Dans ce contexte, la production devient centrale. Les contenus des productions ne sont pas programmés à l'avance ; c'est le projet qui doit organiser les apprentissages, les contenus, les tâches, etc.

Ce dispositif est géré par la classe-groupe avec des sessions de programmation, de socialisation, des exercices et d'évaluation. L'aboutissement final est socialisé extérieurement de la classe et parfois de l'école ; c'est ce qui contribue à fonctionnaliser et finaliser les activités.

Le troisième courant de recherche, aussi important que les deux premiers évoqués et qui a contribué à la modification de l'enseignement de l'écriture, c'est l'émergence des théories du texte.

La narratologie ou théorie du récit a été connue en France avec les traductions de Propp.V, des Formalistes russes, et les travaux de Barthes, Genette, Todorov, Greimas etc.

Depuis son arrivée sur la scène scolaire, dans les années 70, elle s'est diffusée très largement dans la formation des formateurs et les manuels. Même s'il est un peu regrettable que des simplifications aient été opérées par un certain nombre de manuels scolaires, la narratologie a eu des retombées didactiques importantes et positives. Cette théorie a aidé véritablement à construire la composition de quelques-uns des types de textes : par exemple, après le texte narratif, le texte explicatif et le texte argumentatif ont pu être formalisés.

Mais la schématisation des types de textes autres que le récit n'a eu de conséquences didactiques que plus tard.

En outre, l'attention portée à l'organisation formelle des récits par la narratologie, a fait oublier d'autres théories du récit qui concernent son fonctionnement à l'oral et sa dimension évaluative (Labov. W, 1987) ou ses fonctions dans le développement cognitif (Bruner. J, 1991).

L'intégration de la narratologie n'a pas transformé les fonctionnements pédagogiques, le travail sur les rapports entre micro et macrostructures reste proportionnellement limité. Il a fallu attendre les grammaires de textes pour apporter des modifications au niveau de la correction de l'écrit qui portait seulement, dans la plupart des cas, sur la phrase, la syntaxe, le lexique, l'orthographe, etc.

Cette théorie a permis de mieux appréhender les écrits mais elle n'a pas pu éclairer les mécanismes de l'écriture. Selon Reuter. Y (1996), elle a surtout facilité l'enseignement-apprentissage de l'écriture « *en précisant les problèmes textuels auxquels elle se trouve confrontée, en objectivant l'architecture des récits, en clarifiant l'image du produit à réaliser et en générant l'image du mécano (la combinatoire) moins "écrasante" pour les apprenants* » (op.cit. p. 30).

La narratologie a ouvert grand la voie aux autres théories du texte, l'idée étant de construire, comme pour le récit, la structure fondamentale des autres types de textes comme l'argumentatif, l'explicatif, le poétique, l'injonctif, etc. (Adam. J. M, 1992).

À travers ces recherches, de nouvelles hypothèses concernant les compétences de la lecture et de l'écriture ont émergé. Ces dernières étaient relatives aux types de textes. Elles ont explicité les modèles socioculturels qui sous-tendent la production des textes oraux et écrits, ce qui a facilité leur didactisation.

Enfin, ces recherches ont permis de travailler les autres types de textes utilisés et réalisés à l'école dans les diverses disciplines, et de mieux analyser et de modifier l'enseignement-apprentissage des exercices adoptés à l'école (dissertation, argumentation, résumé, etc.). De même, elles ont ouvert les portes aux textes de référence, presse et écrits divers, et ont contribué à enrichir la diversité des exercices proposés en classe.

CONCLUSION

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères se présente comme une suite d'alternance de positions divergentes, et souvent contradictoires, au fil des méthodologies qui se

sont succédé. L'enseignement de l'écrit (compréhension et production), a suivi une sorte de ce qu'on nomme " *mouvement de pendule* " qui a conduit à le mettre tantôt en avant et tantôt en retrait.

On peut retenir, en particulier des approches communicatives, l'importance affirmée de la recherche du sens, en particulier dans l'activité de lecture, ainsi que l'idée essentielle de donner à l'apprenant un rôle prépondérant dans son apprentissage.

1-2. L'ÉCRIT EN FLE

1-2-1 Caractères de l'écrit en FLE

L'objectif principal de tout enseignement-apprentissage des langues étrangères a toujours été de faciliter des tâches relativement difficiles. De ce fait, en fonction des évolutions et des inventions, chaque méthodologie s'est principalement approprié un outil didactique tout en faisant usage d'autres outils mis en pratique.

Cependant, même si le but commun de toute méthodologie était l'acquisition des quatre habiletés langagières (compréhensions et productions orales et écrites) par les apprenants, la production écrite n'a pas toujours bénéficié du progrès méthodologique et technologique de celui de l'oral qui a longtemps été considéré comme une priorité.

Par conséquent, les nouveaux outils didactiques étaient et pour longtemps orientés vers le développement des compétences de production et compréhension orales.

1-2-1-1. Différences des difficultés entre LE et LM

Dans la visée cognitive dans laquelle nous nous inscrivons, ces difficultés supplémentaires correspondent à deux des catégories de connaissances évoquées par Tardif (1997) :

Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels que la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Elles permettent la mise en application des connaissances procédurales.

Les connaissances procédurales qui « *correspondent au comment de l'action, aux étapes pour concrétiser cette action et à la procédure qui permet la réalisation d'une action* » (op.cit. p.48).

De chacune de ces catégories de connaissances relèvent des difficultés spécifiques. Ainsi, la gestion des difficultés relatives aux stratégies de production écrite et, par conséquent, aux processus de production écrite qui fait partie des connaissances dites procédurales, alors que la gestion des difficultés linguistiques et de certaines difficultés socioculturelles relève des connaissances déclaratives.

De même, puisqu'il s'agit de production écrite, il se trouve qu'un autre domaine de connaissances est mobilisé. Ce sont les connaissances dites référentielles (Alamargot et al. 2005, p. 8). Il y a un impact de la méconnaissance du référent aussi bien sur la communication orale que sur la production écrite. Cet impact est plus important dans le cas de la communication écrite, parce qu'il est plus difficile de réguler les incompréhensions ou les ambiguïtés causées par un déficit de connaissance du référent à l'écrit à cause de l'absence physique de l'interlocuteur. Il faut donc ajouter aux difficultés liées aux connaissances procédurales et déclaratives celles liées aux connaissances référentielles comme un quatrième type de difficultés rencontrées par le rédacteur dans une langue étrangère.

Cornaire. C, dans son ouvrage de synthèse « *la production écrite* » fait le point des recherches qui ont permis de caractériser l'écrit en langue étrangère. Le premier point qui caractérise les textes produits en LE est leur taille : ils sont plus courts qu'en LM.

On voit ensuite que le vocabulaire mis en œuvre est plus restreint et que la redondance lexicale est plus importante. Enfin, leur syntaxe est moins complexe (phrases plus courtes, moins d'enchâssements). Globalement, la langue et la syntaxe des textes produits se veulent « *à l'abri des risques* », selon l'expression de Carson (citée par Cornaire.C ,1999).

Dernier point, les erreurs dans les textes en LE sont nettement plus fréquentes qu'en LM, quel que soit le type du texte.

1-2-1-2 Pourquoi ces différences ?

Le temps consacré au processus d'écriture est plus long pour plusieurs raisons :

- Le scripteur s'arrête souvent pour vérifier l'orthographe d'un mot ou un point de syntaxe.
- La révision est plus laborieuse. Rappelons que la révision est une des stratégies du scripteur expérimenté, qu'il soit en LM ou en LE, car ce sont les mêmes. Lorsqu'il écrit, le scripteur expérimenté révisé constamment, une sorte de voix intérieure le guide dans l'appréciation du contenu, et le conduit à corriger à divers niveaux :

Orthographe et grammaire, mais aussi structure du texte, il peut regrouper plusieurs idées, supprimer ou ajouter un mot, une phrase... Il s'agit en un mot de maîtriser son texte.

Le scripteur inexpérimenté va concentrer sa révision sur les questions grammaticales, au détriment des niveaux supérieurs.

D'autre part, le scripteur en langue étrangère écrit souvent uniquement pour lui-même, sans tenir compte de son lecteur et de l'ensemble de la situation d'écriture. Le texte est souvent assez court, les idées sont juxtaposées selon un plan assez rigide qui ne sera pas, la plupart du temps, modifié.

Cependant, des expériences ont montré que lorsqu'un certain niveau est atteint sur le plan de la compétence linguistique, il devient possible de transférer plusieurs compétences et stratégies de la LM à la LE. En d'autres termes, la compétence linguistique permet de se concentrer plus sur les idées, et moins sur les questions de syntaxe et de vocabulaire.

D'autre part, les scripteurs qui ont l'habitude de planifier en LM continuent à le faire en LE, tandis que les autres ne le font ni en LM ni en LE.

Notons que la pratique de la lecture est associée à l'acquisition de la compétence scripturale. Mais qu'il ne suffit pas de lire beaucoup pour acquérir des stratégies d'écriture comme la planification, la mise en texte ou la révision.

Ainsi, la planification, la mise en texte et la révision auraient pour fonction de transformer les connaissances récupérées afin d'aboutir à la transcription d'un texte. Ces recherches ont aussi aidé à repérer les moyens procéduraux à mettre en œuvre pour favoriser le développement et la maîtrise de l'activité rédactionnelle. Beaucoup de chercheurs ont évoqué le problème de la surcharge cognitive à laquelle est confronté le rédacteur débutant, mais aussi le plus expérimenté.

L'échec fonctionnel ou la mauvaise qualité du texte produit sont, ainsi, expliqués en termes d'un "*trop à faire*", et la réussite en termes « *d'organisation et de contrôle dans le temps des objectifs et sous-objectifs liés de façon sérielle* » (Denhiere & Piolat, 1987; Fayol, 1997; Piolat, 1990; Piolat & Roussey, 1992).

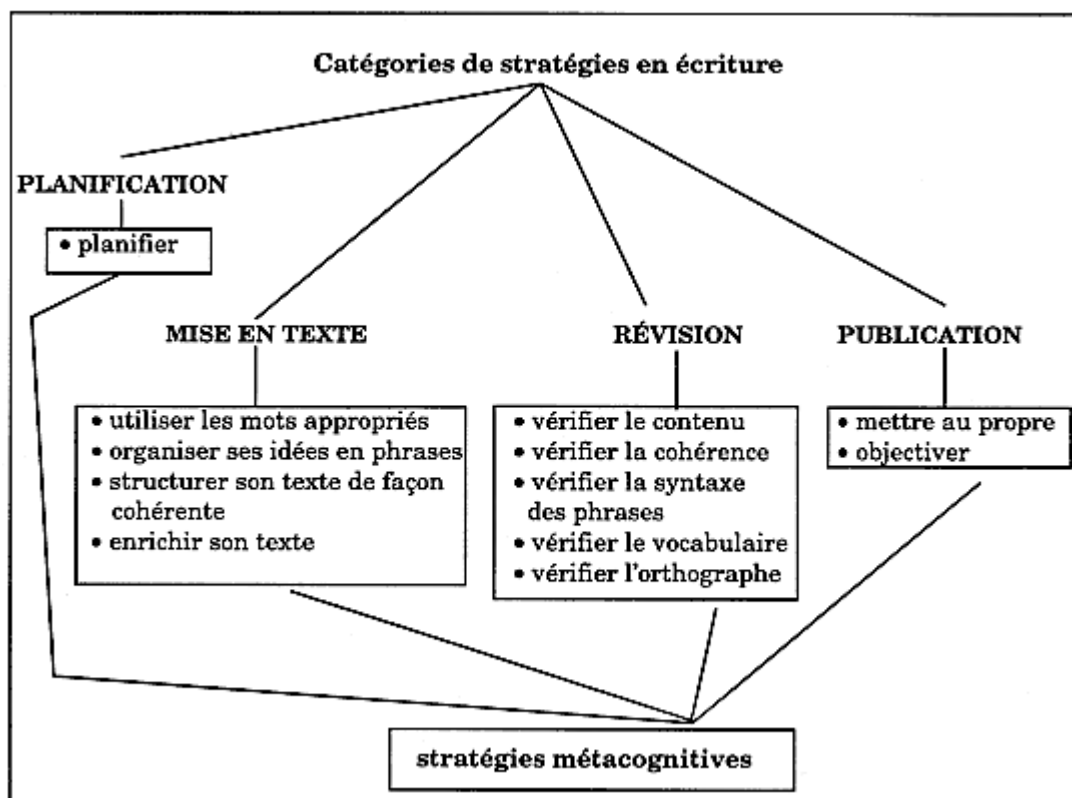


Figure.1.1. Schéma des catégories de stratégies en écriture.

1-3. LE STATUT DE L'ERREUR EN LE

Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur ce qu'est un texte " *bien écrit* ", en LM ou en LE, il paraît important de préciser quelques éléments concernant les questions de correction.

« *L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique, et l'erreur en est le cœur* ». (Astofli.J.P, 2003 :95)

L'apprentissage n'est pas un phénomène linéaire. Il passe par des tâtonnements, des essais, des erreurs... . Ce qui donne aux apprenants le droit à l'erreur qui doit être reconnu et pris en compte. Les travaux sur l'erreur ont permis de créer un climat d'interaction dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais devient une source collective pour l'instauration du savoir.

Pour les apprenants, le retour sur l'erreur est une manière idéale pour accéder à une meilleure maîtrise de la notion visée. Cela lui permettrait sûrement de découvrir aussi son propre fonctionnement intellectuel et devient autonome.

En ce qui concerne les enseignants, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique. Elle permet la mise en œuvre de plus de démarches d'apprentissage des apprenants, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogico-didactiques, de les évaluer avec objectivité.

Il est évident que l'erreur écrite est moins tolérée que l'erreur orale. Alors même que son identification et son traitement dépendent surtout du jugement de l'enseignant. Plusieurs études ont montré que la correction directe (lorsque l'enseignant corrige toutes les erreurs lui - même), avait pour effet négatif de décourager l'apprenant en LE : trop de " rouge " lui donne l'impression d'une tâche trop difficile .On voit que le type de correction qui demande le plus d'efforts de la part de l'enseignant n'aide pas les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite, car ces derniers ne comprennent pas les commentaires des enseignants, et par la suite ne savent pas comment les exploiter. Il apparaît alors que la réécriture en fonction de consignes précises du texte fautif est nettement plus efficace du point de vue de l'amélioration.

Alors on propose aux apprenants à se poser trois questions au sujet de chaque mot : est- ce le bon mot ? est-il bien écrit ? L'accord, est- il respecté ?

Ils parviennent ensuite à détecter leurs erreurs. Selon Piaget "*apprendre c'est franchir progressivement une série d'obstacles*" .

En effet, dans cette théorie, sur laquelle s'appuient les modèles constructivistes modernes, l'apprentissage passerait obligatoirement par des moments de difficultés face auxquelles les apprenants doivent remplacer leurs anciennes conceptions erronées par de nouvelles correctes. Pour apprendre, l'apprenant doit prendre conscience de ses erreurs. Ainsi, les erreurs peuvent servir d'indicateurs de ces processus intellectuels en jeu.

Cette nouvelle théorie sur l'apprentissage confère donc à l'erreur un statut beaucoup plus positif. Pour conclure, nous pouvons dire que l'erreur est '*normale*', et qu'il faut apprendre à en tolérer un certain nombre, d'autant plus que trop de corrections et de commentaires sont inefficaces.

Enfin, les erreurs linguistiques ne sont pas les plus gênantes, contrairement à celles du contenu, concernant par exemple l'enchaînement des idées. L'enseignant de langue est souvent effrayé par le nombre de « *fautes* » présentes dans les premières productions écrites des apprenants en langue étrangère.

Dès lors, on peut au lieu de pénaliser les erreurs des apprenants (et de remettre en cause soit sa pédagogie, soit le support qu'on utilise, soit les capacités des apprenants eux-mêmes) et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît, on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours et, à long terme, améliorer la qualité des productions écrites.

Maintenant on sait, redécouvrant la vieille méthode des "essais des erreurs", que l'on n'apprend rien sans erreur et que l'erreur est facteur et indice de progrès (Corder.P, 1967).

Produire un texte écrit est plus complexe que produire à l'oral une réponse "*bien formée* " ; les possibilités d'erreurs sont multiples et relèvent de la compétence linguistique bien sûr (Orthographe, morphologie, syntaxe et grammaire textuelle) mais aussi de la compétence de communication.

Ainsi, l'erreur peut devenir une stratégie d'apprentissage à part entière et un moyen non négligeable qui peut contribuer à l'amélioration de la production écrite.

1-4. QU'EST-CE QU'UNE SITUATION D'ÉCRIT ?

La situation de communication dans la production de l'écrit scolaire est complexe, parfois artificielle. Il s'agit de s'adresser à l'enseignant dans le but principal d'être évalué.

Halté J.F trouve que l'écrit scolaire « *simule une interaction fictive et non fonctionnelle entre destinataire et destinataire, et dissimule une interaction réelle entre l'enseignant et l'apprenant*¹ ».

Il convient d'ajouter, à la suite de Halte. J.F et Reuter. Y, la notion de « *malentendu communicationnel*² ».

L'enseignant, par le biais de la consigne-sujet, sollicite des contenus plus ou moins reliés à l'expérience et à l'affectivité de la vie de l'apprenant et lui répond, par la voie de l'évaluation, par des codes et des manières de dire.

¹ Halté J.-F., « *Les conditions de production de l'écrit scolaire* », dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain, B.

² Une notion évoquée par Reuter. Y, 1996, op. Cit. p. 17.

C'est ce fait qui pourrait expliquer le désintérêt et le désinvestissement de certains apprenants. Ce modèle de la pratique dominante de l'écriture au sein de l'école explique que les représentations des apprenants ne soient pratiquement pas prises en compte et que leurs difficultés soient rarement analysées.

De même, Reuter. Y, constate que les relations lecture-écriture convoquées pour la pratique de l'écriture, sont peu formalisées et aussi que la réécriture se trouve complètement exclue des pratiques traditionnelles de la rédaction scolaire (Reuter .Y, 1996, p. 19).

Il existe certainement des différences entre l'écrit et l'oral. Chacun de ces deux codes possède ses propres caractéristiques. Mais il serait erroné de croire que l'écrit est un message « *hors situation* », contrairement à l'oral. Cependant, l'écrit enseigné en FLE consiste surtout à créer une réflexion sur le fonctionnement de la langue, à produire des énoncés hors contexte, conformes aux normes grammaticales et syntaxiques des normes de la langue. L'écrit se donne comme le lieu de la norme, du code.

D'autant plus il est logique de parler de situation de communication écrite, ce qui implique des auteurs qui transcrivent pour des lecteurs; et d'autre part, des lecteurs qui lisent des documents produits par des scripteurs ; production et réception se produisent par ailleurs dans un espace et un temps précis, pour une cause donnée et avec des finalités spécifiques.

Tenir compte de la situation de production, lors de l'interprétation d'un document, cela veut dire, dans un premier temps du moins, chercher des réponses aux questions suivantes :

Qui écrit ?

À propos de quoi ?

À qui ?

Où ?

Pourquoi faire ?

Pour qui ?

Quand ? Pourquoi ?

Parallèlement, lors de la production d'un écrit, il s'agit de se demander prématurément : Quel est le « *je* » qui écrit ? À propos de quoi ? Quel est le « *tu /vous* » à qui j'écris ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Pourquoi faire ?

Enseigner l'écrit, revient à enseigner à communiquer par et avec l'écrit ; c'est-à-dire à interpréter n'importe quel document écrit. Il est donc indispensable de recourir à la notion d'énonciation, et à celle de situation de production.

1-4-1 Les composantes de base d'une situation d'écrit

- 1 - Le scripteur : il a un statut social bien défini, ce qui n'empêche pas de changer de rôle plusieurs fois. Son attitude peut également varier (attentif, agressif, hostile, bienveillant, indifférent, etc.). Il s'inscrit dans une communauté sociale définie, mais il peut espérer d'intégrer une autre communauté à laquelle, il emprunte parfois sa culture et son langage. Il a également une histoire, une appartenance socioculturelle qui peut influencer ses productions.
- 2 - Les relations scripteur-lecteur : peuvent être des relations amicales, professionnelles, familiales, ce qui influe peu ou prou sur le discours. Qu'il ait des relations ou non avec ses lecteurs, tout scripteur se fait une image de ces derniers, les représentations qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la formulation de son message.
- 3 - Les relations scripteur-lecteur et document : Le scripteur à une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document graphique un certain effet, il écrit pour faire quelque chose à ses lecteurs (fonction conative). Cette intention apparaît certainement dans la forme du produit.
- 4 - Les relations scripteur-document : Il s'agit de l'impact sur la forme linguistique du produit, du référent, du "de quoi", "de qui" parle-t-on dans le texte, de l'aire où l'on écrit, et du temps où on le réalise.

1-4-2. Le processus de rédaction

La rédaction d'un texte est généralement conçue comme : « *un processus social, stratégique, dirigé par des objectifs, soumis à de multiples contraintes, coûteux en matière des ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problèmes décomposables en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique.* » (Heurley et Ganier, 2002).

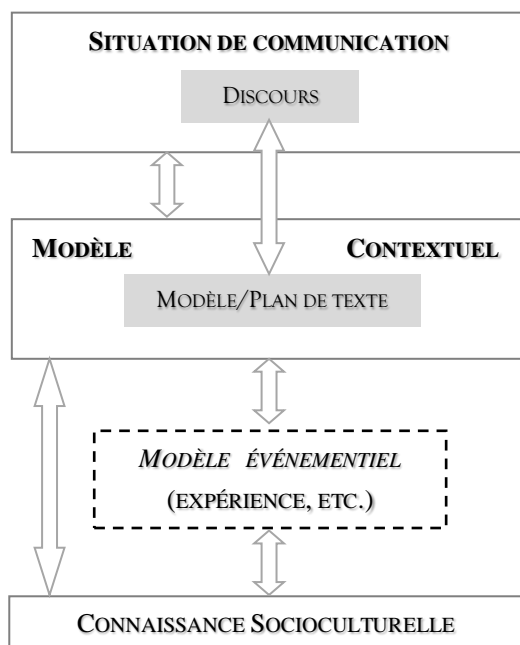
Avant la publication du modèle de Hayes et Flower (1980), deux théories dominaient la réflexion sur l'écrit. La plus ancienne correspondait à une vision prescriptive particulièrement représentée dans le domaine de la pédagogie. Elle envisageait le processus de rédaction de texte comme une série d'étapes successives organisée linéairement : pré-écriture – écriture – réécriture

(Matsuhashi, 1987) ; cette représentation est globalement qualifiée de « *modèle classique linéaire en étapes du processus de rédaction* », Witte, 1985, p. 257).

Cette approche est présentée par Murray (1978), qui considère que le processus de découverte qui intervient pendant l'écriture comporte trois étapes (*stages*) : *prévision*, *vision*, *révision*. Pour lui, la révision est ce qui surgit après l'étape de la production de la première version d'un texte.

La seconde approche, issue de la psychologie cognitive concevait essentiellement la production de texte comme un processus de traduction ou de formulation assurant le passage d'une représentation conceptuelle (le message à communiquer) à une représentation textuelle.

Dans les modèles représentatifs de cette seconde approche, la révision était absente et les seuls sous-processus qui étaient postulés correspondaient d'une part à la « génération-planification » du message et, d'autre part, à la « traduction » du message conceptuel en texte (Frederiksen, 1977 ; Flower & Hayes, 1977 ; Kintsch & Van Dijk, 1978).



L'apparence du modèle référentiel de Hayes et Flower en 1980 a donné à la révision le statut de sous-processus du processus de rédaction à part entière. Cette notion, qui a connu son essor avec la publication d'un modèle de révision de Hayes, Flower, Carey et Stratman (1987), a ensuite prédominé jusqu'à la publication, il y a deux décennies, du modèle actualisé de Hayes (1996) et du modèle de Kellogg (1996).

Dans celui de Hayes (1996), le sous-processus de révision est substitué par interprétation du texte par contre dans celui de Kellogg (1996), le mot « révision » n'apparaît plus ni comme

activité, ni comme sous-processus ; en revanche, ce modèle propose un sous-processus de contrôle qu'on peut fragmenter en deux sous-processus : lecture et édition.

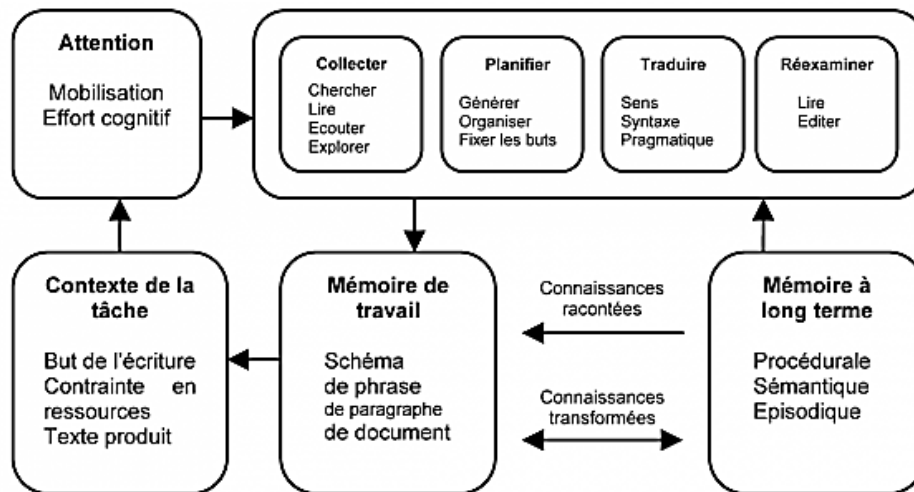


Figure.1.2. Les constituants cognitifs de la compétence rédactionnelle d'après Kellogg

1-4-3. Situation de réception, lecture

a- Le lecteur :

Il a son propre statut, son rôle, ses attitudes, son histoire, son groupe d'appartenance et de référence influencent sa propre interprétation du document.

b- Les relations lecteur-scripteur :

Le type de relations est surtout les représentations que le lecteur se fait par rapport au scripteur (et donc de ses intentions) influent sur les lectures probables du document.

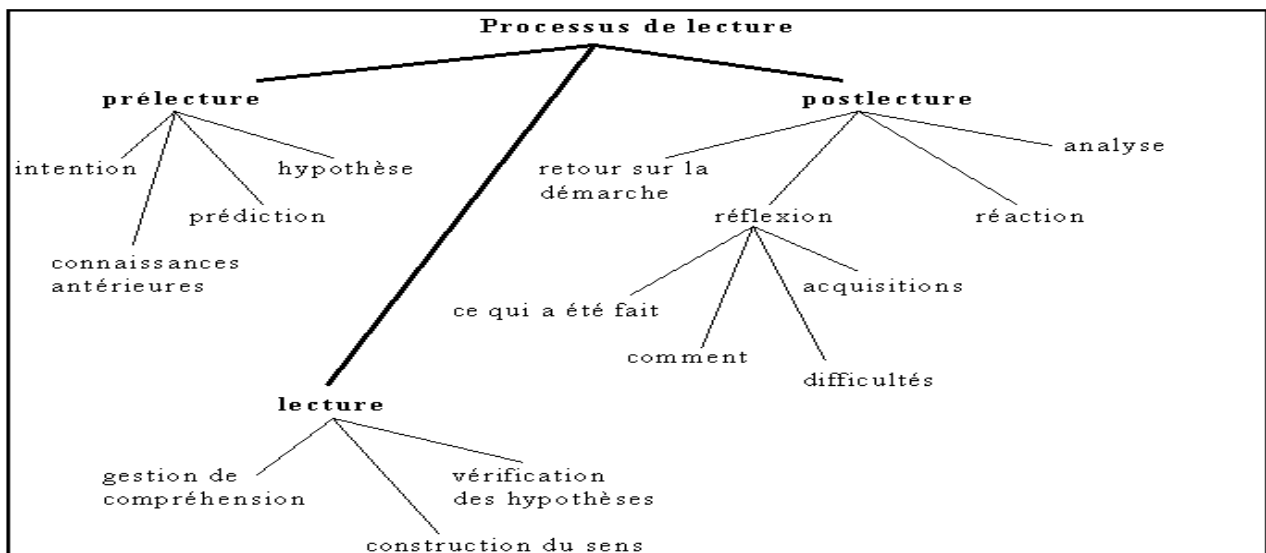


Figure.1.3. Étapes et développement du processus de lecture.

c- Les relations lecteur-scripteur et document : Le document produit toujours un ‘ effet ‘ sur le lecteur, pas toujours conforme à celui imaginé, et / ou voulu par le scripteur, il dépend spécialement des finalités de l’acte de lire de ce dernier (pourquoi il lit ?), de ses propres interprétations sur les sens du texte, et enfin de la manière dont il se situe dans le discours en situation de réception.

d- Les relations lecteur-document et extralinguistique : On ne peut négliger l’influence du type de référent et surtout des connaissances antérieures du lecteur (son expérience du monde) ainsi, qu’à un moindre degré du lieu où il lit, et du document où il le fait, sur l’interprétation qu’il fait du sens du texte.

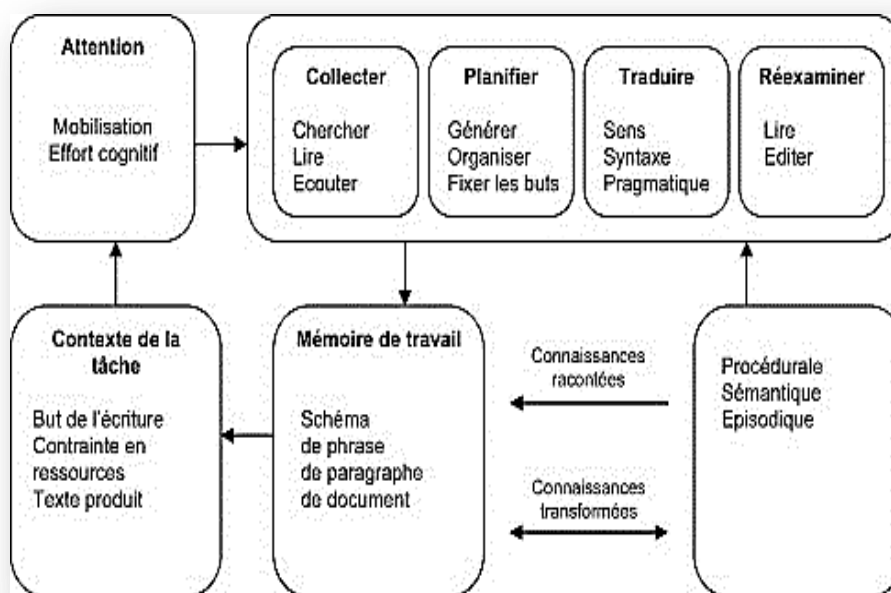


Figure.1.4. Processus cognitif de lecture pour évaluer un texte (Hayes, 1996) (Hayes, 1998).

1-5 L'activité cognitive de production de texte

« La production écrite est une activité complexe demandant une activation et une régulation cognitive spécifique d'une très grande quantité d'informations. Le problème majeur lors de la production de texte est le passage d'une représentation multidimensionnelle du référent du message à une transcription linéaire. Le scripteur doit adopter un point de vue unique nécessitant la sélection et l'agencement particuliers des informations ». (Fayol, 1997).

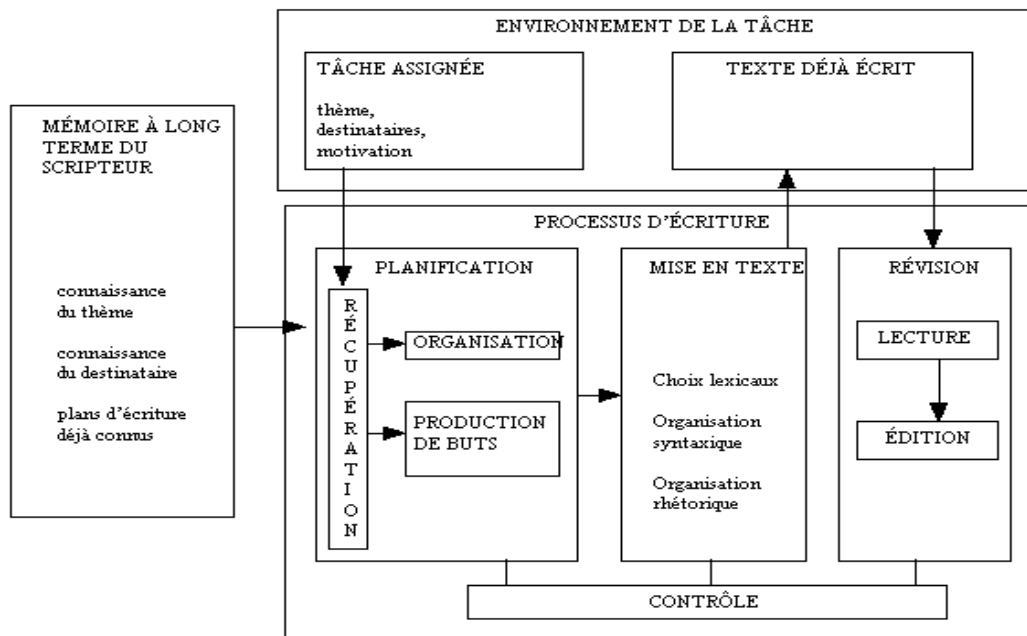


Figure.1.5. Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1997).

En 1980, Hayes et Flower élaborent un modèle de production écrite où ils distinguent trois éléments majeurs :

- La tâche de l’environnement qui regroupe l’ensemble des éléments extérieurs au scripteur influençant sa production écrite.
- Les processus cognitifs, à savoir la planification, la mise en texte et la révision.
- La mémoire à long terme (MLT) du scripteur qui est constituée de l’ensemble des connaissances générales sur l’actualité, le destinataire («audience»), le genre. Hayes (1996) reprend ces éléments et élabore un nouveau modèle qu’il organise autour de deux pôles. Le premier comprend les aspects propres à l’individu à savoir ses aspects cognitifs, affectifs et mémoriels, le second englobe l’environnement social et physique.

Il s’agit en effet de la tâche de l’environnement. Ce nouveau modèle attribue un rôle très important à la mémoire de travail lors de la production écrite.

Il donne d’autre part de l’importance aux représentations visuelles, spatiales et linguistiques. Il réserve enfin une place significative aux affects et aux motivations.

Ce modèle met en évidence que la production écrite n’est pas seulement une tâche cognitive isolée mais qu’elle se réalise nécessairement dans un environnement qui est en interaction permanente avec des dimensions affectives et cognitives du scripteur.

1-5-1. L'approche psycho-cognitive de l'écriture

La plupart des modèles de production de textes s'appuient sur des théories cognitivistes. Ils citent trois grandes composantes de l'activité d'écriture : les structures des connaissances du scripteur, les processus mis en œuvre pour écrire, et la situation d'écriture (Deschênes, 1988).

En ce qui concerne les structures des connaissances, nous distinguons trois grands types de connaissances : les connaissances socioculturelles, les connaissances conceptuelles et les connaissances métacognitives (Deschênes, 1994).

Les connaissances socioculturelles constituent l'ensemble des croyances partagées par le groupe auquel appartient le scripteur. Le groupe filtre les informations que reçoit l'individu dès son jeune âge et influence la signification qu'il attribue aux perceptions en fonction d'un contexte donné. Dans le modèle de la cognition « *contextualisée* », le même concept peut prendre des significations différentes, lesquelles dépendent de la lecture que fera l'individu (*scripteur*) de l'environnement dans lequel la notion est présentée et utilisée. Le scripteur introduit donc dans son texte les représentations et les croyances de son groupe social.

Les connaissances conceptuelles se subdivisent en deux sous-catégories : les connaissances du contenu et les connaissances du discours.

-Les connaissances du contenu portent sur le domaine ou la discipline étudiés.

-Les connaissances du discours comprennent les connaissances phonologiques, les connaissances syntaxiques, les connaissances qui portent sur les structures des textes et les connaissances pragmatiques.

Quant aux connaissances métacognitives, elles portent sur les connaissances et les processus de pensée du scripteur. Ces connaissances seront abordées et analysées par le CECR¹ pour tout ce qui concerne les compétences scripturales de l'apprenant du français langue étrangère.

Selon le modèle cognitif de la production des textes, le scripteur parvient à produire un bon texte dans la mesure où il possède, tant sur le plan linguistique que celui du domaine, des connaissances complètes et bien structurées, Dechênes (1996) ;

Les connaissances étant des réseaux associatifs constitués de concepts reliés entre eux, stockés dans la mémoire à long terme, on fait l'hypothèse que l'activation d'un concept d'un réseau

¹ Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

assez dense et bien structuré devrait rendre disponibles beaucoup plus d'informations et enrichir les données servant à la production de textes, (Op. cit.p.107).

Par là et selon ce modèle, nous pouvons dire qu'un scripteur compétent serait celui qui arrive à rendre disponible et à utiliser correctement ce bloc de connaissances.

Dans une optique didactique et dans le domaine du français, les travaux de Hayes et Flower, au début des années 1980, constituent les recherches les plus claires s'intéressant à la complexité de l'activité de la production écrite.

Ces travaux, repris par plusieurs chercheurs en France (Fayol, 1987 ; Deschênes, 1988 et C. Garcia-Debanc dans les années 90), ont permis d'avoir une meilleure maîtrise des opérations qui se réalisent lors de l'activité de rédaction.

Dans l'approche psychocognitive du processus de la rédaction, Hayes et Flower fournissent un cadre déterminé du processus qui met en perspective les processus constitutifs enveloppés dans la production écrite ; ils dénombrent trois composantes : la planification, la mise en texte (la rédaction) et la révision.

Dans l'étape de la planification, le scripteur rétablit, dans sa mémoire à long terme, toutes les connaissances requises pour les réorganiser et établir un plan de rédaction. Boudreau. M (1992) suit Hayes et Flower en soulignant que l'étape de la planification implique que le scripteur puisse, d'une part, activer les idées à générer dans son texte pour ensuite les organiser en un tout cohérent et, d'autre part, établir les objectifs qu'il poursuit lors de son projet rédactionnel :

« La planification consiste à dégager les informations inhérentes à la situation d'interlocution et disponibles dans sa mémoire à long terme "le scripteur" pour ensuite les utiliser lors de la rédaction d'un plan sommaire. Un tel processus implique les connaissances que le scripteur détient à la fois sur la thématique ; sur les caractéristiques de la situation énonciative et sur les stratégies de mise en texte¹ ».

À cet égard Fayol² (1987) distingue plus précisément deux niveaux de planification : un niveau macro qui porte sur l'élaboration des idées et un niveau micro qui renvoie à l'organisation conduisant à la rédaction des phrases elles-mêmes.

¹ Bourdeau. M, *Pensée symbolique et intuition*, Presses Universitaires de France, coll. *Philosophies*.

² Fayol Michel (1987). « *La mise en texte et ses problèmes* », in J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain et Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Éditions Bruxelles : Boeck, pp. 223-239.

Dans la deuxième étape, qui est la textualisation ou la mise en texte, le scripteur détermine son choix lexical et sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques adéquates au contexte donné, afin de mettre en texte ses idées récupérées et organisées à transcrire. Deschênes (1994) précise que : Il y a probablement deux activités importantes dans ce processus de textualisation : la première consiste à linéariser des propositions sémantiques composant le réseau mental des connaissances à transmettre, et la seconde à les mettre en mots, en propositions syntaxiques, en phrases et en paragraphes en utilisant des procédures linguistiques et syntaxiques susceptibles de supporter et de faciliter l'expression et la compréhension du sens que l'auteur veut transmettre.

Parvenant au processus de l'édition-révision qui est envisagé comme l'activité la plus complexe de toute l'activité de production de textes, le scripteur procède à une lecture complète de son premier jet pour apporter des corrections qu'il juge nécessaires à la qualité de son texte tout en vérifiant, à la fois, les aspects discursifs et linguistiques de sa production.

Par ailleurs, Hayes et Flower considèrent que les scripteurs n'appliquent pas les mêmes stratégies dans la production de textes.

Ils mobilisent plus particulièrement l'un ou l'autre des processus cognitifs intervenant en production de textes. C'est le fait qui amène les chercheurs américains à parler de différentes configurations de scripteurs. Dans tous les cas, le processus de rédaction demeure au centre de l'activité et ces configurations qui se distinguent par l'utilisation différenciée de l'instance de contrôle « monitoring¹ ». Certains scripteurs se prémunissent d'un plan plus détaillé avant de rédiger, d'autres activent et organisent leurs idées en cours de production.

De même, certains mobilisent fortement le sous-processus de l'édition pour réviser au fur et à mesure des fragments déjà écrits, d'autres effectuent cette révision en procédant à une lecture complète du premier jet terminé. L'existence de ces diverses configurations de scripteurs met en authenticité le fait que les processus et les sous-processus impliqués par la production de textes ne peuvent pas être modélisés de façon strictement linéaire.

Garcia-Debanc (1992) le confirme à travers ce qui suit : « *En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (générer plutôt vers le début, éditer plutôt vers la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre différents niveaux [...].*

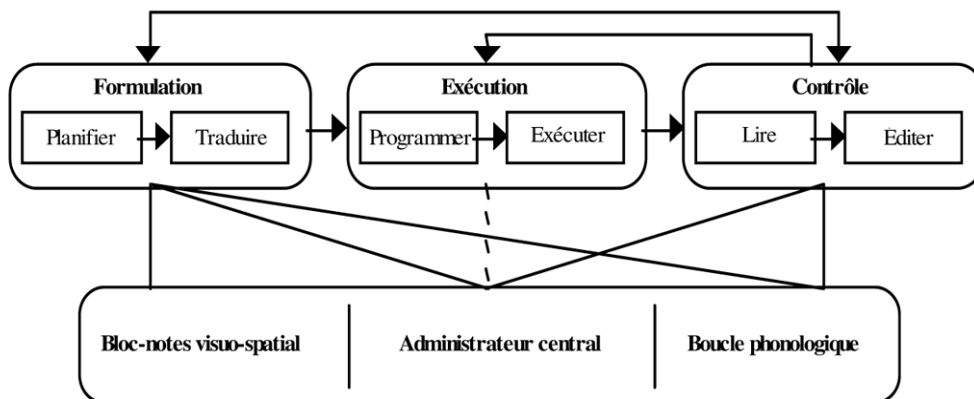
¹ L'expression « Monitoring » de Hayes et Flower a été traduite par Garcia -Debanc par « Instance de contrôle ».

En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement. » (p. 29).

On peut dire que la production de textes est une activité mentale complexe de génération de connaissances et de sens. Ce modèle a mis en relief les processus mentaux sous-jacents à l'activité scripturale et de montrer que le savoir écrire s'acquiert avec de l'expérience et qu'il s'actualise en permanence. De même, ces processus cognitifs sont tous reliés les uns aux autres et leur interaction permet d'accomplir la tâche.

1-5-2 Les processus cognitifs mobilisés dans la production de texte

« Planification, mise en texte et révision ne sont pas trois temps séquentiels de la production de texte, mais bien trois processus ayant des spécificités propres. Ils agissent en interactivité tout au long de la production de texte » (Piolat, Kellogg, 2001).



1.5.3. Approche cognitive de l'activité de rédaction

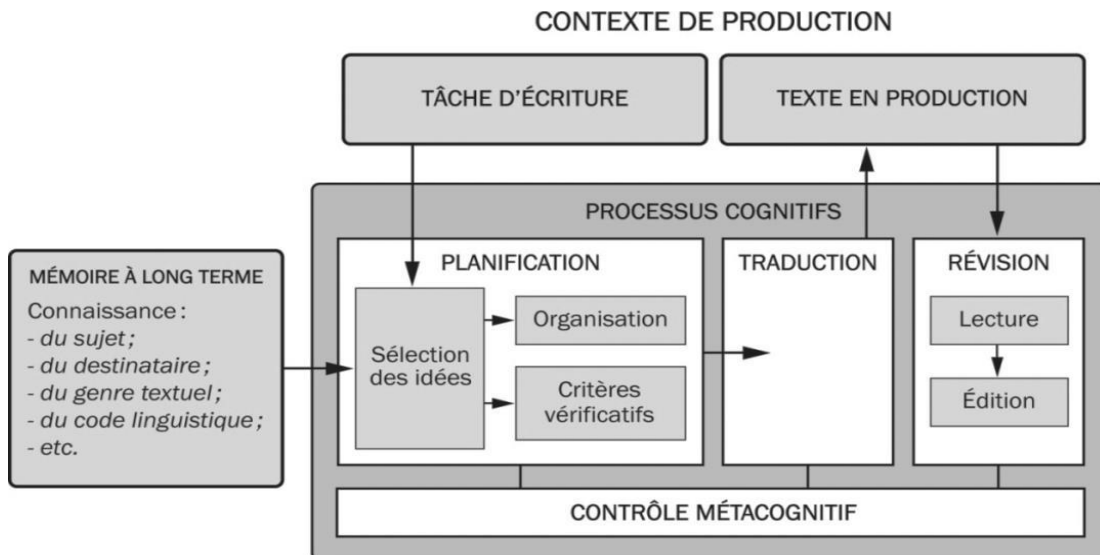


Figure.1.6. Modèle de Hayes et Flower sur les processus cognitifs (1980).

La mémoire de travail a un rôle primordial dans la production de texte. Bien que peu de place lui ait été accordée dans le modèle de Hayes et Flower (1980), Hayes dans son modèle qui vient après en 1996 et précise que les trois processus cognitifs sont liés. La production de texte demande en effet une activation, une création et une régulation de connaissances nombreuses et de différents poids cognitifs au sein des trois processus. Différentes études montrent que ces problèmes de planification et de contrôle sont d'autant plus importants pour tous les niveaux de rédacteurs qu'ils soient jeunes ou professionnels (Fayol, 1997).

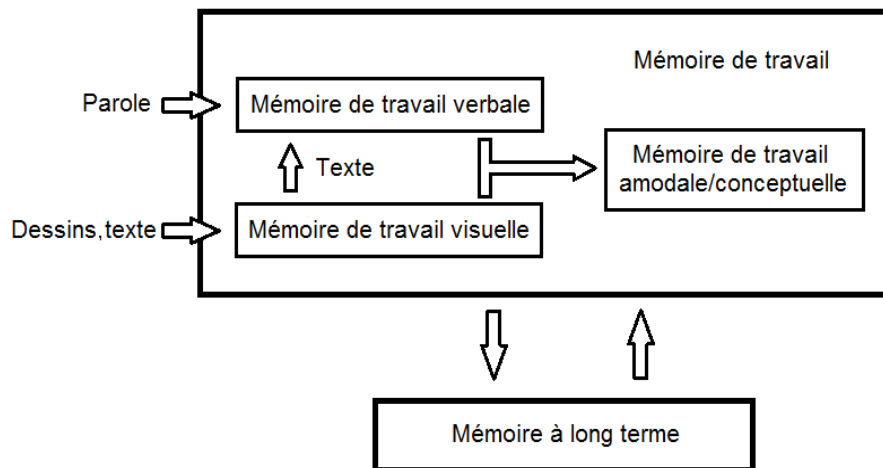


Figure.1.7. Fonction de la mémoire de travail dans le processus rédactionnel (Fayol, 1997)

1-6 LA PLANIFICATION

La planification est une activité au cours de laquelle on cherche à développer des idées, on les organise et on essaie de concevoir les prérequis du destinataire pour arriver à adapter son message¹. Nous savons beaucoup sur la planification, mais nous ignorons encore pour une large part la façon dont elle est gérée en classe.

Olive et Piolat (2003) ont défini préalablement et d'une manière très générale, en se basant sur le modèle de Hayes et Flower (1980), le processus de planification en production écrite comme étant un processus qui : «*Permet de récupérer en mémoire à long terme les informations et de les réorganiser* » (Op.cit, p199). Il s'agit d'un processus prolepse de ce qui va être rédigé dans le texte et qui peut porter aussi bien sur le contenu que sur les éléments linguistiques. Le processus de planification de Hayes et Flower (1980) peut être comparé avec un processus de planification en résolution de problème. Effectivement, le processus de planification permet de définir des plans des contenus et des traitements d'informations.

¹ Fayol, M. « *La production du langage écrit* ». Paris : Presses Universitaires de France(1996).

L'activité de production écrite ne se réduit pas qu'au traitement de questions orthographiques et grammaticales, mais elle consiste d'abord à mobiliser des processus cognitifs de haut niveau comme la planification, la mise en texte, la révision.

Or, ces activités cognitives complexes mises en œuvre lors de l'activité de production ne sont pas enseignées au lycée, ce qui explique la difficulté des apprenants dans ce type de tâche.

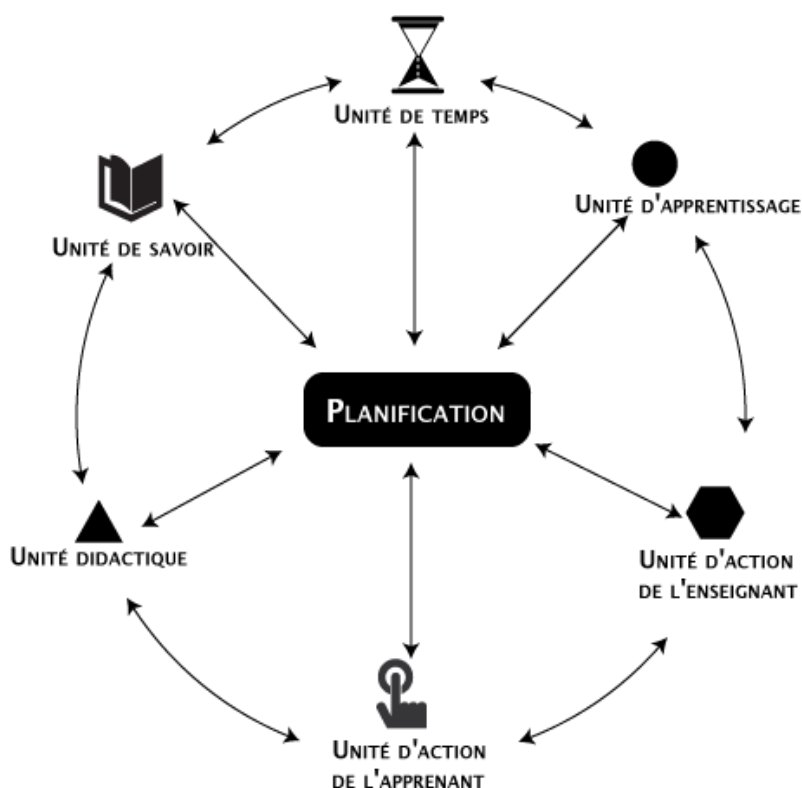


Figure.1.8. Les éléments en rapport avec la planification

Trois sous-processus constituent la planification : la fixation, la récupération des informations en MLT et l'organisation des connaissances afin de réaliser les objectifs. « Lors de la planification, le processus de génération (*generating*) récupère des connaissances référentielles en mémoire à long terme (MLT) et/ou encode des informations extraites de l'environnement de la tâche. Analysées en mémoire de travail (MDT), ces informations sont d'abord sélectionnées avant d'être organisées en un plan de texte. Lors de la formulation, la première étape de traitement consiste à développer chacune des idées principales du plan en élaborant des propositions sémantiques qui constituent la base de texte » (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005 : 288).

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980) on cite trois types de plans qui sont des domaines sur lesquels cette prolepse va se réaliser :

- Le plan pour faire (*plan to do*) indique le plan rhétorique. Il permet de délimiter les contraintes pragmatiques qui s'immiscent lors de l'activité rédactionnelle.
- Le plan pour dire (*plan to say*) nommé aussi le plan déclaratif qui permet la déconstruction d'une représentation résumée et simplifiée de l'ensemble des informations à rédiger.
- Le plan pour composer (*plan to compose*) nous permet d'organiser les processus et sous-processus mobilisés lors de la production écrite.

Dans le modèle phare de Hayes et Flower de 1980, la planification joue un rôle prééminent dans la conception de rédaction et sa pédagogie. Bien sûr, la planification était le seul processus de réflexion qui était introduit de façon explicite dans ce modèle. Flower, Hayes, Haas et Carey (1989) revalorisent la notion de planification en introduisant l'idée d'une répartition hiérarchique de différents sous-processus.

Chez des rédacteurs experts, le plan pour faire et le plan pour dire seraient intégrés dans la même structure à haut niveau : la planification constructive (*constructive planning*). Ce module de haut niveau serait un réseau d'objectifs de travail permettant l'élaboration d'un plan ordonné et contextuel. Ce module contrôle l'ensemble des processus d'organisation des démarches de la transcription et la gestion des obstacles qui lui sont liées. Cette planification constructive est évidemment onéreuse par rapport à la cognition et fait appel par conséquent à une importante expertise rédactionnelle.

1-7. MISE EN TEXTE

Hayes et Flower (1980) définissent le processus de la mise en texte comme: « *the function of the translating process is to take material form long term memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentence* » (Hayes et Flower, 1980, p.15).

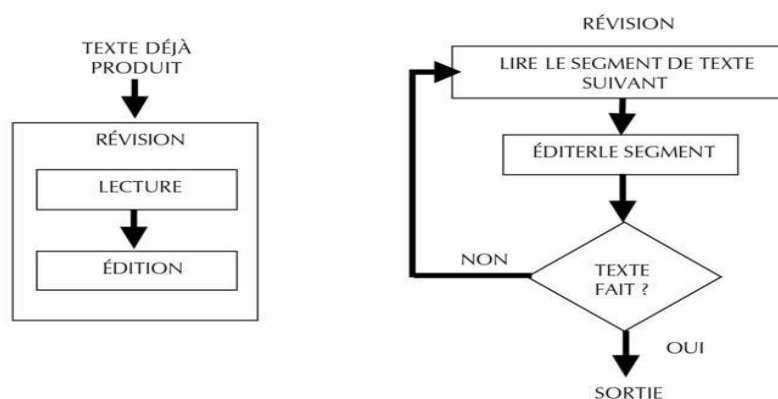


Figure.1.9. Illustration du processus de révision de texte dans le premier modèle de Hayes et Flower (1980).

Ils définissent six opérations qui permettent la transformation du plan établi par le processus de planification et qui ont pour objectif de le transformer en une structure linéaire linguistique (Alamargot & Chanquoy, 2001). La description de ces processus met aussi en évidence que la mise en texte n'est pas qu'une affaire de transcription linguistique. Dans ce processus des choix conceptuels s'effectuent. Tout doit entrer en action dans une même direction ; comme nous le verrons après avec le processus de révision.

Pour Alamargot et Chanquoy (2001) il existe deux niveaux de contrôle en production de texte.

- Un niveau général interviendrait essentiellement lors de la planification. Il aurait pour fonction la récupération et le stockage des connaissances.
- Un sous-système spécialisé assure l'évaluation du texte par rapport aux objectifs ciblés par le scripteur répondant aux normes de qualité.

Lors de la mise en texte, pour contrôler son activité le scripteur doit effectuer une comparaison entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il est concrètement en train de produire (Bereiter & Scardamalia, 1987). Il doit ensuite repérer ce qui ne coïncide pas pour faire les ajustements nécessaires. Ce contrôle, que nous détaillerons ci-après, peut s'effectuer à plusieurs niveaux dans le texte produit et de manière *on-line* et *off-line*. Les niveaux de contrôle sont en lien avec le niveau d'expertise du sujet.

1-8. La révision

La révision de texte compose un champ de recherche autonome en psychologie cognitive depuis 38 ans, c'est-à-dire depuis la publication du premier modèle de Hayes et Flower en 1980.

Le processus rédactionnel (*writing process*) de textes chez les apprenants est représenté comme une entité constituée de quatre macro-processus qui sont : planifier, mettre en texte, réviser et enfin contrôler.

En attribuant le statut de sous-processus du processus d'écriture à la révision, ce modèle a provoqué toute de multiples recherches sur la révision.

Tout au long de cet espace de temps, de très nombreuses recherches empiriques ont été réalisées, analysées et interprétées, de nouvelles enquêtes ont été menées afin de proposer de nouveaux modèles de révision, en somme, de nombreux progrès ont été réalisés. Néanmoins, la question « *Que veut dire réviser un texte ?* » n'a pas toujours trouvé de réponse, et même lorsqu'on le définit, ce concept présente des différences chez les chercheurs et parfois on en trouve plusieurs chez un même chercheur.

La révision est envisagée, soit comme un sous-mécanisme du celui de la rédaction au même titre que la planification, soit comme une somme de traitements entremêlés dans la maîtrise de ce processus (Roussey & Piolat, 2005).

Alamargot et Chanquoy (2002) introduisent un premier niveau d'explicitation de l'activité de révision de texte comme celle qui : « *consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture, et éventuellement, à le modifier* » (Alamargot & Chanquoy, 2002, 54).

Pour Roussey et Piolat (2005), la révision est abordée comme un processus cognitif et non pas simplement comme une activité : « *correspond aux traitements de contrôle en résolution de problèmes qui, une fois la tâche fixée, concourent à sa réalisation sans forcément être repérables dans cette réalisation et qui sont soit antérieurs, soit postérieurs à l'exécution* » (Roussey & Piolat, 2005 : 359).

D'après le modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) modernisé par Butterfield, Hacker et Albertson (1996), la révision implique aussi le processus cognitif de la planification. Ainsi, si les connaissances cognitives et métacognitives sont décrites comme intervenant lors du processus de révision, elles interviennent par conséquence en planification.

Selon Coen (2000), on peut distinguer deux traitements de révision.

- La révision *on-line* : Cette révision a lieu au cours de l'élaboration de la production écrite.

Le rédacteur expert réfléchit en écrivant. Il effectue des arrêts plus ou moins brefs, déplace son regard sur ce qu'il a écrit précédemment, relit et opère des modifications qui consistent à barrer, ajouter, récrire ou changer de place.

- La révision *off-line* : Elle peut suivre la rédaction ou être différée dans le temps. Elle nécessite une ou plusieurs relectures. Elle bénéficie d'un certain recul du rédacteur.

Nous voyons bien que ces trois processus qui gèrent des informations spécifiques à une situation donnée s'appuient sur des structures plus durables c'est-à-dire sur des ensembles de connaissances construites sur la communication écrite.

Dans la partie suivante nous verrons comment ces trois processus se mettent en action face à une situation de communication spécifique.

Planification, mise en texte et révision vont s'appuyer sur un ensemble de connaissances stockées en mémoire à long terme, pour guider la production. Elles vont venir spécifier ces connaissances et créer de nouvelles informations pour répondre aux sollicitations de la situation de communication. Différentes recherches montrent qu'un élément majeur du contexte guide la production : le destinataire.

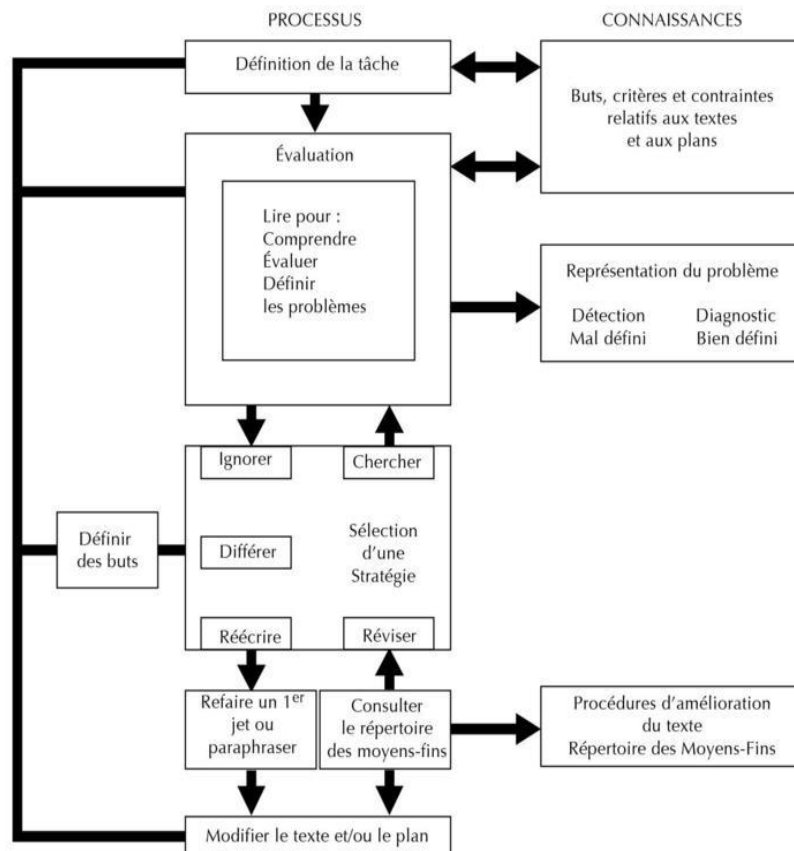


Figure.1.10. Modèle du processus de révision de Hayes, Carey et Stratman (1987).

1-8-1 La psychologie cognitive suscite trois conceptions directrices de la révision

1-8-1-1 La révision comme transformation patente apportée à un document

Pour nombreux didacticiens, la révision évoque une activité de retour sur le texte (*feedback*) qui permet une modification tangible du produit écrit. Cette conception est singulièrement claire chez Scardamalia et Bereiter (1983) lorsqu'ils notent que leur modèle *CDO* (*compare-diagnose-operate*) indique des processus qui interviennent dans l'action de révision mais qu'ils rejettent de qualifier le modèle de révision car, selon eux, le mot « révision ; fait référence à une action qui se produit sur un texte », alors que leur modèle est basé sur un processus cognitif qui peut ne pas aboutir à un changement au niveau du produit.

Cette notion est encore plus expliquée chez Monahan (1984) et Matsushashi (1987) qui font l'usage du mot « révision » au pluriel pour faire référence aux transformations réelles alléguées à

une production. C'est dans cette optique que Matsuhashi (1987) propose une définition basée sur des comportements (opérations) de la révision.

Enfin, pour la majorité des théoriciens, le mot « révision » est utilisé pour désigner l'apport d'une ou de plusieurs modifications apportées à un texte déjà écrit.

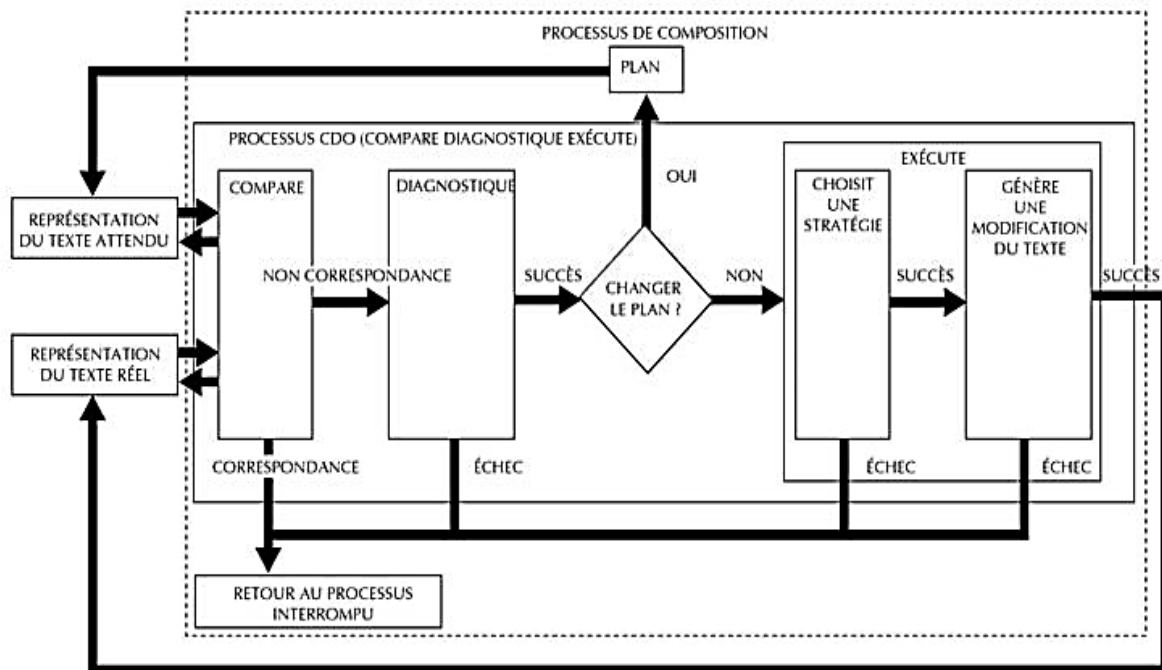


Figure.1.11. Modèle de la méthode **Compare Diagnose Operate (CDO)** de Breiter et Scardamalia (1983).

1-8-1-2 La révision comme sous-processus d'écriture permettant l'amélioration du produit écrit

Les chercheurs Hayes et Flower (1980, 1987) et Hayes et coll. (1986) supposent que cette activité est désignée comme sous-procédure du procédé de l'acte rédactionnel qui a pour but d'améliorer le texte produit.

Hayes et Flower (1980, 1987), pensent qu'elle est l'examen taxinomique du texte survenant spécifiquement après la mise en texte qui, d'habitude, peut prendre un temps considérable, et qui survient d'une façon réitérative au moment de la production écrite (sans que cela puisse perturber les autres sous-processus mis en œuvre).

On doit faire une différenciation entre révision et édition dans la mesure où elle est susceptible de suspendre toute autre activité simultanée. La révision découle du niveau, de l'objectif et des stratégies du scripteur.

Hayes et Coll (1986) quant à eux, optent pour la même conception précédente mais en utilisant le terme « *revising* » de manière lapidaire pour évoquer les méthodes adoptées par le scripteur qui entreprend une démarche de résolution de problèmes perçus dans le texte tout en essayant de préserver la version originale.

1-8-1-3 La révision comme élément contrôleur du produit écrit

Hayes (1996) dit que la révision ne doit plus être considérée comme un processus de base du processus d'écriture mais plutôt comme un processus composite réparti en plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un objectif : optimiser le texte qui détermine à quel moment ces sous-processus doivent intervenir et dans quel ordre. De manière similaire, Roussey et Piolat (2005) considèrent que :

« La révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus »¹.

Selon ces chercheurs elle est présentée comme une stratégie qui assure diverses tâches parmi lesquelles on relève : l'authentification et le perfectionnement du produit écrit, le contrôle des autres processus (planification des fins, organisation des traitements, etc.) et l'indication de certaines fonctionnalités imparfaites (qui pourraient indiquer des lacunes au niveau planificatif ou préméditatif).

CONCLUSION

La production écrite, qui représente une situation d'intégration par excellence, ne constitue pas seulement un moment d'évaluation. C'est un processus complexe qui fait intervenir un certain nombre d'activités cognitives imbriquées. Les défauts de cohérences et de réinvestissement de points de langue ne sont que le résultat d'un dysfonctionnement au niveau du processus.

Par conséquent, il importe de s'y intéresser tout en s'appuyant sur le produit lui-même qui demeure, à notre niveau, le seul moyen qui nous permettrait de nous faire une idée sur les opérations mentales effectuées par l'apprenant. La production écrite est un acte qui permet à l'apprenant de formuler et d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses préoccupations, etc. Pour les

¹ Roussey et Piolat 2005.p.358

communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mobilisation des stratégies qu'il sera appelé à maîtriser progressivement au cours de sa scolarité.

La production écrite n'est pas une aptitude autonome; son apprentissage est lié étroitement à la lecture car ces deux dispositifs de la langue écrite progressent d'une manière corrélée. Néanmoins, les transitions de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les apprenants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue maternelle, l'enseignant devrait s'assurer que le transfert en langue cible puisse s'effectuer. Les connaissances pré requises par l'apprenant, ses habiletés cognitives doivent être exploitées et réutilisées en LE.

CHAPITRE 2

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: STRATÉGIES DE RÉCEPTION, DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION

INTRODUCTION

L'apprentissage de la lecture s'effectue à l'école. Il arrive, pour certains apprenants, dont la langue cible n'est pas leur langue maternelle, comme dans notre cas d'étude, elle est cependant celle de la scolarisation et va devenir, durant l'apprentissage, une langue de communication qu'ils devront maîtriser comme la LM. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture est considérée comme acquise et ne fait pas l'objet d'un enseignement particulier comme, par exemple, l'alphabétisation qui relève d'un enseignement spécifique.

La lecture n'est sollicitée que pour vérifier que les textes sont lus sans problème et que les éventuelles difficultés, qui peuvent apparaître, ne proviennent pas des lacunes linguistiques de l'apprenant.

Or, dans cette situation, les conditions de lecture ne sont pas similaires et nécessitent des stratégies particulières qui peuvent être enseignées en classe. L'apprenant pourra, par la suite, acquérir une plus grande autonomie.

Loin d'être un simple décodage de signes écrits (*des graphèmes*), il est bien admis, aussi bien chez les théoriciens que chez les enseignants, que la lecture renvoie à une compétence de base qui constitue le noyau autour duquel gravitent toutes les autres compétences relevant des deux codes écrit et oral.

Cette compétence, une fois mise en place, permet à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire particulier, de comprendre comment fonctionne un système linguistique sur le plan syntaxique, de développer des stratégies personnelles le conduisant à saisir un des sens que véhicule le texte, et, enfin, de mieux réussir sa production écrite en réalisant avec succès le transfert de ce qu'il aura acquis en lecture.

Par conséquent, la compréhension de l'écrit requiert des opérations mentales et des stratégies adéquates assignées à des objectifs que l'apprenant vise lui-même d'après son acte de lire.

Il nous est donc nécessaire de définir d'abord cette activité, sur les deux plans didactique et pédagogique, avant de nous intéresser aux processus cognitifs sous-jacents, et aux stratégies que les apprenants peuvent mettre en œuvre pour le processus de compréhension.

2-1 QU'EST-CE QUE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ?

La compréhension constitue, certainement, l'objectif de l'activité de lecture même si celle-ci pourrait être axée sur l'oralisation qui tient compte beaucoup plus d'aspects phonologiques. Cette dimension n'est pas spécifique à la lecture puisqu'elle s'exerce de la même façon à l'oral.

Or, la performance en lecture consiste plutôt à extraire de l'information en reconnaissant des mots isolés et en établissant des liens entre les différentes unités composant le texte. Dans la perspective de la compréhension, lire serait mettre en relation un ensemble de signes avec un sens.

C'est plutôt ici la relation idéographique qui est privilégiée en ce sens que l'apprenant est appelé à décoder des signaux graphiques (*signifiants*) transposés dans son cerveau, et de les rattacher à une idée qui n'est autre que le (*signifié*).

En outre, la compréhension implique une interaction texte/lecteur en ce sens qu'elle met en relation les prérequis passifs avec les possibilités du texte.

Mettant l'accent sur la complexité de l'acte de lire, et s'inscrivant dans le paradigme constructiviste, Tardif dit que : *« Dans le domaine des sciences humaines, il est entièrement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui est de la lecture, il existe présentement un large consensus en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement d'informations. Lors de la lecture ; comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit « délinéariser » ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. »* (Tardif, 1994 :86)

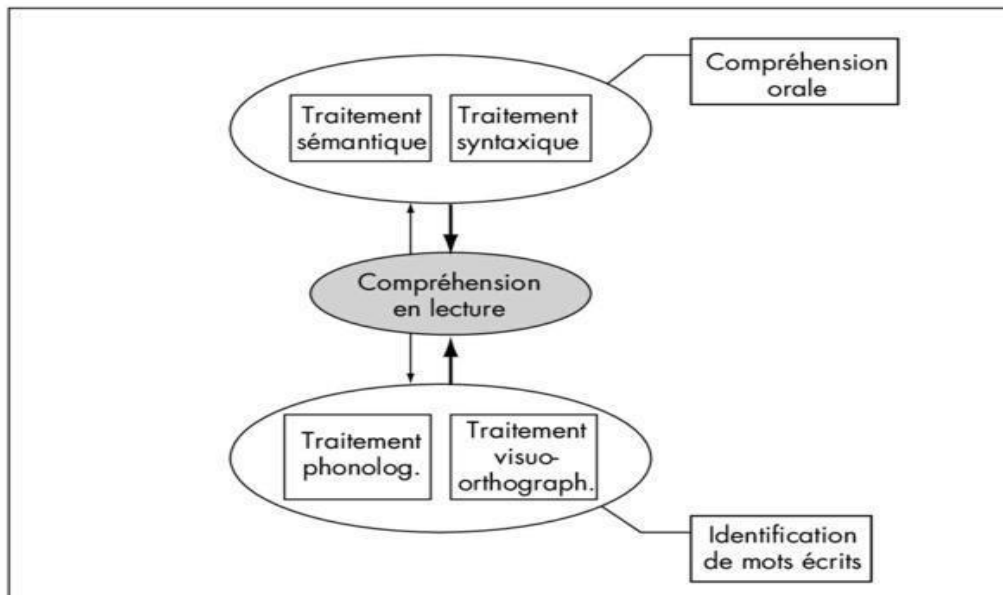


Figure.2.1. Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte
(Adams & al. 1998).

Les recherches actuelles en didactique du français, de leur côté, ont mis l'accent sur l'importance de l'appropriation de l'écrit, non seulement comme moyen de transcription, mais encore en tant qu'outil d'élaboration et de structuration de la pensée.

Plusieurs raisons d'ordre psychologique, social, familial et économique ont été invoquées pour expliquer un rapport plus favorable ou plus défavorable à l'écrit des élèves.

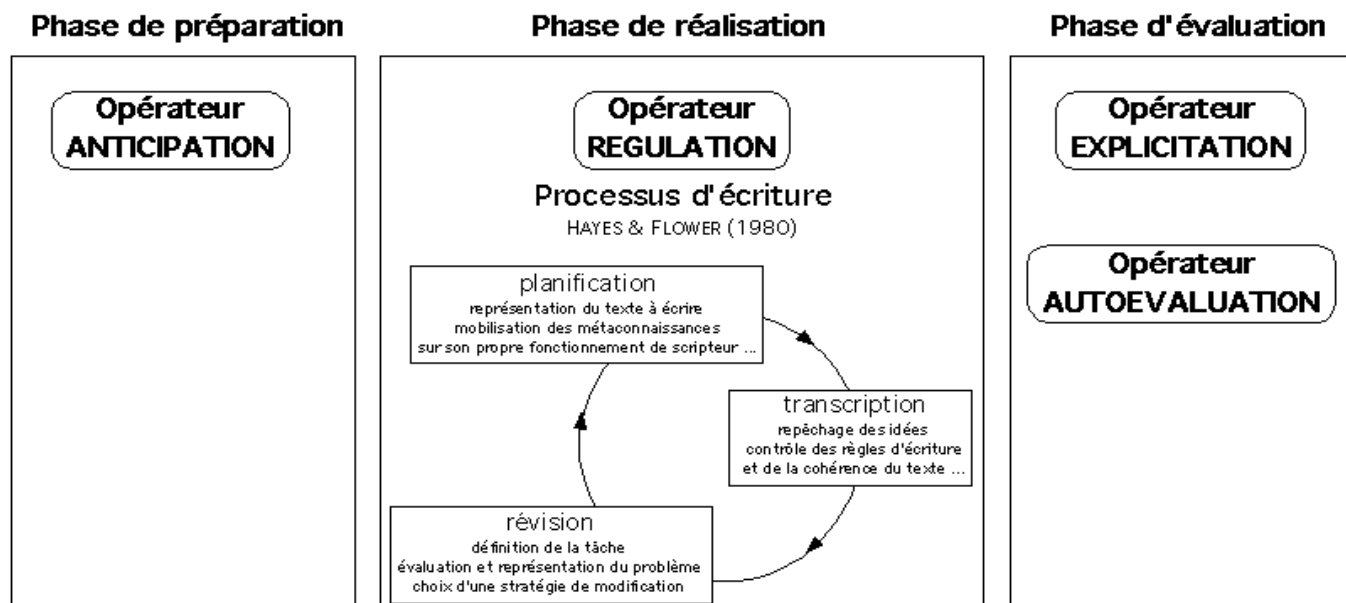


Figure.2.2. Modèle cognitiviste de Hayes et Flower, 1996.

Il s'agit d'un modèle portant sur le processus d'écriture, modèle établi à partir de protocoles recueillis sur des apprenants adultes, un premier modèle qui est le plus connu et qui a fait l'objet d'une large diffusion en proposant trois composantes : le contexte de la génération du produit, la mémoire à long terme (MLT) et les opérations relatives à l'activité d'écriture.

Les procédés de l'activité d'écriture constituent la modalité la plus connue du modèle, qui considère qu'il y a trois ensembles d'opérations : les opérations de planification, les opérations de mise en texte et celles de révision. Ces ensembles d'opérations sont récursives même si certaines opérations dominent à certains moments de la tâche (la planification au début par exemple).

2-2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Les recherches conduites au milieu scolaire plurilingue algérien montrent que produire un écrit en français est une tâche délicate pour les lycéens dont l'expression écrite n'est pas encore bien assurée en arabe (Boudechiche, 2008, Kherbache, 2008). Ces mêmes recherches expliquent que ces problèmes persistent jusqu'à l'université et prennent même des dimensions plus alarmantes, rendant l'écrit une activité difficile à réaliser, les empêchant de produire d'une manière efficace les documents dont ils ont besoin dans la poursuite de leur formation ou dans leur vie professionnelle.

Les recherches en didactique de la production écrite ont marqué une évolution importante ces dernières années. Puren (2007) explique que le passage d'une configuration didactique à une autre ne s'effectue que lorsque les demandes, les attentes et les besoins sociaux évoluent jusqu'au point de rupture avec ceux en fonction desquels la configuration précédente s'était construite.

Selon lui, les ruptures entre ces différentes configurations didactiques se sont fondées à chaque fois sur un modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social. Actuellement, les exigences en matière de rédaction sont importantes. Cela a conduit à orienter davantage les recherches en didactique vers l'étude des pratiques effectives d'écriture en classe.

Pour traiter la problématique de l'activation par les apprenants des processus cognitifs en compréhension et en production écrites en FLE, et du rôle joué par les pratiques pédagogiques en ce qui concerne le déclenchement de ces processus, nous avons fragmenté la question directrice en questions de recherches qui nous permettraient d'appréhender le processus d'une façon globale et dans le détail.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes :

En compréhension:

- Est-ce que l'activité de compréhension de l'écrit, telle qu'elle se fait en classe, permet aux apprenants d'acquérir des stratégies de lecture appropriées pour accéder au sens d'un texte argumentatif ?
- Est-ce que les apprenants activent leurs connaissances antérieures pour élaborer un modèle de situation, ou se contentent-ils d'exploiter le niveau de surface et la base du texte ?

En production :

- Comment est conçue l'activité d'expression écrite au secondaire ? S'agit-il d'un objet d'apprentissage à part entière ou d'un simple moment d'évaluation ?
- Est-ce que les pratiques pédagogiques qui sous-tendent l'activité de grammaire sont de nature à favoriser le réinvestissement, par les apprenants, des points de langue étudiés dans leurs productions écrites ?
- Est-ce que la planification et la révision ont un effet positif sur la qualité des textes argumentatifs produits par les apprenants, et ce, concernant la richesse en informations, la cohérence textuelle et le réinvestissement des points de langue.

2-3 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Pour répondre à ces questions, nous allons proposer les hypothèses suivantes :

- L'activité de compréhension est transformée en une explication de texte et, par conséquent, l'apprenant n'est pas appelé à accomplir des tâches en lisant. Les stratégies de lecture ne sont ni enseignées explicitement, ni mobilisées ultérieurement par les apprenants. Il en découle que l'apprenant ne construit pas du sens mais il le reçoit.
- Les apprenants n'arrivent pas à élaborer un modèle de situation car ils n'activent pas leurs connaissances antérieures. En revanche, le niveau de surface et la base du texte, ne constituent pas une source de difficultés majeure.
- L'accès par le lexique ne permet pas de mieux exploiter le texte dans ses trois dimensions (niveau de surface, base du texte et modèle de situation). Il ne fonctionne pas, en effet, comme un déclencheur entraînant une activation des connaissances stockées dans la mémoire à long terme (MLT).

- La production écrite est incorporée à un moment d'évaluation. On n'apprend pas aux apprenants comment écrire, mais on essaie de voir à travers leurs productions écrites si les savoirs transmis au cours des activités antérieures ont bien été réinvestis.
- La manière dont elle est enseignée, l'activité de grammaire ne permet pas un transfert réussi des points de langue étudiés. Les notions sont étudiées pour elles-mêmes et aucune réutilisation ultérieure n'est envisagée.
- La planification et la révision collaborative comme processus rédactionnels, ont un effet positif sur la qualité des textes produits par les apprenants au niveau de la richesse en informations, de la cohérence et du réinvestissement des points de langue étudiés auparavant.

Pour vérifier ces hypothèses, une méthodologie qui privilégie l'expérimentation s'annonce inéluctable. Nous avons donc opté pour un type de recherche que nous considérons comme le plus approprié aux études didactiques compte tenu du fait que ce sont des problèmes de terrain qui sont, avant tout, persistants. Il s'agit de la recherche action qui selon Van der Maren (2003), Montagne-Marcaire (2007), comprend cinq étapes:

1. Diagnostic de la situation-problème.
2. Élaboration d'un plan d'action.
3. Mise à l'épreuve du plan d'action.
4. Évaluation des résultats.
5. Rétroaction-transfert.

Dans le cas de notre recherche, le diagnostic du problème se fait à travers des tests soumis aux apprenants, et l'observation des pratiques pédagogiques.

Une fois le problème diagnostiqué, nous allons proposer une piste sous forme de plan d'action inspiré de nos hypothèses de départ.

Il s'agit de l'entrée par le lexique dans le cas de la compréhension, et de la planification pour la production écrite.

La mise en œuvre aura lieu avec la soumission d'un autre test impliquant une nouvelle tâche à faire accomplir par les apprenants, et l'évaluation des résultats sera la dernière étape de ce processus.

Quant à la rétroaction transfert, nous allons lui consacrer tout un espace quand il s'agira de réfléchir sur les perspectives de cette recherche.

2-4 ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE

La présente recherche se divise en deux parties : un cadre théorique et conceptuel dans lequel nous inscrirons notre recherche, et une partie expérimentale consacrée exclusivement à la présentation des expériences menées auprès des apprenants, et des résultats obtenus lors de l'expérimentation. La partie théorique se subdivise en trois chapitres.

Concernant la partie expérimentale, celle-ci sera consacrée à la vérification des hypothèses déjà émises. Nous allons essayer de rendre compte des pratiques pédagogiques par le biais de l'analyse de trois activités que nous avons observées en classe. Il s'agit de la compréhension de l'écrit, de l'expression et la production écrite et de l'activité de syntaxe. Après avoir, à chaque fois analysé ces pratiques, nous mettrons en œuvre nos expériences dont l'objectif sera de vérifier :

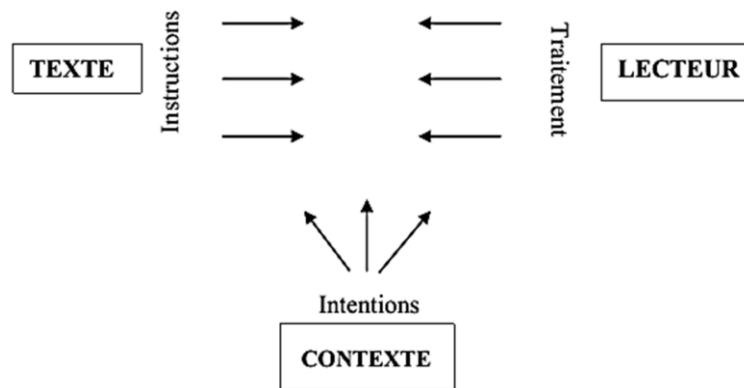
- l'impact de l'enseignement de la compréhension écrite sur l'établissement du sens après une séquence du texte argumentatif par les apprenants ;
- l'impact de la maîtrise d'une stratégie de planification sur la qualité des productions écrites par les apprenants.
- l'impact de la maîtrise d'une stratégie de révision coopérative sur la qualité des productions écrites.

Il n'en reste pas moins que les problèmes suscitées par les deux habiletés, la compréhension et la production écrites en langue étrangère sont des actes si complexes et variés qu'il serait impossible de résoudre dans le cadre d'une seule recherche. Ce n'est là qu'une entrée que nous espérons avoir judicieusement choisie. Si c'est le cas, nous aurons contribué à enrichir le débat sur l'écrit au sein d'une classe de FLE, et incité à envisager d'autres pistes de recherche académique restées jusque-là inexplorées.

2-5 ACTIVITÉ DE TRAITEMENT DES INFORMATIONS

Au moment de la lecture ; comme dans toute activité de traitement d'informations, la personne doit «*délinéariser*» ce qui est présenté pour faire la transformation de la représentation mentale, en représentation cognitive.

Cette transformation se rapporte notamment à une construction d'un sens par le lecteur, une édification qu'il réalise en réflexion avec le texte produit et son contexte. (Tardif, 1994 : 86). Aussi, pourrait-on schématiser cette interaction comme suit :



Coste, quant à lui, considère qu'il y a des situations de lecture et que celles-ci sont tributaires des intentions différentes des récepteurs :

« *Il existe des situations de lecture, l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte* ». (Coste, 1975 : 14)

Ainsi, nous pouvons dire que l'acte de lire n'est pas spontané dans la mesure où on lit pour extraire les informations dont on a besoin, et dans une situation déterminée par des paramètres qui en font une situation bien particulière. Ainsi, nous nous demandons si, dans le cadre scolaire, il existe de tels objectifs assignés à l'acte de la lecture.

La question paraît nécessaire dans la mesure où les apprenants lisent rarement en classe (ni le temps ni le nombre des apprenants ne permettent de faire lire toute la classe). Plutôt que de parler d'objectifs de lecture, nous préférons parler de la compréhension de l'écrit, sachant que c'est à l'enseignant de les définir en fonction des besoins de la compétence qu'il veut installer chez ses apprenants.

D'autre part, les psychocognitivistes jugent l'activité de compréhension complexe dans la mesure où elle peut renseigner sur des processus mis en œuvre par le lecteur et qui sont des processus récurrents auxquels il pourrait faire appel à l'occasion d'une autre activité.

Autrement dit, c'est à travers la lecture qu'on pourrait se faire une idée sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant, lequel de ses propres fonctionnements peut-il engendrer des comportements observables et susceptibles d'être analysés.

Ainsi, Blanc et Brouillet pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier à proportion que : « *La lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes* ».

En effet, la réussite du processus de compréhension et d'analyse d'informations textuelles est une fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'apprenant.

La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition de l'être humain en général. On peut dire autrement, « *la compréhension* » est comme une *fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre* ». (Blanc & Brouillet, 2005 : 12)

Cela veut dire, et avant d'aborder ces processus sur lesquels nous reviendrons en détails, qu'il nous est nécessaire d'examiner la notion de compétence de lecture, compte tenu du fait que l'approche par les compétences constitue un des choix méthodologiques retenus dans les programmes de français au secondaire.

2-6 LA LECTURE COMME COMPÉTENCE

La lecture est considérée comme une compétence globale, parmi d'autres visées en classe, qui permet au lecteur d'avoir accès au sens d'un texte en déployant des stratégies qui lui sont propres. Cette dernière repose sur des compétences segmentaires complémentaires, imbriquées et interdépendantes si bien qu'il nous est impossible de concevoir la compétence de lecture en l'absence d'une de ces composantes.

Les compétences fragmentaires sont les suivantes :

-Une compétence linguistique qui soulèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue.

Cette compétence requiert un bagage lexical conséquent sans la possession duquel il serait impossible à l'apprenant de comprendre le sens des mots, et donc d'aller à la quête du sens global du texte.

En outre, la maîtrise des relations syntaxiques que les unités entretiennent entre elles est de nature à permettre à l'apprenant d'appréhender la cohérence du discours écrit et, par conséquent, d'en saisir le sens et les finalités.

- Une compétence discursive qui se baserait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit).

En effet, la reconnaissance du type de discours est d'autant plus importante qu'elle implique un type de lecture particulier. On ne lit pas un poème comme on lit un texte explicatif ou un autre type de texte.

La différence réside aussi bien dans la nature des informations à chercher dans chaque type que dans la façon dont on en prend connaissance (s'agit-il d'une lecture linéaire ? sélective ? ou de balayage ? etc).

La compétence discursive implique également la reconnaissance de l'intention du texte et du but de l'auteur. Car, dans la plupart des cas, cette reconnaissance oriente la lecture et suggère des pistes d'exploration et d'exploitation.

Pouvoir connaître les références extralinguistiques des textes (son expérience, ses savoir-faire, son bagage socioculturel et sa vision qu'il a sur le monde). Les deux premières compétences, si elles sont nécessaires, sont insuffisantes pour décoder un texte.

Ceci est d'autant plus évident que la simple connaissance du sens des mots, et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relèvent de ce qui est inhérent à la langue, alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur.

Ce sont là les différentes compétences composant la compétence globale de lecture et dont aucun lecteur ne peut se passer sous peine d'être confronté à des problèmes de compréhension même quand il s'agit d'un texte dont la simplicité est avérée.

Cependant, Il convient de signaler que, de par le statut qui lui est accordé dans les programmes du FLE en Algérie, la lecture compréhension, en tant que type de lecture qui privilégie l'accès au sens, ne peut être définie indépendamment de la notion de compétence textuelle. Aussi, l'apprenant qui sait lire, n'est-il que celui chez qui cette compétence textuelle est mise en place.

2-6-1 La compétence de l'acte de lire

Souchon définit cette compétence de l'acte de lire comme l'ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte va, d'une manière progressive, s'assimiler au discours propre du lecteur.

À son avis, la compétence textuelle peut se construire et se transformer en fonction du degré de fréquentation des textes par l'apprenant. On pourrait alors supposer que l'apprenant a déjà acquis cette compétence en langue maternelle compte tenu du fait qu'il a été exposé à des écrits

produits dans sa première langue. Mais, comme l'affirme Souchon, en langue étrangère, cette même compétence va subir beaucoup de transformations. Elle dit que: *«si la compétence textuelle que le sujet a acquise est susceptible, dans certains cas, de lui fournir une aide, on peut également penser qu'elle va progressivement se transformer à travers la fréquentation de textes produits dans une autre langue-culture. La compétence textuelle n'est pas figée ; elle présente au contraire un caractère évolutif en fonction du vécu de chacun, la lecture en FLE faisant pour nous partie des expériences privilégiées. Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations»* (Op. cit.). Ainsi, parmi les aspects liés à cette compétence, les chercheurs pensent que celui qui a relation avec le genre est le plus important ; car, il semblerait en effet qu'un des premiers soucis du lecteur lors de la lecture d'un texte serait de l'adjoindre à un genre ou à une classification textuelle qu'il connaît déjà.

Ceci nous paraît d'autant plus évident que chaque genre présente des caractéristiques particulières le distinguant de tous les autres. La maîtrise de ces caractéristiques par l'apprenant est de nature à lui faciliter non seulement l'accès au sens, mais également l'intériorisation de ce discours de façon à ce qu'il fasse partie de son propre langage.

En l'occurrence, Souchon dit que: *«La dynamique interactionnelle entre le pôle émetteur et le pôle récepteur qui se développe à partir de la mise en place de la situation de lecture fait que l'objet sémiotique constitué par le texte se transforme chez le lecteur en discours intérieur, et en se transformant en discours intérieur, va modifier ce discours intérieur lui-même.»* (Souchon, 2005).

Mais au niveau de l'exploitation du texte, force est de constater que le lecteur, tout en s'efforçant de le rattacher à un genre particulier, à une catégorie précise, le considère au moment de la lecture comme un modèle spécifique se suffisant à lui-même et dans lequel se cristallise toutes les particularités du dit genre.

C'est dans cette optique que nous comprenons et reprenons ici cette réflexion de Souchon qui pense que : *« En ce qui est de la catégorisation des textes, il apparaît que chaque texte est exploré à la fois en tant que représentant d'un genre et à la fois en tant qu'exemplaire unique de ce genre »* (op.cit.).

En outre, la compétence textuelle a été appréhendée par d'autres chercheurs sous l'angle de la compétence de communication. Il en est ainsi pour Sophie Moirand qui pense que la compétence textuelle est : *« [...] partie spécifique de la composante linguistique de la compétence de communication. Il s'agit en fait de ce qui relie, soit sur le plan syntaxique, soit sur le plan*

sémantique, les éléments linguistiques à l'intérieur d'un texte : système des relations de coréférence (anaphores et cataphores grammaticales), système des relations de contiguïté sémantique (réitérations, para synonymes, hyperonymes, hyponymes), articulateurs logiques et rhétoriques » (Moirand, 1982 : 36)

Avoir donc une compétence textuelle, c'est maîtriser ces relations et être capable de faire des inférences, des rapprochements, des renvois et analogies uniquement en s'appuyant sur les éléments du texte.

Effectivement, le texte étant un discours écrit émis par un auteur et destiné à des lecteurs virtuels, il est clair que sa compréhension renseigne sur une compétence qui ne saurait être conçue indépendamment de la compétence de communication.

Cette conception de la compétence textuelle peut avoir des implications didactiques dans la mesure où l'entrée dans le texte favorisera les éléments en relation avec l'énonciation.

Au demeurant, si l'on considère le texte comme processus et non comme un produit fini, différentes entrées pourraient être envisagées. Aussi, on pourrait avoir les préliques suivants (Cicurel, 1991:49):

- un selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure «dialoguée», informative, argumentative) ;
- un basé sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
- un basé sur l'intention de communication ;
- un par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur);
- un par les articulateurs ;
- un situationnel (origine du document, support) ;
- un prenant appui sur les citations appartenant au texte.

De cela, on peut dire que la compétence textuelle est si complexe que si l'on veut l'installer chez l'apprenant, il faudrait tenir compte de toutes ces composantes et ne pas croire que le texte est uniquement un produit fini ayant un sens précis; mais également comme processus ayant conduit à générer un type de discours particulier, polyphonique et polysémique.

Dans la même optique de Moirand. S, et après avoir défini la compétence textuelle comme étant une composante essentielle de la compétence de communication, Heriber. R qui, a travaillé plus sur le texte littéraire, a proposé le schéma récapitulatif suivant, dans lequel il ventile cette

compétence en sous compétences au plus juste au niveau de la réception et de la production. (Heriber. R, 1991: 540)

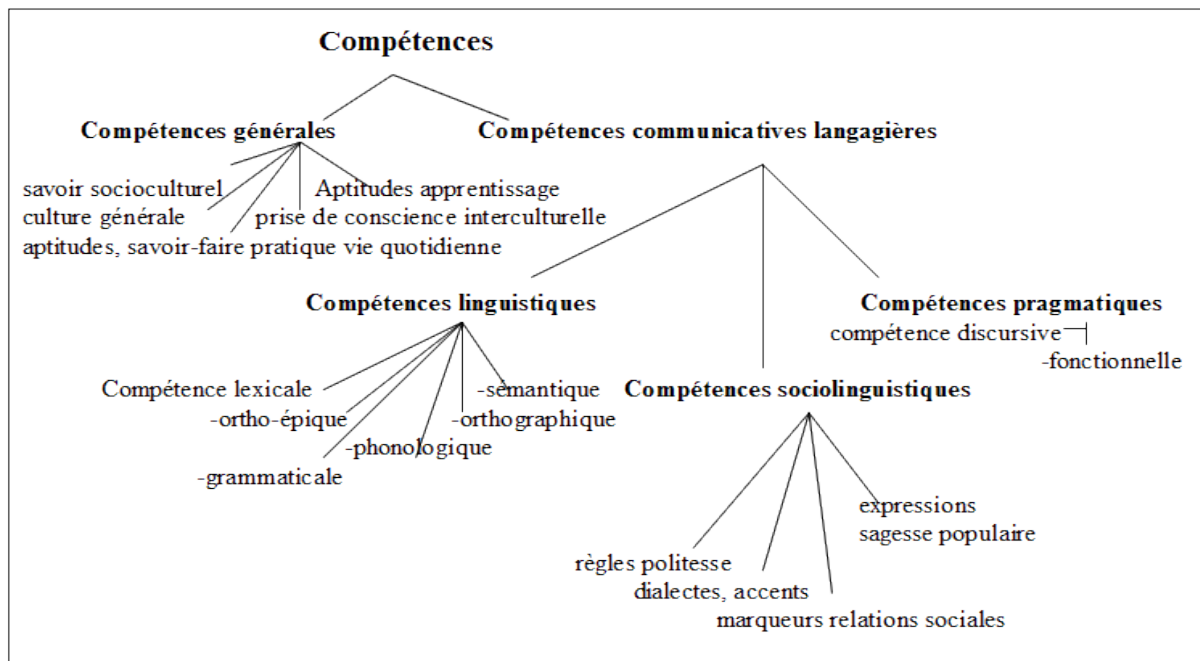


Figure.2.3. Modèle de compétences du Cadre européen de référence (version 2001).

Autrement dit, il y aurait des problèmes de compréhension lorsque l'écart entre l'information fournie par le texte et les représentations qu'on en fait est important.

Dans cette première approche, l'accent est également mis sur la distinction entre «*mémoire du texte*» et «*mémoire de la compréhension du texte*».

La première concerne le souvenir qu'on a des caractéristiques de surface d'un texte, alors que la deuxième renvoie à ce qui est dit dans le texte. Par conséquent, le lecteur ne retient dans sa mémoire de la tâche de comprendre le texte que les informations ayant un lien direct ou indirect avec ses propres connaissances antérieures. Celles-ci constituent le modèle sur lequel se base toute compréhension nouvelle.

En outre, Dijk & Kintsch supposent qu'il existe en mémoire deux niveaux de représentations des textes :

Le premier palier est celui où sont représentés les graphèmes du texte et la grammaire utilisée, ensuite un second palier sémantique celui de la représentation.

Acquis depuis une analyse de la structure du texte et de son aspect sémantique, il contient deux sous- paliers : la microstructure qui correspond à la structure inhérente du texte (*les phrases du texte et les relations existantes entre elles*) et la macrostructure qui a relation avec la structure

générale du texte et comprend une séquence d'informations, d'un niveau assez important, hiérarchiquement ajustés. En somme, le fondement du texte est une catégorie de réseau constitué de constituants et de relations qui sont directement tirées du texte.

Les apprenants développent et reformulent ce réseau en sollicitant leurs propres connaissances et compétences, il s'agit du dernier niveau de représentation, habituellement nommé modèle de situation. Plus récemment, cette distinction a été modifiée pour laisser la place à l'idée selon laquelle l'apprenant construit en mémoire une représentation « significative » du texte. Si elle inclut peu de connaissances antérieures, elle est indiquée sous l'expression « *base du texte* ».

En outre, si elle comporte un volume conséquent de connaissances antérieures, elle est désignée sous l'expression « *modèle de situation* ». (Blanc & Brouillet, 2005 : 15)

Il est bien évident qu'il n'est possible à aucun lecteur de construire un modèle de situation s'il n'a pas retenu, au préalable, des éléments relevant des deux premiers niveaux sus mentionnés, à savoir le niveau de surface et la base du texte.

Cette condition devient plus importante lorsqu'il s'agit d'un texte rédigé dans une langue étrangère, le lecteur se concentre souvent sur le sens des mots et la syntaxe utilisée et n'arrive pas, par conséquent, à accéder à l'information et l'enrichir par la suite en faisant appel à ses connaissances antérieures.

Ainsi, Blanc.N et Brouillet.D citent les contraintes rencontrées par le lecteur en lisant un texte d'une LE:

« Dans la situation où l'individu traite un texte écrit dans une langue autre que sa langue maternelle, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté, difficulté qui se propage à l'élaboration d'un modèle de la situation. Par manque de vocabulaire, l'individu ne parvient pas à extraire le sens du message et faire les connexions qui s'imposent, rendant alors très difficile la construction d'un modèle de situation. Or, cette difficile construction d'un modèle de situation a pour conséquence de confiner le traitement aux niveaux de surface et de la base de texte, c'est pourquoi l'information véhiculée est rapidement oubliée » (Blanc & Brouillet, 2005 : 17).

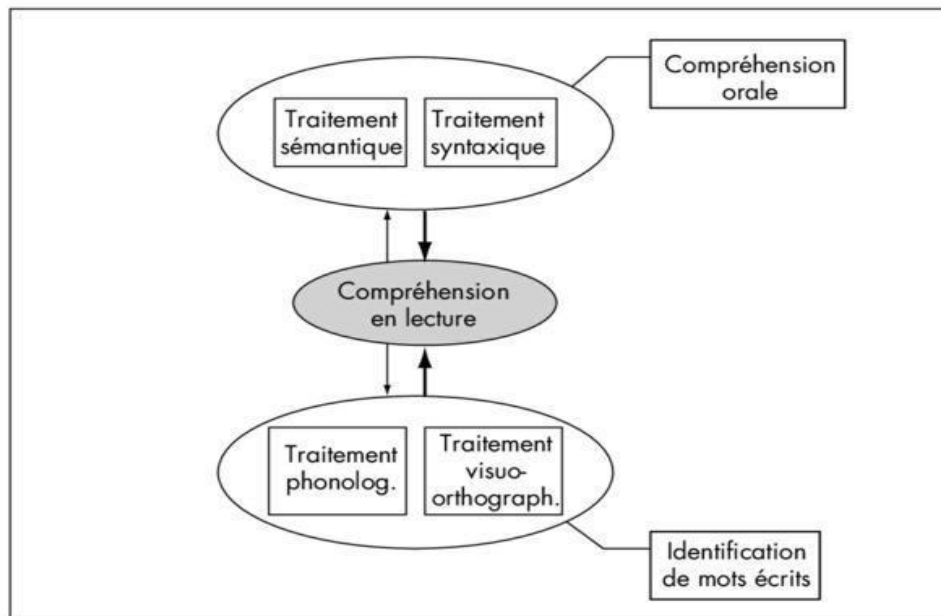


Figure.2.4. Modèle de lecture de Blanc et Brouillet ; 2005.

En résumé, les recherches sur la compétence de la compréhension, mettent surtout l'accent sur les représentations mentales des lecteurs qui élaborent des modèles de situation en s'appuyant non seulement sur les informations fournies par le texte, mais également sur les connaissances antérieures acquises. Nous pouvons aussi parler d'un point très important celui de la cohérence de la représentation qui, elle, reste tributaire de la capacité du lecteur à établir des liens entre les éléments constitutifs de celle-ci, et dans lesquels sont inclus des états, des événements, des propositions etc.

2-6-2 Les recherches centrées sur les processus cognitifs mobilisés en compréhension

Les nouveautés de la deuxième génération de recherches est d'avoir mis l'accent sur les limites de ce qu'on appelle ressources attentionnelles. En effet, s'intéressant de près aux processus cognitifs mis à l'œuvre au moment même de la lecture (*observer et apprécier les activités on-line*¹), les chercheurs de cette génération s'accordent à dire que la mémoire de travail est si limitée que le lecteur ne peut accorder son attention qu'à un nombre réduit d'éléments qu'il juge nécessaires à la compréhension. Or, une compréhension réussie, s'appuie plutôt sur l'activation d'un certain nombre d'éléments qui peuvent être inhérents au texte, ou relatifs aux connaissances de l'individu.

Les connaissances du lecteur ont un rôle primordial parce qu'elles permettent de générer des inférences de tous types sans rester dans les limites du texte.

¹ On entend par activités *on-line*, ces activités qui interviennent au moment même où l'apprenant lit le texte.

Car, il est bien évident que toute compréhension se base sur le texte lui-même (c'est-à-dire l'information incluse dans le texte), et sur les connaissances antérieures sur le thème que véhicule le texte.

Ainsi, comme le constatent, Blanc et Brouillet : « *De manière générale, les données issues de cette deuxième génération de recherches fournissent des éléments en faveur de l'idée que les ressources attentionnelles sont limitées, ce qui a pour attention une allocation sélective de l'attention. Déterminer les sources d'activation des éléments de la représentation devient alors nécessaire. De cet objectif découlent les travaux entrepris sur les inférences, travaux qui ont permis de déterminer quelle est la probabilité de générer une inférence* ». (Op. cit. p. 26-27)

En définitive, les recherches de cette deuxième génération accordent de l'importance aux inférences que le lecteur peut générer ou non lors de sa lecture pour accéder à la compréhension du texte. Ces dernières peuvent concerner les éléments du texte lui-même, c'est-à-dire les relations que ceux-ci entretiennent entre eux, ou les connaissances antérieures du lecteur, et dans ce cas, on parlera d'inférences référentielles.

2-6-3 Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus cognitifs

L'objectif de cette troisième génération de recherches était d'établir un lien entre la nature des représentations élaborées en mémoire, c'est-à-dire le produit même de la compréhension, et les processus on-line qui interviennent au moment de la lecture.

En effet, contrairement à la deuxième génération qui pose le problème de l'activation des ressources en termes de tout ou rien, cette troisième pense plutôt que certaines ressources sont activées plus que d'autres, et qu'à mesure que l'individu progresse dans la lecture, des représentations se construisent et se déconstruisent sous l'effet de cette fluctuation.

L'objectif est de savoir donc quelles sont les ressources activées, à quel degré, quand et quelles représentations permettent la construction du sens ?

C'est ce que les théoriciens¹ appartenant à cette génération de recherches appellent *dynamique des activations*.

¹Il s'agit notamment de Goldman &Varma ; Kintsch ; Langston &Trabasso et van den Broek.

Explicitant davantage les idées directrices de cette dernière génération, Blanc et Brouillet pensent que : « *Cette approche centrée sur la dynamique de la compréhension est à l'origine d'une nouvelle conception de l'activation : plutôt que de poser le problème en termes de tout ou rien (éléments activés ou pas), les éléments du texte et les inférences sont supposés être activés à différents degrés. Précisément, les ressources attentionnelles du lecteur sont considérées comme un pool d'activation qui peut être distribué sur un nombre plus ou moins important d'éléments textuels et inférentiels. Les ressources attentionnelles ne sont donc plus définies par un empan fixe avec un nombre limités d'éléments* ». (Op. cit.)

Alors même que, les sources d'activation étant multiples, il convient de prendre en considération, dans le cadre de ce modèle théorique, uniquement celles qui sont primordiales et assurent le dégagement d'un consensus commun : il s'agit de la partie du texte en cours de traitement, et de celle maintenue en mémoire.

À ce fait, au moment de la lecture, il se produit un traitement instantané de la partie du texte que le lecteur a sous les yeux, quelle est la partie qui entre en interaction avec la partie précédemment lue, et qui est censée être gardée en mémoire ? C'est pour cela que l'interaction de ces deux facteurs peu déterminer et influencer positivement ou négativement la compréhension.

Dans le même enchaînement d'idées, certains proposent quatre sources d'activation intervenant dans ce domaine : « *À titre d'exemple, quatre sources d'activation sont susceptibles d'intervenir. Il s'agit des contenus de la phrase en cours de traitement, des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence (qui sont basées soit sur la réactivation de portions antérieures du texte, soit sur la récupération de connaissances sémantiques), et de la représentation épisodique en cours de construction en mémoire. Il doit être remarqué ici que les inférences sont à la fois le produit de l'activation des éléments de la portion de texte en cours de traitement et des connaissances contextuellement appropriées, et en tant qu'énoncé intégré à la représentation, elle constitue en retour une source d'activation des éléments de la représentation qui lui sont reliés. De ce va-et-vient continu de l'activation parmi les multiples éléments impliqués va prendre corps une représentation* ». (Blanc & Brouillet, 2005 : 25)

On peut dire de ce qui a précédé qu'un suivi pas à pas et exhaustif des représentations construites en mémoire s'avère indispensable.

En effet, chaque fois que le lecteur ajoute un nouvel élément à la représentation préalablement construite¹, cette dernière prend une autre forme. C'est cette relation complexe entre les éléments activés et la nature de la représentation qui constitue l'objet d'étude de cette dernière génération dont les travaux se basent essentiellement sur la mesure de l'effet produit par le processus mis en œuvre et la compréhension.

Cette complexité des processus renseigne mieux sur la nature de l'activité de compréhension qui demeure, à notre avis, une des activités les plus difficiles à cerner compte tenu des différentes aptitudes qu'elle requiert. D'autre part, Blanc et Brouillet affirment, en mettant l'accent sur cet aspect, que toute piste de recherche didactique doit prendre en considération le fait que la compréhension n'est pas un simple déchiffrement :

«Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer un tout cohérent d'informations décrites et de connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre un texte nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'adapter au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. Enfin comprendre un texte impose de sélectionner, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension. Telles sont les trois composantes majeures.» (Op. cit. p. 30).

Cela veut dire que, dans le contexte scolaire, et dans les limites de notre recherche, nous croyons qu'il nous est impossible d'explorer les activités *on-line* pour deux raisons essentielles : la première est que l'analyse de ces processus nécessite l'utilisation d'un certain nombre de techniques qui permettraient de mesurer les mouvements oculaires qui relèvent d'un domaine qu'on est loin de maîtriser. Deuxièmement il s'agit des contraintes imposées par le fait qu'il nous est impossible de suivre les apprenants en train de lire, et de déterminer les activités *on-line*, c'est-à-dire les processus activés lors de la tâche.

Pour ces raisons, notre analyse portera sur la compréhension d'un discours argumentatif écrit dans le cadre de la première génération de recherches, à savoir celle qui est centrée sur le produit de la compréhension.

Ce choix nous paraît d'autant plus logique que l'évaluation de la compréhension dans notre cas se fait exclusivement par le biais des questions auxquelles les apprenants répondent en s'appuyant sur leurs propres représentations du texte.

¹ Une première représentation du texte est construite immédiatement par le lecteur une fois qu'il commence à lire. Or, celle-ci est susceptible d'être enrichie, corrigée, voire complètement déconstruite et abandonnée au profit d'une autre, et ce, au fur et à mesure qu'on progresse dans la lecture et qu'on active certaines connaissances.

Maintenant que nous avons vu les principales pistes de recherches entreprises dans le domaine des processus cognitifs concernant la compréhension d'un texte, il nous convient utile d'aborder la notion de stratégies de lecture dont dépend en grande partie la réussite de la compréhension.

2-7 LES STRATÉGIES DE L'ACTE DE LIRE

Nous allons dans un premier lieu définir la notion de stratégie tout en la distinguant du processus. Nous allons essayer par la suite de citer quelques stratégies générales d'apprentissages, et nous terminerons par développer les principales stratégies de l'acte de lire en mettant l'accent sur l'importance d'un enseignement explicite de ces stratégies.

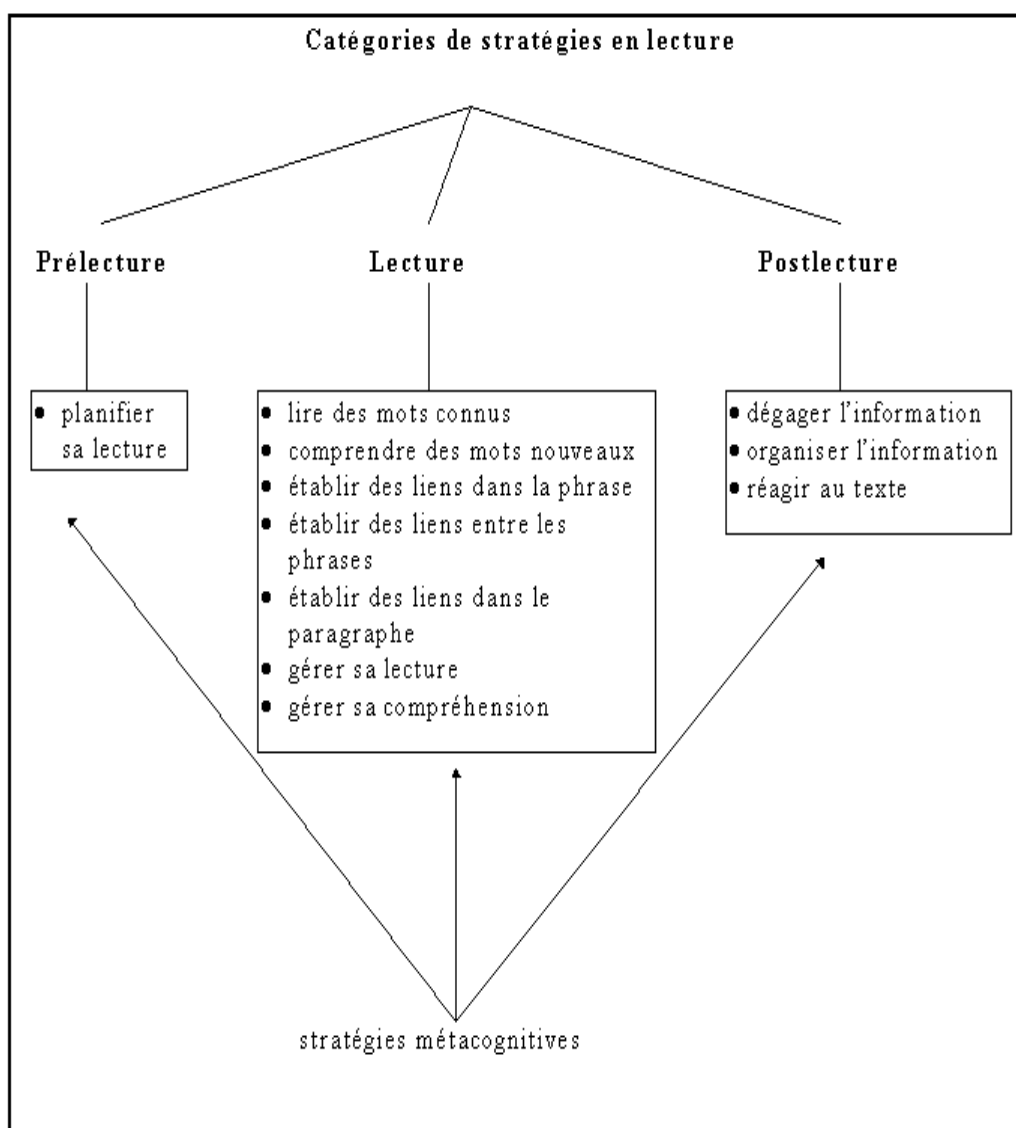


Figure.2.5. Catégories de stratégies de lecture

2-7-1 Définition de stratégie

Le lexème *stratégie* est utilisé dans plusieurs spécialités de la vie et son emploi n'appartient pas exclusivement à la didactique. Par ailleurs, en faisant référence à son étymon, nous constatons que le terme a des origines militaires. Effectivement, le mot stratégie vient du mot grec *στρατηγία* / *stratighia* (mot dérivé de *στρατηγός* / *stratigos* = « général, stratège »). Ce n'est qu'avec le temps que le mot s'est imposé et s'est répandu dans divers domaines.

Dans le dictionnaire du Petit Robert, les concepteurs, ont pris en considération la polysémie sémantique qui particularise le mot, en le définissant comme : « *un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* » (Robert, 2009).

Or on peut dire qu'une stratégie serait toujours assimilée à des activités réalisées afin d'atteindre un objectif. En l'occurrence, la stratégie n'est pas un acte conscient.

2-7-2 Les stratégies d'apprentissage

Dans le domaine de l'éducation, Cyr définit la stratégie d'apprentissage comme étant un « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique.* » (Cyr, 1998 : 4).

Pour l'approche actionnelle, approche qui utilise beaucoup le concept de stratégie, on la définit ainsi : « *est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se présente à lui* ». (Robert, J., 2007 : 192).

D'après CYR. P, les stratégies d'apprentissage en LE sont « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* » (Cyr, 1998 : 4).

TARDIF. M, souligne que les aspects intentionnels de ces stratégies sont pluriels: « *la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble de procédés.* » (Tardif, 1992 : 23).

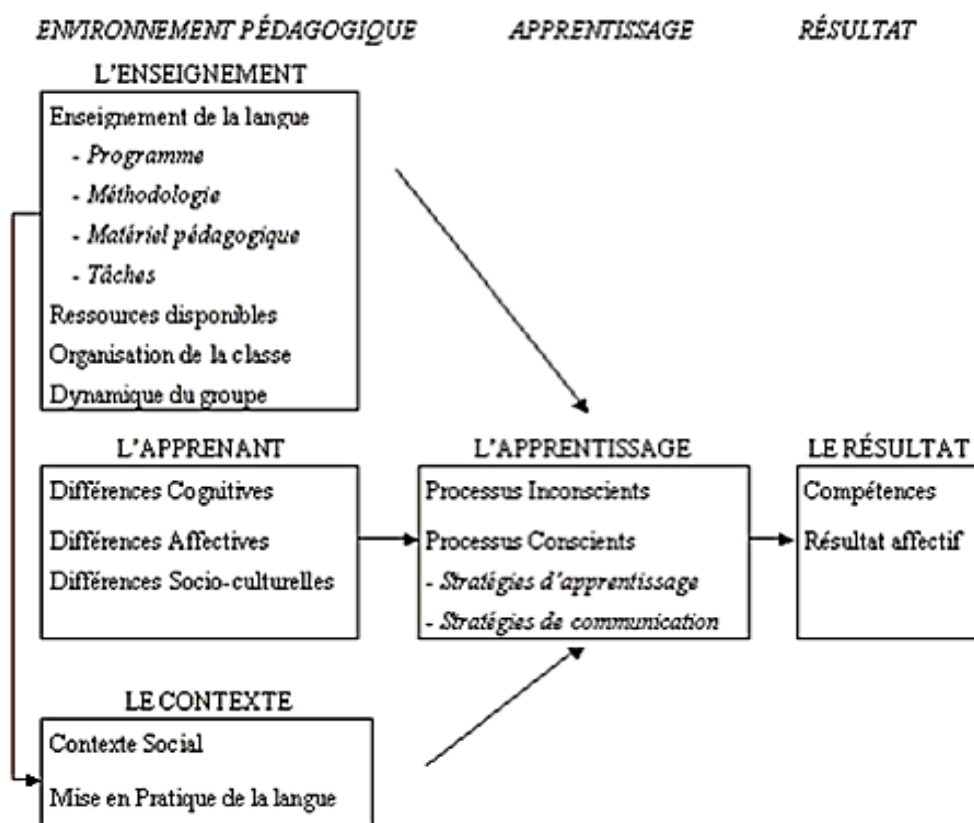


Figure.2.6. Schéma de stratégies d'apprentissage, Tardif, 1992

À partir des définitions précédentes, nous pouvons dire qu'une stratégie d'apprentissage est nettement distincte d'une stratégie de communication.

Cette distinction est importante jusqu'au point où les limites entre ces deux stratégies ne sont pas toujours étanches et que, souvent, on prend l'une pour l'autre arguant du fait qu'un apprentissage réussi n'est que le résultat d'une bonne réception, opération essentielle dans l'acte de communiquer.

Or, il est bien admis que l'apprentissage et la communication impliquent des stratégies particulières en relation avec l'objectif visé.

Aussi, on fait appel à des stratégies soit pour se faire comprendre par l'interlocuteur, soit pour réussir à le convaincre quand le discours employé est le discours argumentatif.

En revanche, les stratégies d'apprentissage sont mises en œuvre par l'apprenant afin de bien assimiler une notion, ou de résoudre un problème mis sur son parcours lorsqu'il s'agit d'une situation-problème.

Cela veut dire que les stratégies d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à un autre à partir de leurs caractères individuel et volontaire. Néanmoins, il est à signaler qu'à force de déployer les mêmes stratégies, on finit par en faire des réflexes qu'on fait fonctionner inconsciemment pour résoudre les mêmes problèmes maintes fois rencontrés antérieurement.

Quelles sont les stratégies d'apprentissage ?

On peut dire que plusieurs classifications ont été proposées et que les critères sur lesquels sont classifiées relèvent d'un choix personnel propre à chaque auteur. En revanche on peut parler de trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives. Cette typologie tridimensionnelle est proposée notamment par O'malley, J.M. et Chamot, A.U, et constituera une référence dans ce domaine. Nous allons essayer de définir chacune de ces stratégies tout en mettant l'accent sur les actions qu'elles impliquent et, par conséquent, ce qui la distingue des autres.

2-7-3 Les stratégies cognitives

Sous cette qualification sont rassemblées toutes les actions que l'apprenant entreprend en vue d'acquérir ou de retrouver l'information, et qui accompagnent le déroulement de l'apprentissage. Elles sont observables d'une façon générale dans la mesure où, intervenant pendant l'apprentissage, elles se manifestent par des comportements susceptibles d'être analysés par l'enseignant.

CYR fait remarquer à ce propos que ce type de stratégies : « *impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.* » (Cyr, 1998 : 54)

À cet effet, on peut interpeller les actions suivantes :

- La pratique linguistique: répéter, pratiquer les phonèmes de différentes façons, utiliser des fonctions du langage, enchevêtrer des éléments pour pouvoir produire des séquences plus longues, pratiquer le nouveau lexique dans divers contextes ;
- la compréhension des messages : utiliser les techniques du *skimming* (lecture rapide en vue d'une compréhension globale) et du *scanning* (lecture sélective).

Analyser et raisonner :

- l'analyse des énoncés ou des lexèmes via la décomposition, raisonner d'une manière déductive en appliquant les règles de la langue cible ;
- la création des stratégies pour la réception et la production : prise de notes, rédaction objective et la mise en relief de certains passages etc. ...

Le rédacteur doit chercher une représentation des connaissances qu'il partage avec son destinataire. Carvalho, (2002), Grize, (1997) et Bernard, Besse, (1998) ont mis le point sur la façon dont s'y prenait une personne adulte en situation d'illettrisme lors d'une production écrite et plus précisément sur l'efficacité de la transmission d'un message écrit à un destinataire fictif.

Pour ce faire, ils proposent à des personnes d'écouter un message par téléphone. Ils leur demandent après de transcrire par écrit un message à la personne destinataire.

Après cela, les produits écrits seront soumis à des spécialistes de la matière qui déterminent le degré de pertinence de chaque production.

Ensuite, ils ont constaté qu'il existe trois profils. En se préoccupant des procédures d'écriture utilisées, il apparaît que 10% des sujets étudiés utilise un procédé d'écriture visuel ou mémorisé, 22% ont une écriture phonétique et 68% optent pour un procédé orthographique.

Les chercheurs approuvent que la présence d'un allocataire lors de la production écrite a permis de mettre en œuvre des potentialités psycholinguistiques des rédacteurs en état d'illettrisme qui ne surgissent pas lorsque le destinataire est absent au moment de la production écrite.

2-7-4 Les stratégies métacognitives

La métacognition est définie par O'malley, J.M. et Chamot, A.U comme étant « *la cognition sur la cognition* ».

La question majeure est maintenant de comprendre si ces compétences font partie des compétences visées par l'institution. Ou, différemment dit, est-ce que les habiletés métacognitives sont présentes dans les programmes officiels ?

Dans les programmes du secondaire en Algérie, et en ce qui concerne l'enseignement de la langue française, les compétences ciblées sont précisées. Il est consigné « *Les compétences générales concernant toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'apprenant et toutes les*

formes de communication qui s'établissent dans la classe... Par exemple, la prise de parole en classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? Dans quel ordre, de quelle manière ? En prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ?¹»

On peut faire le constat immédiat que rien ne soit proposé par apport aux compétences métacognitives, faire appel à l'usage d'un aide-mémoire est fort intéressant pour apprendre, mais comment faire pour que les apprenants arrivent à assimiler le fonctionnement de la mémoire pour qu'ils puissent concevoir un outil qui peut les aider réellement à construire et à utiliser leurs ressources cognitives ?

Que peut proposer l'enseignant au sein de la classe pour permettre à ses apprenants de construire des compétences utiles pour apprendre des savoir-faire, autrement dit des "compétences métacognitives" ?

D'autre part, penser que les lacunes dans les apprentissages scolaires, les difficultés rencontrées, sont en majeure partie liées au fait que l'apprenant n'a pas acquis les compétences nécessaires pour apprendre, c'est-à-dire apprendre à apprendre.

Autrement dit, il s'agit de ces opérations effectuées par l'apprenant et qui lui permettent de réfléchir sur la façon même de son apprentissage.

Elles consistent, en fait, « à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'évaluer et à s'auto-corriger ». (Cyr, op. cit).

Ceci peut leur attribuer un caractère plus important, c'est que les stratégies appartenant à ce domaine ne se limitent pas à un moment d'apprentissage, mais le dépassent et deviennent susceptibles d'être transférées à d'autres situations.

Ce sont justement ces stratégies auxquelles il convient d'accorder une attention particulière dans la mesure où elles renvoient à un savoir procédural, un savoir qui permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre, car c'est la finalité de tout apprentissage.

Ces stratégies se divisent à leur tour en plusieurs opérations mentales inhérentes et intervenant à des moments divers du processus d'apprentissage. Il s'agit effectivement de :

¹Document d'accompagnement des programmes, avril, 2005. P. 39

La planification : planifier c'est se faire assigner des objectifs à court et/ou à long terme; c'est aussi examiner une thématique nouvelle en classe; prédire des éléments linguistiques utiles pour accomplir une activité d'apprentissage ou d'un fait communicatif ou productif.

L'attention : être attentif à tout élément langagier capable d'ajouter une ou des contributions à l'apprentissage; ceci dit garder son attention au cours de l'exécution d'une activité.

L'autogestion : assimiler les conditions facilitant l'apprentissage de la langue et chercher à les adjoindre.

L'autorégulation : contrôler et corriger sa performance au cours d'une activité d'apprentissage ou d'une situation de communication.

L'identification du problème : délimiter l'objectif d'une activité langagière ou un de ses aspects qui nécessite un aboutissement à une réalisation convenable.

L'autoévaluation : évaluer ses propres compétences permettant la réalisation d'une tâche langagière ou une situation de communication; évaluer le résultat de ses performances langagières ou de ses apprentissages.

Signalons à ce propos que l'importance des stratégies métacognitives a été mise en relief par le CECR qui les a regroupés en quatre catégories: la planification, l'exécution, le contrôle et la remédiation¹.

1. la planification (ou organisation) : en gros réfléchir à la tâche avant de l'exécuter;
2. l'exécution : la réalisation de la tâche;
3. le contrôle (ou l'évaluation) : le jugement de la tâche;
4. la remédiation : l'autocorrection².

2-7-5 Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent des interactions avec les autres (pairs en classe) dans le but de privilégier l'acquisition de la langue étrangère (poser des questions, coopérer...).

Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes et se réalisent par plusieurs opérations. Entre autres, pour les actions entreprises par l'apprenant dans le cadre de ces stratégies, Cyr affirme

¹Robert, J.P: *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. 2^e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Ophrys, 2007, p. 188.

²http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté le 29 avril 2015).

que les questions de clarification et de vérification sont: demander de répéter; demander des explications, des clarifications, des reformulations¹.

La collaboration : est l'interaction avec des pairs dont la finalité est d'accomplir une activité ou de résoudre une difficulté d'apprentissage.

Les activités coopératives animent les apprenants à adopter des attitudes efficaces pour l'ensemble de la classe.

L'autogestion des affects ou la diminution de l'agitation : se parler afin de réduire l'anxiété qui accompagne la réalisation d'une activité d'apprentissage ou d'un acte de communication; utiliser plusieurs techniques contribuant à renforcer la confiance en soi et à la motivation du groupe; s'encourager et surtout faire face aux erreurs et courir des risques.

Cela dit, les stratégies de lecture ne pourraient être conçues indépendamment des stratégies globales d'apprentissage.

Elles ont certes leurs spécificités, mais elles relèvent toutes des mêmes types (cognitif, métacognitif et socio-affectif) et permettent à l'apprenant de mieux acquérir le savoir et de s'en servir ultérieurement à bon escient.

2-8 LES STRATÉGIES DE LECTURE À ENSEIGNER

Nous avons déjà mis l'accent sur le caractère conscient des stratégies, et montré qu'en matière d'apprentissage, celles-ci jouent un rôle prépondérant dans la mesure où elles sont de nature à procurer à l'apprenant une certaine autonomie d'agir.

Par ailleurs, il serait illusoire de croire qu'un apprenant, aussi compétent soit-il, puisse mobiliser ses stratégies à sa propre initiative si ces dernières ne sont pas enseignées explicitement par l'enseignant. Cela dit, un recensement exhaustif de ces opérations mentales s'avère la première étape dont on ne peut se passer si l'on veut former des lecteurs compétents.

Ainsi, dans leur ouvrage consacré aux stratégies de lecture, Adams.G et al mettent l'accent sur l'importance de ces stratégies dans la réussite de l'interaction texte / lecteur / contexte.

¹CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: Cle International, 1998, p. 62-63.

« Mais pour arriver à bien comprendre ce qui se passe dans l'interaction texte / lecteur / contexte, il faut encore envisager un certain nombre d'opérations mentales exécutées par le lecteur et sans lesquelles l'interaction n'est que potentielle. Un lecteur est en effet quelqu'un de très actif, qui ne cesse par exemple d'anticiper, d'inférer, de sélectionner, d'organiser. Toutes ces opérations qui font de la lecture un acte mental très complexe mobilisent les connaissances du lecteur et s'appuient sur les indices textuels pour répondre aux exigences contextuelles. » (Adams & al. 1998 : 23)

Pour l'énumération et l'explication de ces stratégies, nous allons emprunter aux auteurs leur méthode qui consiste à dire d'abord pourquoi il faudrait mobiliser telle ou telle stratégie, et expliquer ensuite comment la mobiliser. En outre, par souci de précision, nous optons pour une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de la mobilisation de la stratégie, à savoir avant, au moment où après l'acte de lire.

2-8-1 Stratégies de pré-lecture

Elles servent surtout à planifier l'acte de lire. Elles sont, par conséquent plus importantes à acquérir qu'elles permettent au lecteur de bien préparer sa lecture en étant conscient de la complexité de la tâche qui l'attend.

On dénombre alors trois principales stratégies relevant de cette catégorie :

a- Dynamiser ses connaissances préexistantes

Il s'agit de mettre en œuvre les connaissances qu'on a sur le sujet en rendant disponibles des informations déjà connues. En effet, il serait erroné de croire qu'il y a des lecteurs qui ne savent rien sur le sujet d'un texte donné. On a toujours une petite idée sur le thème qui y est développé, et c'est cette dernière qu'il faudrait exploiter avant la lecture pour donner un sens à son acte.

Pourquoi il est indéniable qu'on lit plus facilement un texte dont on connaît le sujet même si, comme nous l'avons déjà signalé, cette connaissance pourrait se limiter à une petite idée élaborée antérieurement.

Cela aide beaucoup le lecteur à se poser des questions sur le texte avant même d'en avoir pris connaissance. En outre, d'un point de vue psychologique, cette activation des connaissances antérieures le motive et le pousse à continuer sa lecture en ce sens que le sujet ne lui est pas complètement étranger.

Comment mobiliser cette stratégie ?

Relevant de la pré-lecture, la stratégie en question ne s'appuie donc pas sur des indices textuels. Elle concerne plutôt le référent, et celui-ci pourrait être contenu uniquement dans le titre. Aussi, l'apprenant pourrait activer ses connaissances sur le sujet de la manière suivante :

- concevoir une liste de questions sur le thème: est-ce j'ai déjà vu une émission, un documentaire ou lu un magazine sur cette thématique?
- en groupes de deux ou trois, les apprenants débattent de ce qu'ils connaissent sur le sujet et essaient de trouver une façon authentique pour une meilleure présentation;
- un représentant par groupe explique à l'ensemble des apprenants ce que les membres de son groupe ont déjà su sur le sujet;
- les apprenants organisent les connaissances réunies;
- il est envisageable d'exploiter un plan de travail et de remplir la première colonne « *qu'est-ce-que je sais ?* » et la deuxième colonne « *qu'est-ce-que je veux ou je dois savoir ?* ».

b- Faire des présages (prédictions).

Faire des présages, c'est émettre à partir de ses connaissances précédentes du sujet et du type de texte un ensemble d'hypothèses sur ce qu'on va découvrir dans le texte que ce soit au niveau du fond ou de la forme. Il ne faudrait pas néanmoins confondre prédiction et anticipation car si la première relève de la pré-lecture et se fonde sur les connaissances antérieures, la seconde intervient plutôt pendant la lecture et s'appuie sur des indices textuels.

Pourquoi faire des présages ?

Faire des présages facilite beaucoup le travail du lecteur qui peut ainsi prendre un certain écart vis-à-vis du texte dans la mesure où il n'a pas besoin de tout déchiffrer.

Il doit procéder à la vérification des éventualités émises si elles sont justes ou pas. C'est pour cette raison que la prédiction demeure la base de la compréhension dans la mesure où on comprend mieux en confirmant ou infirmant des hypothèses.

Comment prédire ?

Il est important pour l'apprenant de modéliser les différentes situations de prédiction en présentant le raisonnement qu'il fait et les étapes qu'il franchit pour bien réussir ses prédictions. Ainsi, cette stratégie pourrait être mobilisée si en arrive à:

- lire le titre, les sous-titres et les autres informations accompagnant le texte ;
- explorer les représentations s'il elles existent dedans ;

- prédire à partir de ce qu'on a tiré des connaissances antérieures¹.

c- repérer dans le texte

C'est la détection visuelle des titres, de marqueurs de relation, des lexèmes en caractères gras, des débuts des paragraphes, des indices dans le texte qui aide à détecter la façon dont est construit le texte et dégager son idée générale.

Pourquoi ?

- Admettre qu'une information n'est pas citée d'une manière aléatoire mais qu'elle doit être organisée de façon logique pour simplifier son acquisition par le lecteur.
- Concevoir les idées principales du message avec les détails.
- Approfondir l'utilisation des différentes structures dans ses propres productions écrites.
- Assimiler les idées du texte attendu pour savoir comment elles sont organisées, il est plus aisé de retenir des informations si on a conscience de la façon de leur organisation.

Comment ?

- Avant tout acte de lecture, l'apprenant peut imaginer un schéma, plus ou moins exhaustif, qui révèle comment le texte est organisé. Or, il pourrait suivre plus aisément la façon dont les idées sont présentées, identifier le titre, la structure générale du texte, les connecteurs utilisés, etc.
- Ensuite, les apprenants seront capables, d'après le préambule, les titres, et les marqueurs de relation de repérer la structure générale et de l'utiliser pour se faire un aperçu de la substance du texte.

2-8-2 Stratégies mobilisées pendant la lecture

Ce sont les stratégies qui déterminent, en grande partie, la compréhension d'un texte. Cela est dû essentiellement au fait que la pré-lecture, en dépit de son importance comme étape décisive dans la compréhension d'un document écrit, ne constitue en définitive qu'une entrée dans le texte ; entrée qui ne permet pas de lever le voile sur tout ce qui est dedans.

¹ Notons qu'il est très important pour l'apprenant de justifier ses prédictions dans la mesure où cela lui permettrait de faire valoir un raisonnement qui, s'il est approuvé par l'enseignant, pourrait être exploité dans d'autres situations de lecture.

Dès lors, Adams et al présentent une série de stratégies à mobiliser au moment même où on prend contact avec le texte. Elles sont imbriquées et sont à mobiliser simultanément selon la tâche qu'on veut accomplir (Adams & al, 1999 : 24-30) ;

a- reconnaître rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux.

Il n'est nul doute que la compréhension d'un texte passe inéluctablement par la reconnaissance du sens des mots qui le composent. Cette condition, quand bien même insuffisante pour appréhender le texte dans toutes ses dimensions, demeure nécessaire dans la mesure où l'ignorance du code empêche naturellement un bon décodage.

Il consiste à établir, dans un premier temps, une correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, puis à accéder au lexique dont chacun dispose en sa mémoire.

Mettant l'accent sur l'importance de cette stratégie, Adams et al affirment: « *L'attention aujourd'hui accordée aux processus supérieurs de compréhension ne devrait pas faire perdre de vue que lire c'est d'abord nécessairement identifier des mots. Les bons lecteurs sont non seulement de bons "compreneurs" mais aussi d'excellents "décodeurs" : ils se consacrent d'autant plus aux processus supérieurs de compréhension qu'ils décodent très vite et très bien* » (op. cit : 24).

Alors même qu'en dépit de la simplicité de l'opération, il n'est pas sûr que tous les apprenants puissent l'effectuer. Aussi, un enseignement explicite de cette stratégie s'avère nécessaire en vue d'installer chez les apprenants des réflexes qu'ils pourront faire fonctionner dès qu'ils sont mis en contact avec un document écrit.

Comment ?

En disposant du mot dans son lexique mental, l'apprenant lui associe directement un sens. Ainsi, les mots connus sont immédiatement reconnus et le décodage se limite, dans ce cas, à la correspondance graphème / phonème / sens, ou graphème / sens selon le niveau du lecteur.

Dans le cas où le mot rencontré ne se trouve pas dans le lexique mental de l'apprenant, autrement dit, lorsqu'il est tout à fait nouveau pour lui, la méthode la plus simple consiste à le décomposer syllabe par syllabe, voire lettre par lettre.

Cependant, Adams et al. Trouvent cette façon de faire « *coûteuse en temps et en énergie* » (Op. cit.). Ils préconisent autre chose que cette lecture ascendante qui débouche généralement sur la prise d'informations dans un dictionnaire ou auprès d'une personne ressource.

Il s'agit, en effet, de substituer à cette méthode des processus d'hypothèses de sens :

- À partir du contexte immédiat.
- À partir du contexte large.
- À partir de la structure du lexème.
- À partir des connaissances d'autres langues.

L'avantage de ces hypothèses réside dans le fait qu'elles n'interrompent pas le fil de la construction du sens. En revanche, il est important de savoir que le processus d'hypothèses de sens demeure un moyen sûr d'accéder plus rapidement au sens à condition que « *la distance entre le lexique du texte et celui du lecteur n'est pas trop grande, et que les mots inconnus ne soient pas systématiquement les mots-clés du contenu informationnel du texte* ». (Op. cit : 39)

b- Sélectionner l'information pertinente

Les recherches en psychologie cognitive¹ ont montré que la mémoire de travail ne peut emmagasiner qu'un nombre limité d'informations. Aussi, pendant la lecture, est-il difficile de retenir tout ce qu'on lit en matière d'informations sachant que l'esprit est assailli par toutes sortes de données d'où la surcharge cognitive qui s'ensuit.

Par conséquent une sélection d'informations s'impose. Elle consiste à « *délinéariser le texte, à y pratiquer des coupes sombres pour ne retenir, de chaque niveau textuel, que les informations jugées importantes en fonction du projet de lecture* » (op. cit.p. 25).

On ne lit pas tout dans un texte en ce sens que les informations qui y sont véhiculées n'ont pas toutes le même degré d'importance. Il faudrait donc accorder un intérêt particulier à cette stratégie dans la mesure où un bon lecteur est incontestablement celui qui arrive à extraire l'information voulue sans fournir trop d'efforts.

Comment ?

Cette stratégie peut être mobilisée à trois niveaux :

Au niveau local des mots : Le lecteur ne va retenir parmi les informations contenues dans son lexique mental que celles qu'il juge pertinentes en fonction du contexte immédiat et large. Ainsi les

¹ Nous parlons surtout des recherches de Blanc et Brouillet (2005) ; Legros et Marin (2007).

différentes acceptions du mot sont activées ou, au contraire désactivées en fonction du sens global que suggère le contexte.

Au niveau de la proposition / phrase : Le lecteur sélectionne ce dont on parle (le thème) et ce qu'on en dit (le rhème). Ceci est d'autant plus important à faire que lorsqu'on insiste sur les informations partagées par le lecteur et le scripteur, on néglige les informations nouvelles qui font réellement progresser le texte.

Au niveau global du paragraphe et du texte : Le lecteur ne va retenir que les informations relatives à son projet de lecture.

Mais cette sélection est tributaire du type de discours auquel on a affaire. Ainsi, quand il s'agit, par exemple, d'un texte argumentatif dont la structure de base est le schéma dialectique thèse / antithèse / synthèse, on ne peut ne pas être attentif aux passages introduits par des connecteurs logiques exprimant la cause, la concession ou l'opposition.

Ceci est valable pour les autres types de discours où la structure suggère toujours une sélection particulière d'informations.

c- Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités signifiantes plus larges.
Pourquoi ?

Il s'agit en effet de la mémorisation par le lecteur d'unités plus ou moins petites en vue d'accéder au sens global d'un texte. Autrement dit, un bon lecteur est celui qui ajoute les unités du texte les unes aux autres pour pouvoir se faire une représentation mentale de celui-ci. Astolfi. J. P le compare d'ailleurs à un joueur d'échecs professionnel qui est capable de mémoriser toutes les dispositions possibles de l'échiquier à un moment donné de la partie comme une seule unité sémantique. Il précise en ajoutant : « *Pour lui, cela ne compte " que pour un" et lui permet de combiner une diversité de coups, voire de jouer plusieurs parties simultanées, sans excéder les sept unités fatidiques¹. Quant au novice, même quand il connaît les règles du jeu et le déplacement des pièces, il ne les a pas automatisées en unités de large empan, et se trouve rapidement en situation de surcharge cognitive*» (Astolfi, 1992 : 108).

Comment ?

Dans leur ouvrage cité, Adams et al précisent que cette intégration pourrait se faire selon cinq niveaux d'intervention :

¹ L'auteur parle de nombre d'unités sémantiques qu'un apprenant peut garder dans sa mémoire de travail et qui ne pourrait, selon les cognitivistes, dépasser les sept.

Au niveau des mots : par l'utilisation des connaissances syntaxiques et encyclopédiques, le lecteur doit lire par blocs pour pouvoir regrouper les mots en une seule unité de signification.

Au niveau de la phrase, il s'agit de regrouper le thème et le rhème en une seule unité de signification indépendamment de l'unité syntaxique. Autrement dit, il faudrait lire la phrase non pas comme un ensemble d'unités syntaxiques, chaque unité se suffisant à elle-même, mais comme une proposition signifiante, car composée d'unités de sens.

Au niveau inter phrastique, exploiter les connaissances syntaxiques pour intégrer les phrases en un tout cohérent, et ce, en ayant recours aux anaphores et à la notion de progression thématique.

Au niveau des paragraphes, Les auteurs reprennent les règles de Dyck.V qui propose de relier les unités composant le paragraphe pour n'en faire qu'une en procédant par effacement, (du déjà dit), intégration, construction d'une macro proposition inexistante mais qui pourrait en regrouper d'autres, et par généralisation.

Au niveau de la totalité textuelle, Les différentes superstructures déjà élaborées ne formeront plus qu'une seule unité qui sera la représentation mentale de la totalité de sens du texte.

d- Anticiper

L'anticipation consiste à prédire le sens du texte en s'appuyant sur les indices textuels déjà traités et sur ses propres connaissances. Elle peut avoir lieu à tous les niveaux textuels et se fait de façon permanente sans que le lecteur assigne consciemment un objectif à cet acte.

Pourquoi ?

L'anticipation est sans doute le moyen par lequel le lecteur s'implique davantage dans l'acte de lire. Il en est ainsi car il lui suffit d'émettre des hypothèses de sens qu'il aura à confirmer ou infirmer en progressant dans sa lecture pour accélérer la construction du sens. C'est par l'anticipation qu'on arrive également à mieux mémoriser compte tenu du fait que ce qu'on construit soi-même est plus susceptible d'être retenu.

Comment ?

Au niveau para textuel, l'anticipation consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte ainsi que sur la variété textuelle. Cela lui permettra sans doute de développer des attentes et de mobiliser les connaissances encyclopédiques et linguistiques qu'il juge pertinentes et qui sont en relation avec le type et la thématique déjà identifié.

Au niveau des mots, cela consiste plutôt à avoir une vision centrale des données textuelles plus lointaines. Le regroupement en blocs et l'imagination de la fin d'un mot à partir de son début, et la fin d'un syntagme à partir de ses constituants procède de cette stratégie qui, si elle est bien mobilisée, dispensera l'apprenant d'avoir recours à la lecture intégrale de tout le texte.

Enfin, au niveau de la phrase, l'anticipation permet d'aller droit au thème et au rhème en s'appuyant sur des données lexicales et surtout syntaxiques.

e- Inférer

L'inférence est une action mentale qui accorde au lecteur la possibilité de tirer les non-dits ou les éléments tacites dans un texte en glanant dans ses connaissances antérieures, dans son « encyclopédie personnelle ».

Ce qui peut paraître tacite au rédacteur ne l'est pas assidûment pour le lecteur. Lorsque ce dernier infère, il assimile d'abord les informations données dans le texte et fait ensuite des liens logiques avec des connaissances qu'il possède.

Inférer consiste à déduire ce qui est implicite et le non-dit de ce qui est explicitement dit. Il s'agit d'un mode de raisonnement qui consiste à déceler des informations qui sont implicitement dites dans le texte.

D'un point de vue cognitif, l'inférence renvoie à ce qui a déjà été perçu par la pensée et qui est de nature à expliquer ce qui n'est pas clairement déclaré par l'auteur. Gineste et Le Ny affirment à ce propos :

« L'information implicite est donc partout présente dans le discours : elle prend appui sur les connaissances ou croyances du compreneur, et aussi sur le double fait qu'un grand nombre de ces connaissances sont partagées entre le locuteur et le compreneur. L'un et l'autre le savent. Le premier peut donc s'appuyer sur ce que le second sait, ou plutôt, idéalement, sur ce qu'il sait que le second sait. Il vaudrait mieux dire, en fait, qu'il s'appuie sur ce qu'il croit que le second sait : s'il se trompe, cela conduit à de l'incompréhension ou au malentendu ». (Gineste & Le Ny, 2002 : 133, 134)

Il existe deux catégories d'inférences:

- les inférences raisonnables qui sont édifiées dans le texte ;
- les inférences pragmatiques qui sont basées sur les connaissances du lecteur.

Quelle est donc l'importance de cette stratégie et en quoi aide-t-elle l'apprenant à accéder rapidement au sens du texte ?

Pourquoi ?

Sachant que l'auteur ne peut tout dire et qu'il compte considérablement sur la compétence du lecteur pour construire des informations non fournies.

Il appartient donc au lecteur de faire des inférences pour lever le voile sur les informations cachées en s'appuyant essentiellement sur ce qu'il a sous les yeux comme données explicites.

En outre, il se trouve parfois que l'auteur entretient délibérément le flou en préférant suggérer les données. Et dans certains cas, ce qui est suggéré est plus important que ce qui est dit d'où toute l'importance que revêt la lecture dite entre les lignes ou ce que nous entendons ici par inférence.

Comment ?

L'inférence se fait à deux niveaux :

Au niveau des mots, elle pourra se faire en ayant recours au contexte (occurrences du mot dans le texte), aux connaissances morphologiques (composition du mot), syntaxiques (incidence et accord) ou encyclopédiques du lecteur. Cette stratégie est mobilisée lorsque le lecteur est confronté à un nouveau vocable dont il ignore le sens ou dont l'acception voulue par l'auteur lui échappe.

Au niveau des relations entre les phrases, l'inférence se fera par le rapprochement du sens des phrases concernées et la mobilisation des connaissances encyclopédiques.

Enfin, au niveau de la globalité du texte, on se demandera quel est le sens global du texte sachant que chaque lecteur a un projet de lecture qui détermine ce sens.

Celui-ci, rappelons-le, n'est pas figé ni donné comme produit fini. Il appartient au lecteur de le construire en fonction de ses besoins et de ses connaissances sur le sujet.

❖ *Niveaux d'inférence*

Le niveau d'inférence d'une phrase ou d'un texte peut être faible, moyen ou élevé. Pour éviter toute ambiguïté, vous devez le réduire au minimum afin que chaque phrase ait une seule interprétation possible.

❖ *Niveau d'inférence faible*

Vous avez toujours avantage à ce que le niveau d'inférence de vos textes soit faible. Ainsi, vous serez compris de la grande majorité de vos lecteurs.

Dans le cas d'une inférence faible, le lecteur n'a pas nécessairement besoin d'information supplémentaire pour comprendre le message.

Par exemple : *M. Leclair est né en Colombie-Britannique, près de l'océan.*

Si le lecteur sait que le nom de l'océan qui borde la Colombie-Britannique est le Pacifique, il fera probablement une inférence inconsciente : grâce aux mots « Colombie-Britannique » et « océan », son cerveau fera automatiquement le lien avec le Pacifique. Pour la majorité des Canadiens, cette inférence est tellement faible qu'ils ne se posent pas de question pendant la lecture.

Dans le cas où le nom de l'océan bordant la Colombie-Britannique ne ferait pas partie de « l'encyclopédie personnelle » du lecteur, ce dernier réussirait quand même à comprendre la phrase. En effet, il s'en tiendrait à une compréhension plus générale du contexte, soit que M. Lenoir est né près d'une vaste étendue d'eau.

Une inférence aussi faible ne crée pas d'ambiguïté dans la compréhension et elle est tout à fait acceptable. Il est ainsi possible de la rendre inexistante en indiquant le nom de l'océan :

M. Lenoir est né en Colombie-Britannique, près de l'océan Pacifique.

❖ *Niveau d'inférence moyen*

Un certain nombre de lecteurs peuvent avoir de la difficulté à saisir une inférence moyenne : *L'agent communiquera avec la personne qui reçoit la pension. Le bénéficiaire devra répondre à toutes les questions que l'agent lui posera.*

Certains lecteurs pourraient se demander si la personne qui reçoit la pension est le bénéficiaire. Pour certains, cela va de soi; pour d'autres, la question se pose. Le lecteur peut ainsi tirer de mauvaises conclusions et croire qu'il est question de deux personnes distinctes.

Pour réduire le niveau d'inférence de ce passage, il faudrait éviter le terme « bénéficiaire » : *L'agent communiquera avec la personne qui reçoit la pension. Cette dernière devra répondre à toutes les questions que l'agent lui posera.*

Si l'on craint que le terme « bénéficiaire » ne soit pas compris, on l'explique : *L'agent communiquera avec le bénéficiaire, c'est-à-dire la personne qui reçoit la pension. Le bénéficiaire devra répondre à toutes les questions que l'agent lui posera.*

❖ Niveau d'inférence élevé

Dans le cas d'une inférence élevée, la majorité des lecteurs n'arriveront pas à déduire le sens de la phrase en puisant dans leurs connaissances personnelles. En effet, il faut généralement des connaissances spécialisées pour comprendre ce genre de message :

Plusieurs villes ont décidé de bannir le ralenti inutile sur leur territoire.

Qu'est-ce que le « ralenti inutile »? Si le lecteur ne le sait pas, il peut arriver à différentes interprétations. Le message n'aura alors pas de sens.

Pour réduire le niveau d'inférence, il faudrait éviter le terme technique ou le définir :

Plusieurs villes ont décidé que, sur leur territoire, les citoyens ne pourront plus laisser tourner inutilement les moteurs de leurs véhicules lorsqu'ils sont immobiles. Ou : Plusieurs villes ont décidé de bannir le ralenti inutile sur leur territoire, c'est-à-dire que les citoyens ne pourront plus laisser tourner inutilement les moteurs de leurs véhicules lorsqu'ils sont immobiles.

En conclusion, le niveau d'inférence des textes proposés variera en fonction de votre public cible : la même inférence peut être considérée comme faible par un lecteur spécialisé, et être jugée élevée par un lecteur non initié.

Votre rôle est de veiller à ce que l'inférence ne soit pas un obstacle à la compréhension de vos textes. Et c'est en étant concret et explicite que vous y arriverez.

2-8-3 Stratégies de post-lecture

Bien que cette catégorie de stratégies ne concerne pas directement la compréhension, nous avons jugé utile de les inclure ici pour deux raisons essentielles :

- 1- Dans la mesure où elles permettent au lecteur de mieux sauvegarder l'information préalablement tirée du texte.
- 2- Dans le sens où elles facilitent le passage à l'écrit sachant que la compréhension d'un discours donné et l'identification de ses caractéristiques en facilitent largement la reproduction.

Nous allons donc mettre l'accent sur deux stratégies essentielles qui sont susceptibles d'être mobilisées par les apprenants pour la réalisation des objectifs assignés.

2-8-3-1 Schématiser le texte

La schématisation d'un texte est la représentation graphique, sous forme d'une structure épisodiquement expliquée à partir de la substance du texte. Cette astuce capte l'attention de l'apprenant sur l'agencement des idées et sur la cohérence logique des événements d'une fiction en le suscitant à construire une représentation personnelle de ce qu'il a lu. De cette façon il peut "voir" comment progresse le texte et de quelle façon les idées s'enchaînent.



Figure.2.7. Stratégies à développer après la lecture.

Pourquoi ?

L'apprenant pourrait mobiliser cette stratégie qui, rappelons-le, intervient après la lecture proprement dite, pour réaliser deux objectifs essentiels :

- Cela lui permettra d'organiser les informations relevées en n'ayant point recours aux phrases du texte mais en s'y prenant de façon individuelle et en mettant à contribution l'aspect iconique.

- En outre, un schéma est souvent de nature à faire ressortir la structure du texte laquelle sera exploitée en production écrite.

Comment ?

La meilleure façon de schématiser un texte est d'en restituer la structure. Aussi, s'agissant, par exemple, d'un texte argumentatif, la schématisation de celui-ci se confondra avec le schéma de l'argumentation qui peut être classique (thèse – antithèse – synthèse), ou sous forme d'argument principal et d'arguments secondaires.

En outre, la progression du texte pourrait également être schématisée, et ce, en mettant en évidence la nature des relations entretenues entre le thème et le rhème.

2-8-3-2 Évaluer sa compréhension

Il s'agit là d'amener l'apprenant à porter une prédication objective sur les aboutissements de sa lecture. Cette stratégie relève donc du domaine métacognitif dans la mesure où l'apprenant engage une réflexion sur ce qu'il a appris et la façon même dont il l'a appris.

Pourquoi ?

Il n'est nul doute qu'en absence d'une évaluation objective, l'apprenant ne pourra progresser. Il en est ainsi car c'est en identifiant clairement sur ce qui a été acquis et ce qui reste à acquérir, on décèle du coup les lacunes à combler.

Ainsi, une remédiation s'imposera afin de mieux prendre en charge cette activité de lecture. Cela dit, quand c'est l'apprenant lui-même qui procède à son autoévaluation, il active des processus cognitifs qui, à la longue, seront automatisés et, par conséquent, se transforment en stratégies de compréhension quand l'apprenant est confronté à un texte nouveau.

Comment ?

L'évaluation par l'apprenant de sa compréhension pourrait avoir comme objet d'abord le produit de celle-ci, à savoir les nouvelles connaissances que renferme le texte et que l'apprenant a réussi à intégrer aux anciennes.

Cela relève du déclaratif en ce sens que le savoir acquis est donné d'emblée dans le texte et qui est passé dans le cerveau de l'apprenant.

En outre, ce qui serait beaucoup plus intéressant à évaluer, c'est l'aspect procédural, à savoir, la manière dont l'apprenant a pu acquérir ces dites connaissances. En effet, ces dernières pourraient bien être transférées, en subissant des modifications, dans des situations rencontrées ultérieurement.

Seulement, celles-ci demeurent peu nombreuses comparées aux situations complexes qui nécessitent une mobilisation d'une compétence stratégique pour avoir accès au sens d'un texte donné.

CONCLUSION

Il s'avère bien que la compréhension de l'écrit est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs stratégies : avant, pendant et après la lecture. La conception selon laquelle cette activité relèverait de la pure réception est délaissée au profit de celle qui en fait un ensemble de tâches à accomplir en vue de construire du sens. Pour cela, le lecteur doit activer des processus cognitifs incontournables et au lieu d'attendre tout du texte, il pourrait lui-même l'enrichir en activant ses connaissances antérieures.

La compréhension de l'écrit est l'une des compétences visées par l'enseignement d'une langue étrangère, la compréhension des supports écrits est liée éminemment à la lecture.

Cela dit, une pédagogie de la compréhension de l'écrit suppose que l'apprenant soit en mesure de comprendre, d'interroger un texte et émettre des hypothèses afin d'y trouver des réponses à son questionnement.

L'objectif n'est donc pas la compréhension immédiate du texte, mais l'apprentissage progressif des stratégies de lecture comme un savoir-faire qui s'acquiert à long terme afin de permettre aux apprenants d'avoir accès à la lecture. Les apprenants vont acquérir des stratégies qui leur permettront de progresser dans des situations authentiques de compréhension de l'écrit.

Les séances de compréhension écrite au sein de la classe se passent sous forme de tâches qu'il est appréciable d'exécuter assidûment pour solliciter les apprenants à assimiler des interactions, qui facilitent la compréhension.

CHAPITRE 3

LA PRODUCTION ÉCRITE:
DE L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE
À LA GESTION DE LA PERFORMANCE

INTRODUCTION

La production écrite est une activité qui permet à l'apprenant la formation et l'expression de ses idées, ses émotions, ses attentions, ses préoccupations, pour les échanger avec les autres. Cette allure de communication impose la mobilisation des compétences et des acquisitions qu'il sera appelé à maîtriser graduellement au cours de son apprentissage scolaire.

L'activité de la production écrite occupe une place essentielle dans les programmes de l'enseignement du français. Elle représente une situation d'intégration par excellence dans la mesure où elle finit la séquence pédagogique et offre, par conséquent, à l'apprenant l'opportunité de réinvestir les notions étudiées au cours des activités antérieures, à savoir la compréhension de l'écrit et les autres apprentissages métalinguistiques.

C'est pourquoi, vu le caractère complexe de la production écrite, il est moins intéressant de l'acquérir comme un simple moment d'évaluation mais comme un ensemble de processus mis en œuvre par l'apprenant dans la réalisation d'un produit écrit.

Ces processus sont susceptibles d'être analysés, et peuvent renseigner sur les éventuelles lacunes du rédacteur. En outre, dans un souci de remédiation pédagogique, il serait plus adéquat de centrer son intervention sur la démarche suivie dans l'accomplissement d'une tâche d'écrit plutôt que sur le résultat lui-même.

Dans cette optique, Cornaire. C & Raymond. P ont essayé de mettre l'accent sur cette complexité qui caractérise l'acte de rédiger un texte en se posant principalement un ensemble d'interrogations se rapportant à la prise en charge didactique et pédagogique de la production écrite: « *Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Comment favoriser la rencontre du scripteur et du texte? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont utiliser lorsqu'ils seront en situation de scripteurs ?* » (Cornaire & Raymond, 1999).

David et Plane abondent dans le même sens en déclarant : « *L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage.* » (David et Plane, 1996).

La production écrite est, en effet, un acte complexe qui relève plutôt d'un processus, et qui comporte plusieurs étapes. On n'écrit pas d'un seul jet ; on ne produit pas non plus un écrit

irréprochable du premier coup. Un retour en arrière pour voir ce qui a été fait et l'améliorer s'avère indispensable.

Nous allons essayer d'explicitier le rôle de la mémoire dans la production de textes, et puis nous présenterons des modèles de productions avant de mettre l'accent sur la notion de transfert de connaissances, et nous finirons par étudier un aspect relatif aux productions des apprenants, à savoir la cohésion et la cohérence textuelles.

3-1 LE FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE

Les recherches les plus récentes en psychologie cognitive se sont mises d'accord sur l'importance de la mémoire dans la réalisation des tâches aussi complexes que la compréhension ou la production d'un texte écrit.

Effectivement, les modèles d'écriture s'appuient majoritairement sur cette faculté pour expliquer le cheminement de la pensée du rédacteur au moment de la transcription de son produit, sachant que toute entreprise d'écriture fait appel à des connaissances emmagasinées auparavant dans la mémoire.

Selon les chercheurs ayant travaillé sur la question, la mémoire n'est point homogène mais elle regroupe des catégories, et fonctionne selon trois niveaux hiérarchiquement classifiés : il s'agit de la mémoire sensorielle, de la mémoire à court terme ou la mémoire de travail et de la mémoire à long terme.

3-1-1 La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle, nommée aussi la mémoire de perception, est celle qui est liée aux cinq sens (vue, ouïe, odorat, goût et toucher). Elle identifie des perceptions et fonctionne sans que l'individu en ait conscience.

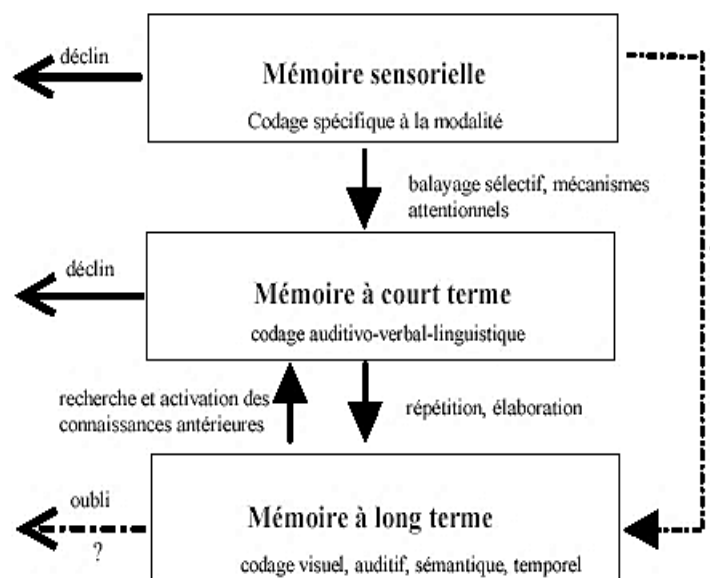
Cette mémoire permet, par exemple, de retenir des sons, des images (visages, lieux...), des odeurs, sans s'en rendre compte. Ainsi, la mémoire sensorielle permet à quelqu'un de rentrer chez lui par habitude grâce à des repères visuels.

La mémoire sensorielle stocke assidûment mais d'une façon brève l'information fournie par les différents sens. Le temps d'agir de cette mémoire est éphémère, elle est de l'ordre de

quelques dixièmes de millisecondes à deux ou trois secondes à la limite. Elle constitue un accès obligé pour parvenir à stocker dans la mémoire à court terme (MCT).

Or les informations sensorielles sont prélevées de manière sélective. Il nous est d'ailleurs impossible de tout mémoriser. Nous retenons donc les informations signifiantes, c'est-à-dire uniquement si elles ont attiré notre attention. Par ailleurs, nous retenons d'autres stimuli de manière non sélective ou inconsciente.

Il est clair que cette mémoire, de par son caractère éphémère, ne pourrait être la plus importante. Il est cependant déterminant dans la mesure où, comme nous l'avons souligné, il constitue un passage obligé sans lequel l'information ne saurait être transposée dans le cerveau ; d'où la nécessité pour les chercheurs et les praticiens¹ d'accorder de l'intérêt à la santé des sens dans l'appréhension de la mémoire.



En situation d'écrit, il est à constater que la mémoire sensorielle n'intervient que dans l'encodage de la consigne.

Cependant, en dépit de sa simplicité, ce processus de stockage n'est pas toujours facile à activer. Il en est ainsi en ce sens que l'acte même de lire pourrait ne pas être réussi par l'apprenant ; s'ensuit alors une mauvaise interprétation de la consigne et, par conséquent, une rétention de fausses information dans la mémoire.

Dans ce cas, c'est moins l'oubli qui est à craindre, mais c'est paradoxalement, l'emmagasinement définitif par la mémoire de niveau supérieur des informations erronées.

3-1-2 La mémoire à court terme ou la mémoire de travail

La mémoire à court terme (MCT), appelée parfois mémoire de travail, représente pour les psychocognitivistes cet endroit au cerveau accordant la capacité de conserver et de réinvestir un nombre limité d'informations au cours d'une période limitée, voisinant 30 secondes. Les cognitivistes ont cherché à déterminer ses aspects inhérents (potentialité, durée et organisation) et aussi sa fonction dans la cognition

L'information dans la (MCT) est activement conservée. Elle assure sa disponibilité la plus longue durée possible sous la forme d'une reprise mentale tout en gardant les liens avec les informations accumulées dans la mémoire à long terme (MLT).

La mémoire à court terme est d'une capacité limitée. Elle ne peut stocker qu'un nombre très réduit d'informations et pour un temps restreint. Alain Lieury souligne cet aspect de la mémoire à court terme en précisant :

« Un des phénomènes les plus étranges de la mémoire à court terme est sa capacité limitée (en rappel immédiat). Si l'on présente à un sujet une séquence d'éléments à mémoriser et qu'on lui demande un rappel immédiat, on observe qu'un nombre moyen d'environ sept éléments pourront être rappelés. Le plus curieux est que le nombre des éléments rappelés est à peu près constant, que ces derniers soient des chiffres, des mots, des phrases significatives, ou toutes autres unités familières à la mémoire. L'analogie entre celle-ci et l'ordinateur suggère l'hypothèse que la mémoire à court terme fonctionne ici comme une mémoire fichier qui stocke non pas des quantités d'informations mais des " étiquettes " de programmes, chaque programme concernant des unités familières à la mémoire – chiffres, mots ou phrases » (Lieury, 2010).

C'est cette même mémoire qu'on appelle également mémoire de travail car c'est elle qui est sollicitée au moment même où on exécute une tâche donnée. C'est le cas de la situation d'écriture où le rédacteur fait appel aux connaissances stockées dans la mémoire à long terme (MLT), qu'on abordera plus loin, et les active en même temps qu'il rédige.

En production écrite, cette mémoire de travail est d'autant plus importante qu'elle intervient comme un régulateur et un gestionnaire d'informations. Ces dernières sont à l'état brut dans le cerveau et elles doivent passer par la mémoire de travail pour être effectivement mises au service de la tâche à accomplir.

Marin et Legros soulignent l'importance de cette mémoire dans une activité de production écrite en affirmant : « Une activité aussi complexe que la production d'écrit sollicite fortement la MDT qui joue un rôle essentiel dans la maîtrise de cette activité. La rédaction suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs. Ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés. La MDT permet de stocker temporairement des informations prélevées en MLT et de les rendre opérationnelles. Le rédacteur dispose de ressources attentionnelles et de capacités de traitement limitées, et variables en fonction de son niveau de connaissances, de sa motivation, de son état d'éveil et de sa concentration. Un sujet ne peut donc conduire en parallèle qu'un nombre d'opérations cognitives limité. En effet, le coût des traitements ne peut dépasser les ressources attentionnelles disponibles » (Legros & Marin, 2008 : 98, 99)

En outre, soulignons le caractère sélectif de la mémoire à court terme en ce sens qu'elle ne retient pas les informations dans leur intégralité à cause de son espace limité. Elle ne garde que les données qu'elle peut stocker (pas plus de 7 éléments comme nous l'avons déjà montré plus haut), et qu'elle juge nécessaires.

Cornaire Claudette & Raymond Patricia Mary affirment à ce propos : « La mémoire à court terme est sélective. C'est ainsi qu'un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré dans son intégralité. De fait, la mémoire à long terme n'en retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 18)

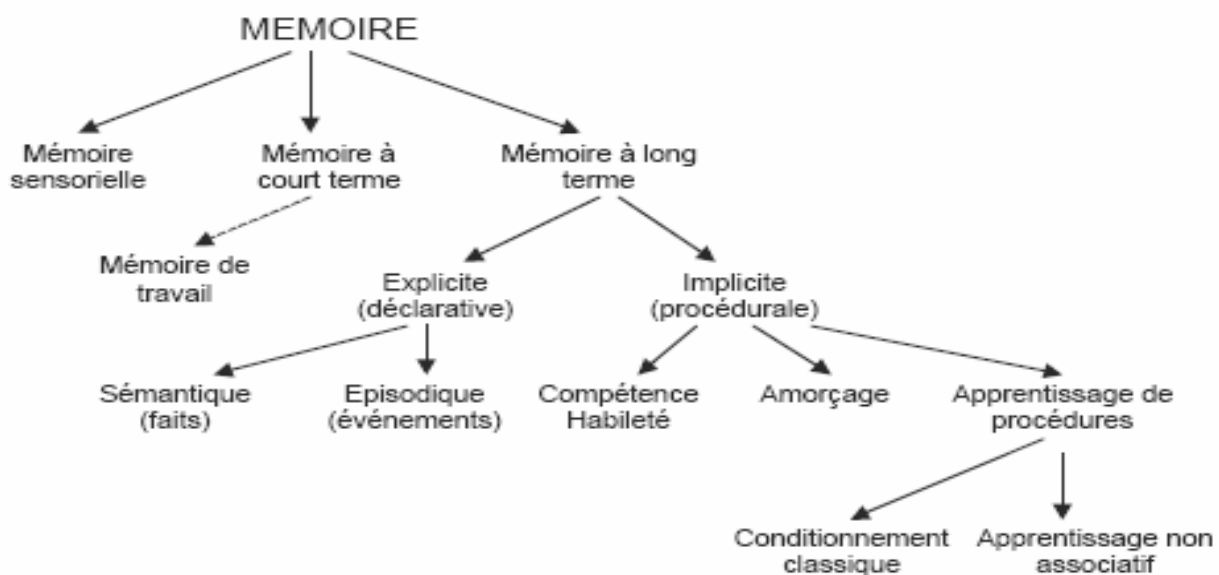


Figure.3.1. Synthèse de l'architecture de la mémoire

Enfin, il est à faire remarquer que la mémoire de travail pourrait être considérée comme une sous partie de la mémoire à court terme dans la mesure où, en plus du fait qu'elle est sélective est d'une capacité limitée, elle ne s'occupe que du traitement de l'information.

Cette dernière est fournie par la mémoire sensorielle mais également et souvent par la mémoire à long terme dont elle se distingue aussi bien par la capacité que par la fonction proprement dite.

3-1-3 La mémoire à long terme

La mémoire à long terme est d'une capacité illimitée. Elle stocke les informations mais ne les traite pas, elle fonctionne comme un réservoir dans lequel on peut puiser l'information voulue en la faisant passer dans la mémoire de travail.

Pendant, en dépit de sa capacité illimitée, cette mémoire n'enregistre pas les informations de façon égale ; autrement dit, il y a des données qui sont susceptibles d'être retenues plus que d'autres, et ce, en fonction d'un certain nombre de paramètres. Cornaire & Raymond, après avoir défini la mémoire à long terme, mettent l'accent sur ces paramètres : « *La mémoire à long terme, qui contient tout ce que nous savons, les événements qui se sont produits il y a dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance, ni limitée ni en capacité ni en temps. Toutefois, les données qui y sont inscrites sont dépendantes et en grande partie de l'habileté du traitement de l'information dans la mémoire à court terme, de l'intérêt des données, de la charge émotionnelle qu'elles véhiculent, des techniques mises en œuvre pour s'en souvenir* ».

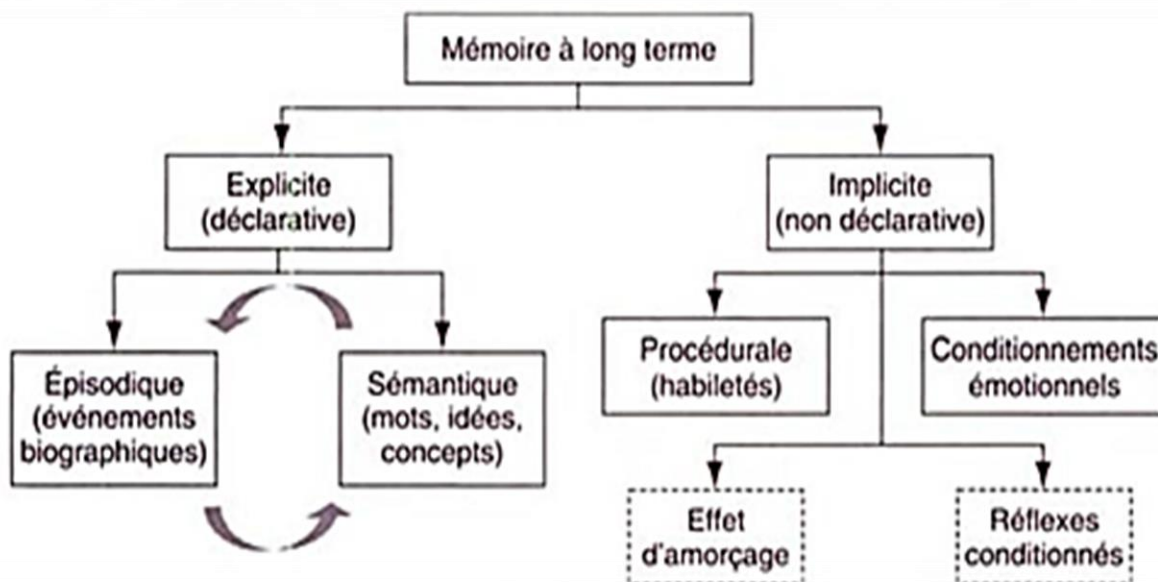


Figure.3.2. Transfert des informations au niveau de la MLT.

Par exemple, si nous lisons une série d'articles en préparation d'un test à venir, le stockage efficace de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion.

Suivant le cas, il faudra même utiliser des aide-mémoires : souligner certains mots clés, préparer plusieurs résumés écrits, dresser un tableau des éléments importants, etc. toutes ces opérations portent le nom de stratégies d'encodage ou de traitement de l'information.

« *En diversifiant ces stratégies, en essayant d'en créer de nouvelles, selon nos besoins et les situations qui se présentent, on devient habile à mémoriser davantage d'informations, plus facilement et plus rapidement* ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 19)

Lieury. A, abonde dans le même sens en affirmant : « *Quelles que soient les activités mentales qui accompagnent la mémorisation, le nombre de répétitions et le temps de présentation de ce qui est à apprendre et améliorent la rétention à long terme ; c'est ce qu'on appelle l'apprentissage par cœur. D'autres variables paraissent jouer un rôle facilitateur, telles la motivation et la tonalité affective : ainsi, les souvenirs qui peuvent être rappelés au bout de plusieurs années portent sur des événements qui sont soit très agréables, soit très désagréables* ». (Lieury, 2010)

En termes pratiques et en situation d'enseignement-apprentissage, disons que les apprenants seront en mesure de mémoriser un grand nombre d'informations pour peu que l'enseignant veille à :

- 1- Présenter l'information dans le cadre d'une situation motivante pour l'apprenant : par exemple, le sujet d'une expression écrite devrait répondre aux attentes et préoccupations de l'apprenant, et ne pas lui sembler totalement étranger.
- 2- Enseigner les stratégies de mémorisation en diversifiant les procédés pratiques, et en initiant les apprenants à la méthodologie du travail rédactionnel : prise de notes, schématisation, élaboration de plan, etc. ...
- 3- Prévoir des situations dans lesquelles l'apprenant sera amené à restituer sous des formes diverses, l'information préalablement stockée dans la mémoire à long terme, et ce, pour lui permettre de l'actualiser en la faisant passer dans la mémoire de travail.

Cela assurera une « *survie* » aux données emmagasinées compte tenu du fait que n'échappera à l'oubli que ce qui est régulièrement activé.

Cela dit, entre la mémoire à court terme (ou la mémoire de travail) et la mémoire à long terme, il y a un va et vient permanent de sorte que ce qui est perçu par la première doit être transféré dans la seconde sous peine d'être oublié.

De même que les informations stockées dans la mémoire à long terme doivent inévitablement passer dans la mémoire de travail pour être traitées et utilisées dans des situations de résolution de problèmes.

Cet échange entre les deux mémoires pourrait être schématisé comme suit :

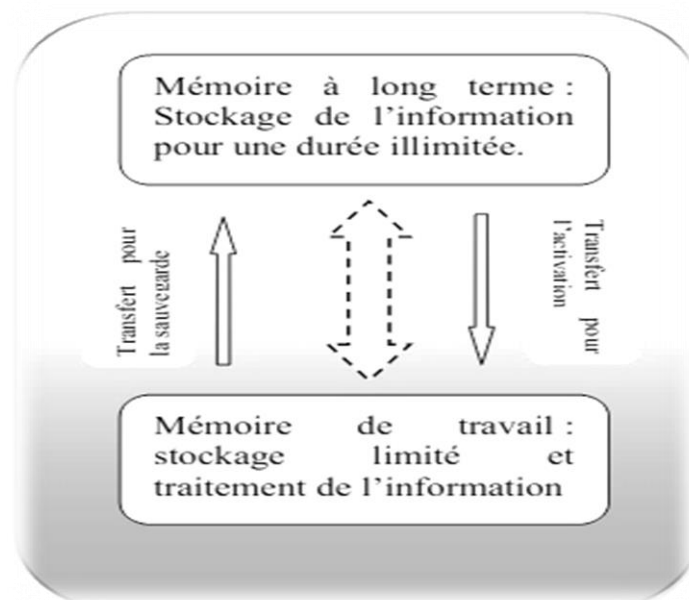


Figure.3.3. L'organisation de la mémoire

Ainsi, lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la mémoire sensorielle (par exemple les mots en situation d'écriture), nous le faisons grâce à des connaissances stockées dans la mémoire à long terme (MLT).

Nous savons par exemple que chaque lettre a un caractère distinctif avec des traits particuliers (par exemple, le L majuscule se caractérise par une barre verticale et une autre horizontale).

De la même façon, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot, par exemple lorsque nous sommes en train de rédiger un texte et que nous sélectionnons un mot plutôt qu'un autre, nous le faisons par rapport aux données conceptuelles, syntaxiques, etc., qui, encore une fois, sont contenues dans la mémoire à long terme.

Ainsi, s'il est vrai que la mémoire se caractérise par sa complexité, il n'en demeure pas moins qu'elle fonctionne selon un système précis qui fait que l'information passe par les trois niveaux avant d'être utilisée dans une situation d'écriture.

C'est par cette capacité d'emmagasiner aussi rapidement que possible des données dans la mémoire à long terme et de faire appel à elles en cas de besoin avec la même promptitude que se distingueraient les apprenants qui, confrontés aux problèmes de l'écrit, ne réagissent pas de la même façon.

Ce type de mémoire possède des capacités phénoménales, en ce sens qu'elle peut stocker une infinité d'informations et pour une durée illimitée.

Cornaire & Raymond déclarent à propos de la mémoire à long terme : « *C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision* » (Cornaire & Raymond, 1999 : 28)

Abondant dans le même sens, Marin & Legros expliquent : « *La deuxième composante du modèle est la MLT. En effet, pour être en mesure de produire un texte, le rédacteur doit récupérer en MLT des informations afin de les organiser ou de les réorganiser en élaborant des plans d'action. Les informations stockées en MLT concernent les connaissances référentielles, le type de texte à produire, l'élaboration d'un plan de texte et les connaissances pragmatiques* » (Legros & Marin, 2008 : 97)

En effet, l'importance de ce type de mémoire est telle qu'il est impossible au rédacteur de produire un texte sans qu'il la sollicite d'une manière constante à des moments divers du processus.

Cependant, même si cette mémoire est assimilée à un réservoir, l'activation des données qu'elle emmagasine diffère d'un rédacteur à un autre, et c'est là qu'intervient la compétence de chacun et que l'entraînement répétitif à l'écrit prend toute sa valeur.

3-2 LES MODÈLES DE PRODUCTION

Les modèles de production intègrent généralement les différentes opérations que le scripteur est appelé à effectuer pour produire un texte.

Sachant, d'emblée, que la production écrite est une tâche complexe dont la réalisation ne saurait se limiter à une seule action, des chercheurs, dont nous présenterons quelques modèles, se sont intéressés aux étapes du processus rédactionnel qui déboucherait sur une production susceptible, elle-même, d'être retravaillée.

Marin & Legros signalent l'importance de ces processus en affirmant : «*La rédaction de textes nécessite de mobiliser des connaissances référentielles (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistique (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe), et pragmatiques (adaptées aux objectifs du scripteur en fonction du contexte et du destinataire). Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permet d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte* ». (Legros & Marin, 2008 : 96)

Concernant les modèles proprement dits, nous évoquerons la catégorisation adoptée par Cornaire et Raymond (1999) en les regroupant en deux grands types, à savoir les modèles linéaires et les modèles non linéaires ou récursifs.

En outre, certains de ces modèles s'appliquent particulièrement en situation de langue étrangère, contrairement à d'autres qui ont un caractère plus général.

3-2-1 Un modèle linéaire

Par modèle linéaire, nous parlons de l'ensemble des étapes que le scripteur doit suivre dans l'élaboration de la consigne d'écriture et qui sont ordonnées de sorte que chacune d'elle, une fois franchie, laisse intervenir la suivante sans qu'il y ait un retour en arrière.

C'est, de l'avis de la plupart des auteurs, à Rohmer (1965) qu'on doit les premiers travaux ayant conduit à l'élaboration de ce modèle.

Celui-ci se partage en trois paliers : pré-écriture, écriture et réécriture : «*Notons que, dans le modèle de Rohmer, la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux* ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 26)

C'est sur cet aspect unidirectionnel qu'on a critiqué ce modèle dans la mesure où l'analyse faite par Rohmer des différentes étapes est assez limitée.

En effet, on sait maintenant, avec les recherches menées dans le domaine des sciences cognitives, que ces étapes s'entremêlent et que la démarche mise en œuvre par le scripteur se déroule de façon non linéaire.

Autrement dit, des retours en arrière sont fréquemment effectués et un va et vient permanent se fait entre les étapes si bien qu'on ne peut concevoir une réécriture qu'à l'aide de la planification qui, elle, est également sujette au changement en fonction des contraintes que pourraient imposer l'écriture.

Cependant, en dépit de ses insuffisances, c'est incontestablement ce même modèle qui a inspiré de nombreux chercheurs dans les travaux où on retrouve presque les mêmes étapes, à savoir la pré-écriture, l'écriture et la réécriture.

C'est ce même mode de composition de ces dernières qui est revu sous un autre angle et qui a donné naissance aux modèles dits non linéaires.

3-2-2 Les modèles non linéaires

Comme nous l'avons déjà montré, tout en conservant les étapes définies auparavant, des chercheurs, se fondant sur les études menées en psychologie-cognitive, ont orienté leurs travaux vers l'explication des processus rédactionnels d'un point de vue cognitif.

Il y aurait donc interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux du processus, et non une démarche linéaire impliquant des opérations se déroulant l'une après l'autre.

«Une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels : la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller-retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire » (Gufoni, 1996)

Nous reverrons par la suite d'autres modèles à savoir le modèle de Hayes et Flower, celui de Breiter et Scardamalia et enfin, le modèle de Deschenes.

3-2-2-1 Le modèle de Hayes et Flower

C'est en 1980 que ces deux chercheurs ont présenté leur modèle qui, depuis, porte leurs noms. Hayes et Flower ont, pour élaborer leur modèle, dû s'appuyer sur l'analyse de protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité de rédacteurs experts.

Autrement dit, c'est en demandant à ces rédacteurs de verbaliser les différentes activités cognitives effectuées au cours même de la réalisation de la tâche¹, que les deux chercheurs ont pu formaliser la production de texte.

Le modèle de Hayes et Flower prend en compte trois composantes de statuts différents : il s'agit de l'environnement de la tâche, du rôle de la mémoire à long terme et, enfin, des processus rédactionnels eux-mêmes qui, à leur tour, englobent trois grands processus, à savoir la planification, la formulation ou la mise en texte, et, enfin, la révision ou la réécriture. Ces différentes composantes s'articulent comme c'est montré dans la figure qui suit :

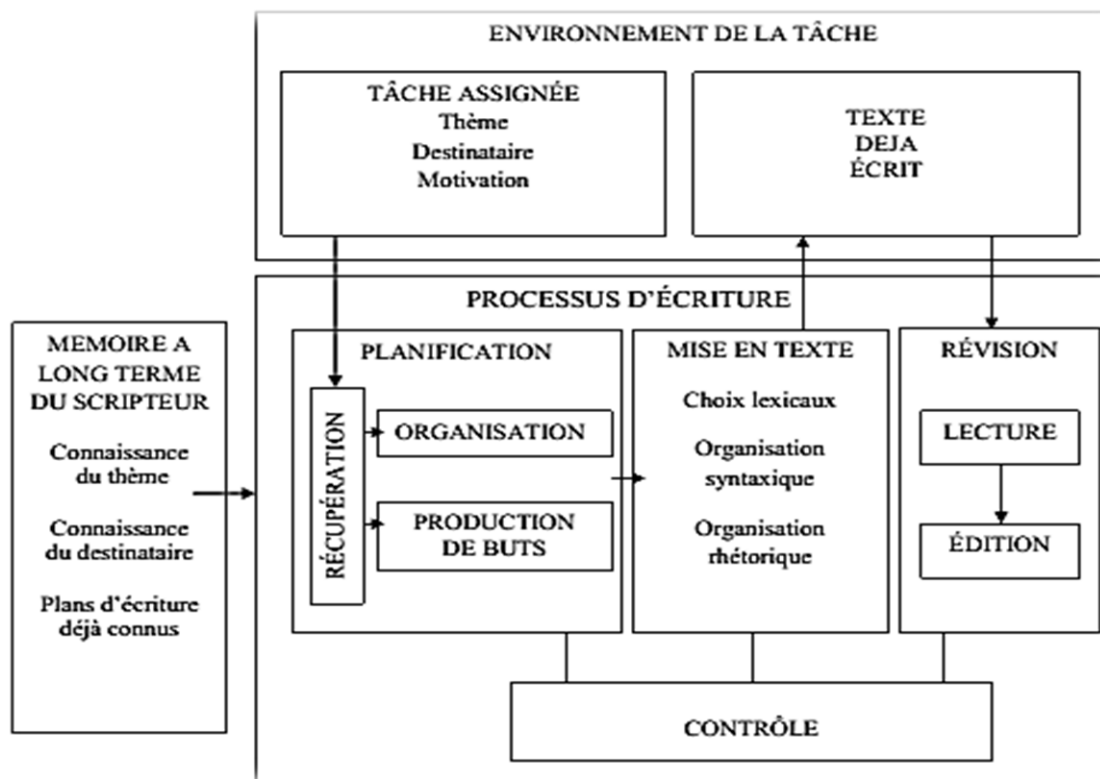


Figure.3.4. Présentation schématique du modèle principes de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297)

Nous allons maintenant examiner chacun de ces points en mettant l'accent, notamment, sur les processus rédactionnels, compte tenu de la nature et des exigences de notre travail.

3-2-2-1-1 L'environnement de la tâche

Par environnement de la tâche, les auteurs entendent ces différentes contraintes d'écriture qui s'imposent au scripteur au moment de la rédaction.

On peut inclure dans ce contexte toutes les variables susceptibles d'influencer le scripteur et d'avoir un impact sur l'écriture.

L'environnement de la tâche assimile des composantes sociales tels que les consignes de rédaction des enseignants, aussi bien que d'autres physiques comme le texte que le rédacteur vient de produire.

La deuxième composante regroupe les processus cognitifs impliqués dans la rédaction: la planification (décider quoi et comment écrire), la traduction (appelée génération de texte dans la figure 3-4), et enfin la révision (améliorer le texte existant). La troisième composante est la mémoire à long terme du scripteur qui concerne la connaissance du thème proposé, de l'interlocuteur et de la typologie du texte.

Ainsi, on prend en considération les paramètres physiques (où écrit-on et dans quelles conditions ?), le sujet de la rédaction (facile, difficile, motivant, connu, inconnu, etc.) ainsi que les lecteurs éventuels (écrit-on pour son enseignant, pour soi-même ou pour quelqu'un d'autre dans une situation authentique ?).

Il est très important de savoir que l'environnement de la tâche, dans le contexte scolaire, influe grandement sur le rendement des apprenants.

En effet, conformément à la motivation du sujet proposé, et en fonction de l'espace dans lequel s'exerce la tâche d'écriture, différentes productions écrites peuvent être réalisées. D'où l'importance que revêt une bonne préparation des conditions par l'enseignant afin de permettre un rendement optimal.

Celui-ci s'articule autour de deux substances : l'environnement de la tâche et l'apprenant. L'environnement de la tâche intègre deux sous-substances : le contexte social et le contexte physique.

Le contexte social comprend la prise en considération du récepteur et la consigne pour la tâche. Le contexte physique indique le texte produit et le médium d'écriture. Il inclut les plans et brouillons que le rédacteur a déjà produits.

3-2-2-1-2 Les processus rédactionnels

Selon Hayes et Flower (1980), trois processus cognitifs (planification, mise en texte et révision) sous-tendent l'activité de rédaction de textes.

Planifier offre au rédacteur la possibilité de retrouver des informations au niveau de la mémoire à long terme (MLT), le rédacteur traduit ses connaissances en langage selon les normes et les conventions de la langue utilisée, et ceci en fonction des contraintes de communication (destinataire, contenu).

Le processus de révision permet, quant à lui, de détecter des écarts entre le texte produit et les normes langagières ou ses propres intentions. Selon, Reuter (1996), le modèle de Hayes et Flower n'est pas sans rappeler les grandes étapes de la conception classique de l'écriture qui veut que l'on commence toujours par une préparation avant de passer à l'écriture proprement dite, et de revenir sur son écrit une fois achevé.

Examinons maintenant de plus près, ces trois processus :

3-2-2-1-2-1 La planification

La planification est utile pour diverses raisons. Tout d'abord, elle permet une mise à distance des idées: le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec les sources. Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à ce processus rédactionnel, (Roy. G. R 1992) a mis l'accent sur l'importance de la planification comme étape déterminante dans la réalisation d'une tâche d'écriture.

Dans le contexte scolaire, il est clair qu'une bonne planification produit certainement un impact positif sur la qualité du texte produit. Roy explique davantage cette importance:

« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte ». (Roy. G. R, 1995 : 10)

En psychologie cognitive, planifier permet de diminuer le coût cognitif de la rédaction. Ainsi, gérer les connaissances et leur enchaînement libère une étendue cognitive au moment de la dissertation, une étendue qui servirait à faire le choix du vocabulaire, à exécuter des combinaisons, etc. La rédaction sera tellement facile que le sujet est assujéti par le rédacteur, quelques-uns des chercheurs (Olive et Piolat, 2006; Fayol, 1996) confirment que la connaissance du sujet équivaut celle de la langue pour déterminer le sens global du texte. En revanche, d'autres chercheurs (Roussey et Piolat, 2005) ont constaté que les rédacteurs experts procèdent à la planification lorsqu'ils doivent traiter un sujet moins connu, les novices optent plutôt pour la révision à la fin de la séance.

La planification consiste pour le scripteur, à rechercher, dans la mémoire à long terme, les connaissances pré-requises (connaissances référentielles, linguistiques, etc.) pour exécuter sa tâche.

Une fois ces connaissances extraites, la deuxième étape est celle de leur organisation dans le but d'établir un plan dont on se servira pour la mise en texte.

Par ailleurs, la planification, selon Hayes et Flower, implique l'élaboration de trois types de plans que sont : le plan « *pour faire* » (plan to do) dans lequel on définit les buts rhétorique et pragmatique de la rédaction selon le type de texte attendu, le plan « *pour dire* » (plan to say) dans lequel est organisé, sous forme de notes, le contenu général du texte à écrire, et, enfin, le plan « *pour rédiger* » (plan to compose) qui est considéré comme un plan procédural mettant en relief la façon dont le rédacteur doit traiter les informations dont il dispose pour réaliser sa tâche.

Dans le modèle de Hayes et Flower, la planification comprend trois sous processus correspondant aux trois types de plans sus cités. Il s'agit du sous processus de génération (generating) qui permet la récupération dans la mémoire à long terme des contenus sémantiques du texte. Le deuxième sous processus est dit d'organisation (organizing) qui intervient dans la hiérarchisation des informations recueillies.

Enfin, le dernier sous processus est celui d'établissement de buts (goal setting) qui a pour fonction principale d'ajuster les traitements en fonction des objectifs assignés à la production écrite.

Signalons, enfin, que l'une des fonctions de la planification est de réduire la charge cognitive¹ impliquée dans la tâche d'écriture.

¹ Kellogg (1986) a étudié, en se référant au modèle de Hayes et Flower, la surcharge cognitive du scripteur en train de rédiger en soulignant entre autres qu'un rédacteur est un penseur en surcharge cognitive constante qui doit jongler avec un nombre important de contraintes et de processus pour rédiger.

En effet, en planifiant sa rédaction, le scripteur gère son effort cognitif en allouant à chaque processus le temps qu'il nécessite.

Autrement dit, le fonctionnement du rédacteur est pensé comme un jeu de distribution de ressources attentionnelles, c'est-à-dire comme une balance cognitive qui répartit les charges afin de soulager le système de traitement tout en contrôlant la répartition de l'activation des processus dans le temps. (Piolat & al. 1996)

« On a également observé que, non seulement les produits sont de meilleure qualité quand on a des connaissances préalables, mais aussi que le coût cognitif de la production est bien inférieur. »¹

Enfin, on peut produire un texte cohérent simplement parce qu'on connaît bien un domaine et que les connaissances correspondantes sont bien organisées.

Dans ce cas-là, la production peut être de bonne qualité elle est d'un niveau de qualité gérable. En revanche, lorsqu'on passe à des niveaux de connaissance ou d'organisation plus faibles, il est utile de faire intervenir des phases d'organisation préalable, notamment de recherche et d'organisation d'idées sous forme de plans rhétoriques.

3-2-2-1-2-2 La formulation

La mise en texte, appelée également la mise en texte implique un certain nombre d'opérations assurant deux types de fonctions. La première est celle qui consiste à développer la partie du plan élaboré lors du processus de planification, alors que la seconde a trait à la traduction linguistique du contenu sémantique.

Cette dernière se fait par un choix de mots et de structures syntaxiques adéquats qui soient en relation avec le type de texte à rédiger.

Les notions étudiées antérieurement sont alors sollicitées et intégrées aux informations déjà organisées au cours de l'étape précédente, à savoir la planification.

Il est à signaler que, de par l'imbrication qui caractérise ces processus, les idées et les informations qu'on retrouve dans la planification sont celles-là mêmes qui sont reproduites dans la

¹ Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF, p.288

mise en texte. En revanche, ce processus (la mise en texte) ne devrait nullement être considéré comme une simple transcription de ce qui a déjà été conçu ultérieurement.

Car, s'il est vrai que la planification joue un rôle prépondérant dans la rédaction, il n'en demeure pas moins que la traduction linguistique est une tâche aussi complexe que l'établissement d'un plan.

La charge cognitive qu'implique la mise en texte est telle qu'il est attendu du scripteur de procéder à une nouvelle distribution des ressources attentionnelles lesquelles porteront sur le lexique, la syntaxe phrastique et la cohérence textuelle.

Néanmoins la mise en texte est plus facile si le contenu a été déjà planifié auparavant par le biais d'une oralisation des connaissances sur le sujet, les scripteurs débutants utilisent peu et d'une manière spontanée leur mémoire à long terme (MLT) (Olive et Piolat, 2005). Cette stratégie est pertinente, mais insuffisante pour préparer une activité scripturale à partir de sources documentaires, activité habituellement demandée dans un contexte scolaire et réalisée dans divers domaines. Dans ce genre de transcription, les compétences de lecture des apprenants auront un effet crucial sur la qualité des productions écrites (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005). Les lecteurs faibles réalisent peu de tâches avant la rédaction face à une activité d'écriture d'un document lu auparavant. Inversement, les lecteurs, sont toujours des rédacteurs performants prenant des notes en cours de lecture (extraits et assignations), établissant des rapports entre les informations. Cette manière d'agir leur permet par la suite d'accomplir une planification générale du texte à produire et de rédiger sans faire appel aux textes de départ. Inculquer des astuces de lecture et de prise de notes s'annonce ainsi primordial pour faire réussir son écrit à partir d'une documentation. (Op.cit. 2005)

On peut citer un autre élément important qui concerne la mise en texte : le temps. Consacrer plus de temps à cette activité affine impérativement le texte produit (Hayes 1996).

En classe les apprenants en difficulté ne parviennent pas à gérer le temps afin de diminuer la charge cognitive. Ils justifient alors leur échec par l'échéance trop brève et ne font pas les apprentissages qui leur auraient permis une mise en texte efficace.

Plusieurs dispositifs didactiques peuvent faciliter la mise en texte. Quelques-uns pourraient être mis en relief :

- proposer des activités d'écriture diverses, à partir de consignes qui indiquent la situation de communication et l'aspect général de la tâche;

- étayer une planification collective de l'activité d'écriture, autrement dit planifier le corps du texte en groupe et créer un dispositif lié au genre à produire;
- apprendre la prise de notes lors de la lecture qui est nécessaire à la rédaction d'un texte à partir de sources documentaires;
- effectuer des exercices permettant d'automatiser la gestion de certaines dimensions du texte.

3-2-2-1-2-3 La révision

La révision est considérée, soit comme un sous-processus du processus de rédaction au même titre que la planification ou la mise en texte, soit comme une somme de procédés enveloppés dans le contrôle de ce processus (Roussey & Piolat, 2005),

Cornaire & Raymond ont défini le processus de la révision comme suit: « *L'étape de révision qui se caractérise par un mouvement d'aller et retour, conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte* ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 28)

Autrement dit : « *La révision (reviewing) se subdivise en deux sous-processus, la lecture (reading) et la correction (editing). La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé. L'activité de révision peut permettre de réaliser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit* » (Legros & Marin, 2008 : 98)

La révision conduit, et d'une manière inéluctable à la réécriture qui fait partie intégrante de la rédaction. Ce n'est pas une étape distincte en ce sens que c'est elle qui donne naissance à chaque fois à un nouveau jet. Même si dans le modèle de Hayes et Flower, on suppose que la révision ne se fait qu'en aval, cela veut dire qu'après la mise en texte proprement dite, il n'en demeure pas moins que cette étape à réaliser.

Il est, par conséquent, nécessaire d'inscrire la révision dans la récursivité qui caractérise les modèles non linéaires.

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'impact que pourrait produire la réécriture sur la qualité du texte produit. Il en est ainsi pour Plane.S (2003) qui après avoir mené une expérience avec des élèves du primaire, conclut que ces derniers développent des stratégies de réécriture personnelles qui leur permettent d'améliorer à chaque fois leur texte, en gérant mieux les contraintes imposées par celui-ci.

En effet, à propos de ce dernier point, elle écrit : « *Nous considérons que le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite. Ces contraintes se situent à tous les niveaux et recouvrent des phénomènes d'ampleur variable ; il peut s'agir, par exemple, de choix énonciatifs (choix d'une instance narrative, d'un temps...) ou de composantes diégétiques (caractère d'un personnage, détermination d'un chronotope...) aussi bien que de phénomènes très locaux ; par exemple, le début d'une phrase pilote les accords grammaticaux qui devront être réalisés dans la suite de cette phrase, voire dans la suite du texte* ». (Plane. S, 2003)

Plane.S met l'accent sur la nécessité d'observer, pour l'enseignant, les apprenants en train de réécrire leurs textes, et ce, en comparant à chaque fois les deux versions produites.

Cela lui permettrait d'identifier les stratégies adoptées par les apprenants et, entre autres, d'orienter l'enseignement de l'écriture en montrant des dispositifs qui tiennent compte de ces stratégies.

Sur le plan didactique, l'analyse comparative de deux versions différentes, et l'examen des marques de changements (ajouts, suppressions, remplacements, etc.) dans chaque version renseignent sur la diversité des stratégies adoptées par les apprenants.

De cela on peut tirer des éléments permettant la présentation des deux sous-processus de la révision: « *La révision (reviewing) se subdivise en deux sous-processus, la lecture (reading) et la correction (editing). La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé. L'activité de révision permet de réaliser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit* » (Legros & Marin, 2008 : 98)

Enfin, nous pouvons dire que les chercheurs Hayes et Flower étaient parmi les premiers à avoir proposé un modèle détaillé qui vise à décrire l'activité d'écriture comme un ensemble de processus à activer, plutôt qu'une finalité. Ce modèle qui a servi de référence et pendant des décennies à de nombreux autres chercheurs a fait par la suite l'objet de plusieurs critiques révélant ses limites (Berninger et Swanson, 1994).

Parmi les points les plus importants concernés par cette critique, Legros & Marin citent : « *Le modèle de Hayes et Flower demeure une référence, tout de même il a fait l'objet de critiques nombreuses telles que celles Berninger et Swanson (1994) ou celle de Hayes lui-même (1996). Ces critiques concernent d'une part le traitement des connaissances. Les connaissances emmagasinées dans la mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont insuffisamment pris en compte. D'autre part, ce modèle, qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert, ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental* » (Legros & Marin, 2008 : 97)

Hayes a tenté de moderniser son modèle après l'insertion de la mémoire de travail, sachant que celle-ci intervient de façon déterminante dans le processus scriptural.

Pour autant, le modèle de Hayes et Flower nous paraît toujours insuffisant compte tenu de la nature du public auquel nous nous intéressons et que nous ne pouvons qualifier que par débutant. Un public non concerné par le modèle dans la mesure où toutes les recherches de Hayes et Flower ont porté sur un public expert.

Mais, en dépit de ses limites, ce modèle de production nous demeure utile dans la mesure où il met en exergue les trois grandes étapes que doit suivre chaque rédacteur (quelle que soit son niveau d'instruction) dans l'accomplissement d'une tâche aussi complexe que la production écrite.

3-2-2-2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Ainsi, selon Bereiter et Scardamalia (1987) le scripteur met en œuvre une stratégie de résolution de problème en établissant des objectifs et sous-objectifs en fonction de contraintes rhétoriques comme le destinataire, les objectifs assignés à la production et le texte déjà produit. Sur la base de cette analyse de l'ensemble de la production, des sondes mémorielles récupèrent les connaissances stockées en mémoire. Ces connaissances sont transformées selon de nouvelles mises en relation issues de l'ajustement avec l'analyse rhétorique effectuée par le rédacteur. Cet ajustement correspond à l'organisation des contenus décrite par Hayes et Flower (1980) et aurait même un effet épistémique, chaque séquence de production écrite permettant un remaniement de

l'organisation des connaissances stockées en mémoire à long terme, et de ce fait, l'acquisition de connaissances nouvelles (Scardamalia et Bereiter, 1991).

Le modèle de Bereiter et Scardamalia est centré sur les stratégies adoptées par deux types de scripteurs (les enfants-novices et les adultes-experts) dans le traitement des connaissances.

La démarche des chercheurs est comparatiste en ce sens qu'ils ont décrit les deux positions extrêmes par rapport à la gestion de la production écrite.

Ainsi, les enfants ont-ils recours dans le traitement et l'exploitation des connaissances à ce que Bereiter et Scardamalia appellent « *knowledge-telling model* » qui pourrait être traduit par « modèle des connaissances rapportées » ou « modèle des connaissances-expression ».

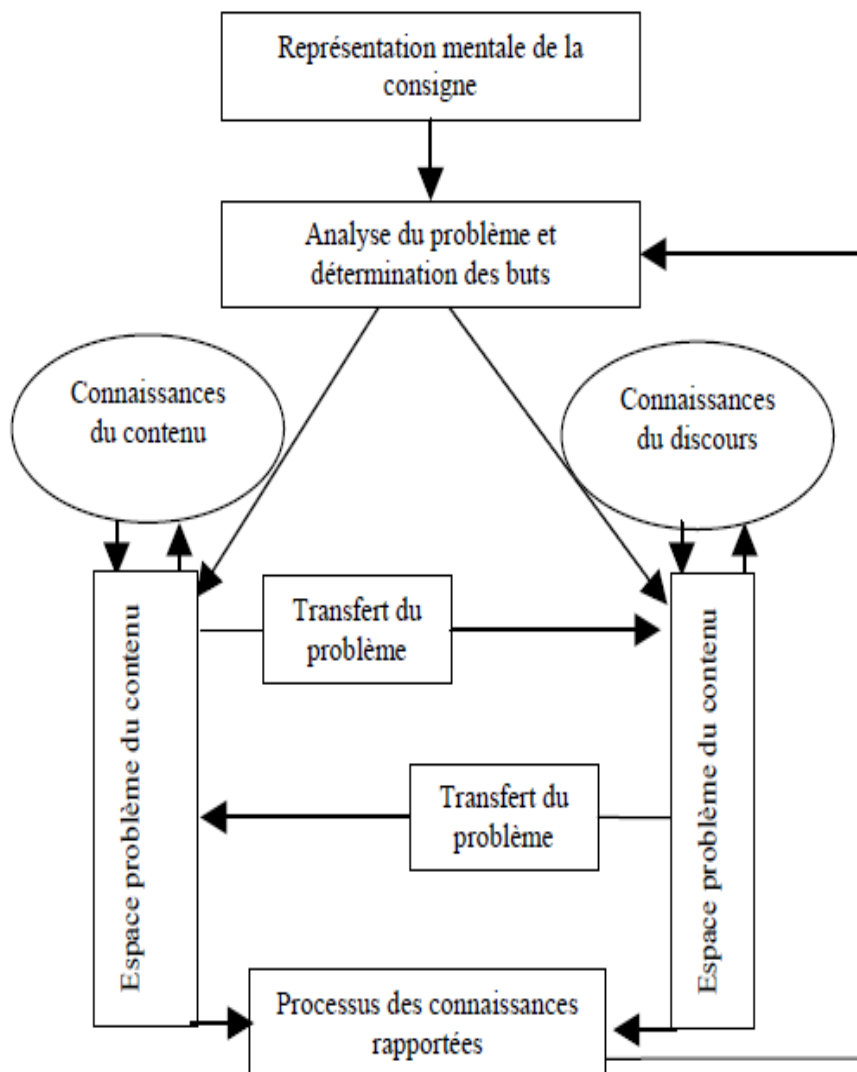


Figure.3.5. Stratégie des connaissances transférées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998

Effectivement, les scripteurs novices se contentent souvent de faire appel à leurs connaissances stockées dans la mémoire à long terme, à les récupérer et à les transcrire en mots.

Ils rédigent, par conséquent, sans planification ni révision, n'établissant aucun plan et ne se fixant aucun objectif clair se rapportant au type d'écrit à produire.

Concernant ce dernier point, il est constaté que la différence la plus importante entre un novice et un expert est le fait que le premier ne planifie pas des buts à atteindre et écrit en juxtaposant des connaissances brutes transposées telles quelles dans le produit fini.

Il est donc considéré comme un rédacteur malhabile en ce sens qu'il ne mobilise aucune stratégie. Sa démarche s'appuie sur ses seules connaissances sur le sujet et son mode de pensée.

Il n'envisage, au cours de son activité d'écriture, aucune étape de réécriture en prenant son premier jet pour une production finale.

Cornaire & Raymond (op. cit., p. 29) parlent de ce premier modèle associé aux scripteurs novices en faisant remarquer : « *La première description (knowledge-telling model) décrit la démarche des scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et accessible* ».

Le modèle en question implique pour certains (Legros & Marin, 2008 et Chanquoy, L. & Alamargot, D.2002) deux types de stratégies.

Ainsi, parlent-ils, dans le premier cas, de stratégie des connaissances rapportées. Celle-ci revient à utiliser les habiletés conversationnelles de l'oral pour les tâches écrites.

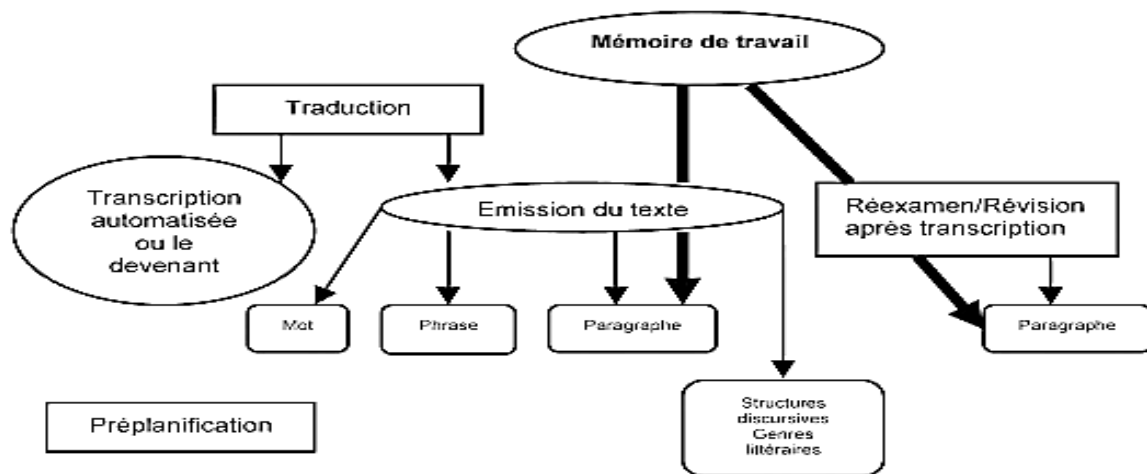


Figure.3.6. Développement de la rédaction aux premiers paliers scolaires
(Selon Berninger et Swanson, 1994).

Les scripteurs novices, contraints par les multiples exigences du processus rédactionnel, ne peuvent mettre en œuvre qu'une gestion progressive de leur production, en ne prenant en compte que certains paramètres rédactionnels (comme le genre et le thème du texte) et ignorent d'autres aspects du texte (comme le destinataire et le contexte de la production).

Ceci les conduit à rédiger des textes sous une simple forme de juxtaposition d'énoncés, sans liens clairs. Le texte est donc élaboré sans réelle réorganisation des informations récupérées et de manière assez économique. Cependant, cette économie ne fournit qu'une faible cohérence locale entre les idées.

En effet, le texte, proprement dit, produit par ces rédacteurs novices, se caractérise généralement par un manque d'organisation et de cohérence interne. Cela s'explique par le fait que le scripteur novice traduit ses idées en mots au fur et à mesure que celles-ci « rejaillissent » de sa mémoire.

Cela peut donner des écrits riches parfois en idées, mais celles-ci n'entretiennent entre elles aucune relation logique. En effet, la transcription des connaissances en relation avec le thème proposé se fait dans l'ordre même de leur activation. « *Chaque segment du texte produit sert de source d'activation pour la recherche du suivant.* » (Piolat & Roussey, 1992, p. 116).

Pour sa part, cette stratégie s'avère très utile aux jeunes rédacteurs, car elle leur permettrait, malgré les multiples exigences liées au processus de production écrite, de produire un texte.

Cette stratégie est illustrée par la figure suivante :

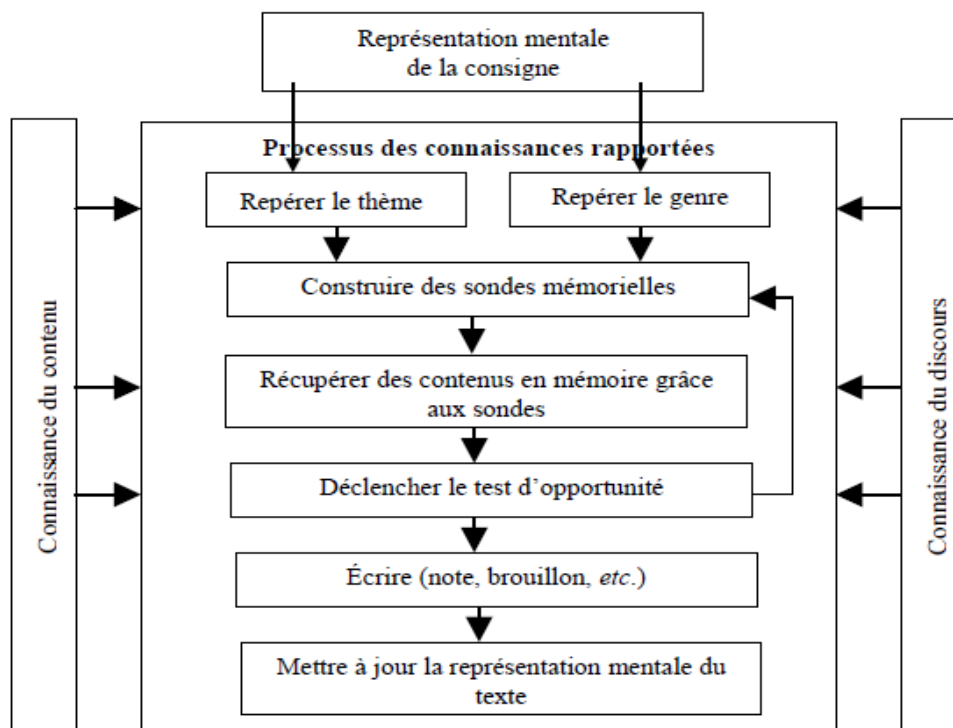


Figure.3.7. Modèle de la stratégie des connaissances rapportées, D'après Bereiter et Scardamalia

Par contre, le rédacteur expert a recours à des stratégies qui lui permettraient de transférer ces connaissances et de les adapter aux exigences de la tâche d'écriture, caractérisée par des besoins thématiques et une intention bien précise.

Le transfert des connaissances est une activité cognitive « coûteuse » en effort cognitif dans la mesure où il cible simultanément les connaissances elles-mêmes et les contraintes qu'il convient de gérer et surmonter. Cet effort est expliqué par Legros et Marin qui parlent de résolution de problèmes : « cette transformation du contenu et de la mise en forme linguistique suppose le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolutions de problèmes au coût cognitif important qui nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la tâche. » (Legros & Marin, 2008, 105)

Le rédacteur expert est donc guidé par l'objectif général qu'il veut atteindre à la fin du processus. Il sait, efficacement, ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche d'écriture à accomplir.

Il détecte les difficultés et réfléchit à la meilleure façon de les surmonter en apportant des solutions instantanées. En outre, l'analyse du texte en cours d'écriture alimente, grâce à des *feedbacks*, l'activité de résolution de problème.

Ces *feedbacks* permettent au rédacteur de réaliser son produit selon des intentions planifiées auparavant et de créer un équilibre entre la trace linguistique effectivement produite et ses intentions.

« Le rédacteur peut transformer des connaissances au sein de l'espace des contenus, en tenant compte des buts et des contraintes pragmatiques et rhétoriques définies dans l'espace rhétorique. Inversement, il est également possible de modifier, dans ce même espace, les dimensions rhétoriques et pragmatiques en fonction de contraintes liées au contenu. » (Op.cit. 119)

Enfin, l'ensemble du système de résolution de problèmes propre à cette stratégie a essentiellement pour fonction de préparer les contenus qui seront mis en texte grâce au processus de connaissances rapportées. Le point le plus important de ce modèle est qu'il ne contient aucune boucle qui permettrait de reconduire le résultat du processus rédactionnel dans le fond d'acquisition du domaine. Si les connaissances d'un individu sur un thème sont riches et organisées de façon cohérente, alors celui-ci produira probablement un bon texte en utilisant un processus d'expression des connaissances.

En revanche la production d'un tel texte n'améliorera pas sa connaissance. Le processus de transformation des connaissances et le processus de rédaction susceptible d'enrichir la connaissance est représentée dans la figure (3-8).

Sa caractéristique principale est l'existence de deux espaces-problèmes interalliés, un espace qui concerne les problèmes de la connaissance du domaine « *l'espace du contenu* » et l'autre « *l'espace rhétorique* » concernant les problèmes relatifs au texte à produire.

Cette stratégie de transformation des connaissances est résumée dans le schéma qui suit :

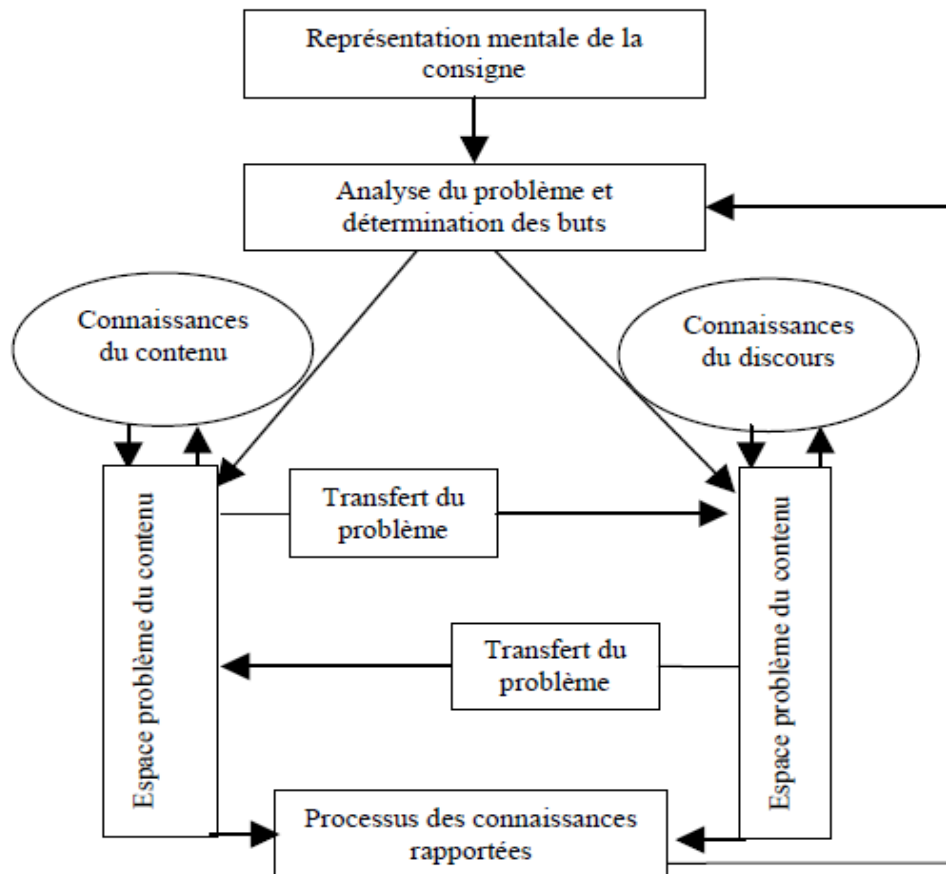


Figure.3.8. Stratégie des connaissances transformées, d'après Bereiter et Scardamalia

L'importance de ce modèle réside surtout dans le fait que les deux chercheurs ont distingué nettement entre deux types de rédacteurs, le débutant et le professionnel.

Sachant que la qualité du texte produit dépend largement de la façon dont sont organisées et structurées les connaissances (Fayol, 1996), il s'ensuit que les novices, en se contentant de rapporter des connaissances sans pouvoir les transformer, produisent généralement des textes pauvres en informations, et souffrant souvent de lacunes au niveau de la cohérence.

En outre, éprouvant des difficultés à trouver le lexique adéquat et la structure correcte, difficultés d'ordre lexical et syntaxique, les novices ne se préoccupent pas pour autant de la mise en texte (Fayol, 1991). Il s'agit pour eux de transcrire les connaissances dans l'ordre de leur activation sans se soucier de bien traduire linguistiquement le contenu sémantique.

Enfin, la révision qui constitue la base de la production écrite (Fayol, 2007) est souvent réduite, chez le novice, à un simple retour sur les éléments de surface, et ne pourrait être assimilée, de ce fait, à une véritable opération de réécriture.

3-2-2-3 Modèle de Kellogg

Dans une synthèse très féconde sur le processus rédactionnel, Kellogg (1994) synthétise les théorèmes portant sur la tâche d'écriture d'autant plus ses propres expérimentations sur la relation entre la mobilisation des processus de rédaction et l'activité cognitive (autrement dit le coût en ressources cognitives) lié à cette mobilisation. Il remplace celui de Hayes et Flower (1980) par un nouveau modèle (Figure 3-9).

Si on doit faire une comparaison avec les modèles précédents, deux composantes sont nouvelles. Mémoire de travail (MT) et Mémoire à long terme (MLT) sont distinguées.

En mettant le point sur le schéma et la manière dont les deux mémoires peuvent être mobilisées, Kellogg (1994) essaye de rendre compte, chez l'adulte, de la mise en activité de l'une ou l'autre des manœuvres rédactionnelles instaurées antérieurement par Scardamalia et Bereiter (1991).

En revanche, et même si Kellogg (1994) se réfère nettement à Baddeley (1986) en déclarant que la mémoire de travail (MT) procure une « *étendue de travail* », elle est recalée dans le stockage des fragments en cours de traitement de la même façon de la mémoire à court terme qui garantit un stockage inactif de schémas (programmes actionnels bien maîtrisés).

L'activité du scripteur serait par conséquent sous la domination de ces schémas (schémas de phrase, de séquence, de document) stimulés obligatoirement par des prévalences internes ou des critères environnementaux qui ne feraient ainsi pas appel à une réflexion méditée.

Par voie de conséquence, Kellogg (1994) fait accréditer en plus un élément attentionnel dont la faculté est d'accorder intentionnellement du temps et des ressources attentionnelles aux diverses façons de traitements, moments et actions que Kellogg a évalué par le biais des expérimentations.

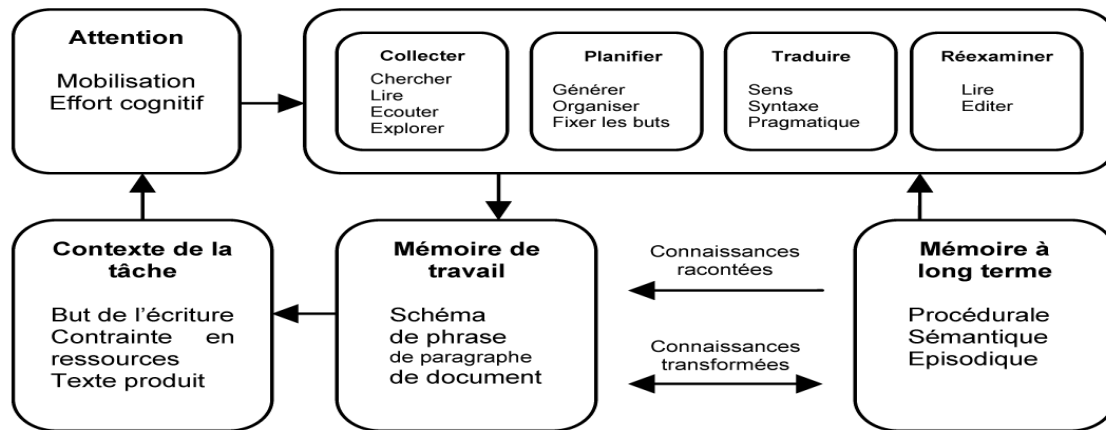


Figure.3.9. Les composantes cognitives de l'habileté rédactionnelle

D'après Kellogg (1994)

3-2-3 La situation d'interlocution

La situation d'interlocution inclut cinq aspects ayant nettement une influence sur le processus rédactionnel. Il s'agit en effet de :

- La tâche à accomplir.
- L'environnement physique.
- Le texte lui-même.
- Les personnes dont le milieu social est plus ou moins proche du scripteur.
- Les sources d'informations externes.

La tâche est définie selon une consigne et des directives explicites.

C'est ce que doit faire réellement le scripteur en tenant compte de toutes les contraintes auxquelles il est soumis. Intervient dans l'accomplissement de la tâche, par exemple, le type d'énoncé à produire. Le scripteur doit, par conséquent, se fixer des buts à atteindre lesquels orienteront l'exécution de la tâche.

L'environnement physique a rapport au lieu et au moment de la réalisation du travail d'écriture. Ce paramètre est d'autant plus important à prendre en considération que, souvent, il détermine la réussite ou l'échec de la tâche.

Ainsi, dans un espace exigu où sont présents de nombreux autres individus où le bruit empêche une bonne concentration, le rédacteur aura-t-il moins de chances de réussir sa production même s'il dispose d'une compétence rédactionnelle.

Concernant le texte, il est évident que ce dernier constitue en même temps la fin et le préalable de toute production écrite. En effet, c'est un préalable dans la mesure où on se le représente avant même de passer à la formulation proprement dite.

Autrement dit, cette représentation, aussi approximative soit-elle, est de nature à orienter le rédacteur en lui fournissant des éléments relatifs au contexte, et sur lesquels il devra s'appuyer.

Le quatrième aspect relevant de la situation d'interlocution a trait aux personnes entourant le rédacteur et qui peuvent constituer des personnes-ressources.

Ces dernières peuvent aider le rédacteur à mieux cerner la question qu'il devra traiter, à réinvestir les outils linguistiques nécessaires, et, éventuellement, à prendre en considération le lecteur auquel est destiné le message¹.

Enfin, les sources d'information externes font également partie de la situation d'interlocution en ce sens que le rédacteur est appelé à puiser des informations dans des documents mis à sa disposition ou se rappeler, le cas échéant, une information rencontrée antérieurement (lue ou écoutée en dehors de la classe) et qui pourrait être exploitée et mise en relation avec le contexte de la tâche à accomplir.

Deschênes considère que ces éléments doivent être classifiés et traités de sorte que le rédacteur pourra les gérer de façon rationnelle, et ce, au moment même de la rédaction (Deschênes. 1988 : 86). Ainsi, dans cette même perspective.

Cornaire et Raymond, mettent l'accent sur la nécessité de cette classification : *«Ces éléments sont autant d'informations que le scripteur doit classifier et traiter, sans les oublier en cours de route et sans qu'il se produise pour autant un engorgement de la mémoire à court terme, ce qui se traduirait par certaines difficultés sur le plan de la performance. Le bon scripteur doit donc mettre en œuvre des stratégies pour pallier les contraintes de la tâche d'écriture. Une de ces stratégies pourrait consister à recourir à une méthode particulière pour classer l'information recueillie (par exemple, le tableau, le graphique, permettent de regrouper plus facilement les données).»* (Cornaire & Raymond, 1999 : 39)

¹ La notion de personnes-ressources est à mettre en relation ici avec celle de zone proximale de développement définie par Vygotsky.

Nous pouvons dire à la fin que la plupart des aspects de la situation d'interlocution ne concernent pas directement le message lui-même, ceci a conduit Deschênes à proposer une deuxième variable plus importante qui a un rapport au scripteur lui-même.

3-2-4 Composantes de la variable « *scripteur* »

La variable « scripteur » comprend deux grandes catégories : les structures cognitives et les processus psychologiques. Nous allons examiner de plus près ces deux ensembles en mettant l'accent sur l'originalité de la conception de Deschênes.

3-2-4-1 Les structures de connaissances (cognitives)

Les structures de connaissances sont définies comme étant les informations englobées à l'intérieur de la mémoire à long terme (MLT) et dans laquelle le scripteur pourrait puiser ce dont il a besoin pour rédiger son texte.

Les informations en question peuvent être d'ordre linguistique, sémantique, rhétorique ou référentiel. Elles sont rassemblées dans la mémoire en question et nommées « connaissances déclaratives » ou schèmes.

Deschênes inclut également dans ces structures une composante affective qui, selon lui, peut avoir un impact positif ou négatif sur le processus rédactionnel. Il ne s'agit pas de facteurs externes relié à l'environnement ou à la nature de la tâche, mais des réactions affectives que peut avoir le scripteur avec. Il a posé le problème du transfert des connaissances sans tenter de le résoudre. En effet, l'utilisation de connaissances adéquates au moment voulu n'est pas une opération si simple. Elle implique des situations d'apprentissage favorisant le transfert et un enseignement explicite adéquat.

3-2-4-2 Les processus psychologiques

Pour étudier la production de textes, les psychologues analysent trois types de phénomènes et leurs interrelations ; les éléments contextuels dans lesquels le produit apparaît, les processus mobilisés pour réaliser l'activité scripturale et les aspects du produit langagier. Entre autres, les chercheurs soulignent parfois une relation entre deux phénomènes (le texte et son contexte : (Bronckart, 1985), et parfois sur un niveau distinct de la tâche (le traitement du contenu du texte (Van Dijk et Kintsch 1983) ou sur des caractéristiques fonctionnels (la planification).

L'analyse des caractéristiques de la tâche est cruciale dans la mesure où elle impose une délimitation des aptitudes et une connaissance des limites fonctionnelles du scripteur au moment de la production. En d'autres termes, une induction de la rédaction, en matière de pratiques et de processus qui la régissent, doit être adjointe à un approfondissement des connaissances qui y sont corrélées.

Dans cette perspective, les recherches sur de la production écrite ont été menées selon deux approches associables. D'après la première recherche, les effets des obstacles sur les aspects linguistiques du produit écrit sont évalués par le biais de l'expérimentation. Ces obstacles peuvent provenir des facultés de la langue, de l'environnement de la production (Schneuwly, 1987), ou du fonctionnement des ressources cognitives. Pour la deuxième, l'activité de production est évaluée en matière de processus. La reconnaissance de ces processus (Hayes et Flower, 1980) n'est pas suffisante, il faudrait en plus étudier en temps réel leur contribution à la réalisation de la faculté communicative dans un texte. Il s'agit, comme le montre Fayol (1985), d'aboutir à « *coordonner en des modèles procéduraux, prenant en considération les « compétences » du sujet, les stratégies disponibles, les contraintes de situation et les limites de la capacité de traitement de l'information¹* ».

Les modèles de rédaction ne sont pas uniquement d'ordre structural (identification des processus et des connaissances). Ils sont aussi fonctionnels et recommandent des agencements probables de processus permettant la réalisation du produit écrit.

Pour Deschênes, ces processus se décomposent à leur tour en cinq éléments correspondant à cinq étapes. Il s'agit de la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et enfin la révision.

La première étape consiste à la définition, à partir d'aspects observables, de la tâche à accomplir.

En effet, ayant pris connaissance, par exemple, de la consigne d'écriture qui est, en soi, un élément observable, le scripteur se représente la production qu'il aura à rédiger. Cette perception va être suivie directement de l'activation des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme, et qui seront sollicitées pour être utilisées dans le contexte de la tâche à accomplir. Outre les schèmes de renseignements, la recherche de l'aide pour pouvoir traiter le sujet proposé procède également de ce processus d'activation.

¹ Fayol. M. (Ed.), Production du langage (pp. 45-65). Paris : Les éditions Hermès Science Publications.

Les défaillances qui pourraient affecter l'activation se manifestent dans le produit fini, c'est à dire le texte rédigé par le scripteur, comme le constatent si bien Cornaire et Raymond : « *L'activation s'accompagne donc d'une mise à jour des connaissances. À cet égard, les incohérences que l'on retrouve dans certaines productions écrites (par exemple, lorsque le scripteur ne respecte pas la séquence d'événements qu'il s'attache à décrire) pourraient être imputables à la difficulté d'enrichir ses connaissances, c'est-à-dire de «remplir des cases vides des schémas»* » (op. cit.)

La deuxième étape est celle de la construction de la signification. Il s'agit d'établir la macrostructure du texte sous forme de plan ou de résumé schématique.

Cela se fait sur la base des informations préalablement sélectionnées et organisées d'où vient la subdivision de cette étape en trois activités cognitives, à savoir la sélection, l'organisation et la gestion de l'activité.

Notons que toute activité s'insère dans le processus de la planification telle qu'elle est définie par Hayes et Flower. Il en est ainsi car c'est une phase qui précède la mise en texte proprement dite mais qui la facilite énormément.

La linéarisation consiste à ordonner les propositions du plan en procédant, notamment, à de nouvelles recherches.

Aussi, le scripteur pourrait-il ajuster son plan, l'enrichir ou l'abandonner au profit d'un autre si les informations, nouvellement recueillies, s'avèrent plus intéressantes que celles déjà contenues dans le premier schéma.

Pour ce qui est de la rédaction, Deschênes fait remarquer que celle-ci devrait être « *le plus automatique possible* ». En effet, le scripteur qui s'attarde sur l'orthographe des mots, les accords, les terminaisons et autres aspects formels risque de perdre beaucoup de temps, et ce, au détriment de celui alloué à la mise en texte.

C'est pour cette raison que Deschênes fait remarquer que l'édition qui consiste en l'arrangement du texte sur le plan formel, devrait se faire en grande partie au moment de la linéarisation.

La dernière activité dans les processus psychologiques du scripteur selon Deschênes, est celle de la révision.

Elle consiste à apporter des corrections au texte écrit aussi bien au niveau de la forme que sur le plan du contenu. Cette étape est d'autant plus complexe qu'elle sous-entend la mise en œuvre d'activités cognitives importantes.

En effet, même si toutes les activités énumérées (perception-activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition et révision) se succèdent souvent dans un ordre défini, elles peuvent se dérouler de façon non linéaire et c'est là que la révision pourrait être le préalable à une nouvelle recherche conduisant à l'élaboration d'un autre plan et, par voie de conséquence, à une nouvelle rédaction.

Enfin, nous pouvons dire à propos de ce modèle qu'il facilite, certes, l'apprentissage de l'écrit en ce sens où c'est un apprentissage qui passe inévitablement par la lecture. Aussi, l'enseignant devrait-il fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer ce transfert en lui présentant des modèles discursifs qu'il aura à reproduire.

Notons que tous les modèles que nous avons énumérés étaient conçus pour l'écriture en langue maternelle.

Nous les avons développés ici dans la mesure où les processus cognitifs mis en œuvre en production écrite sont généralement les mêmes. Ceci dit, un certain nombre de critères caractérisent l'écriture en langue étrangère.

Ces critères qui doivent être, impérativement, considérés dans la gestion de l'activité de production écrite pour une meilleure prise en charge didactique de celle-ci.

Nous allons donc, dans un premier temps, développer ces caractéristiques avant de citer un modèle dit propre à l'écriture en langue étrangère.

3-2-5 L'écriture en langue étrangère

Selon Reuter (1996), la compétence scripturale est formée de trois grandes composantes : les savoirs, les représentations et les opérations. Sur chacun de ces plans, l'écriture en langue étrangère oblige autant l'apprenant à s'interroger à la fois sur cette nouvelle pratique et ses exigences et sur la pratique qu'il a déjà acquise dans sa langue maternelle.

Cette démarche lui permettra d'évaluer ce qu'il lui faut acquérir, adapter ou abandonner parmi ses compétences.

Premièrement, les savoirs convoqués dans l'acte d'écriture portent sur la langue elle-même, son système morphologique, syntaxique, lexical, mais aussi sur ses dimensions discursives, rhétoriques, pragmatiques, c'est-à-dire sur les fonctionnements et les fonctions des textes dans tel contexte, dans telle société, dans tel genre, avec telles intentions. Si le passage d'une syntaxe et d'un lexique à l'autre est explicite, il en va tout autrement pour l'organisation textuelle, la configuration discursive, la démarche argumentative, et, d'une manière générale, pour le contexte culturel.

Pour s'y familiariser, l'observation, l'analyse et l'expérience personnelles, avec l'aide d'un professeur-médiateur et en interactions entre apprenants, constituent des moyens à mettre prioritairement en œuvre. Deuxièmement, les représentations qui sous-tendent la rédaction d'un texte et les valeurs que le scripteur attribue à son travail, doivent faire l'objet d'une introspection de sa part ainsi que de partage de ressenti et d'expérience entre des apprenants en langue étrangère.

En effet, ces représentations et valeurs ont une incidence forte sur la manière dont le scripteur s'engage dans les activités d'écriture et sur le succès de ces activités.

Troisièmement, c'est surtout au niveau des opérations cognitives et scripturales que l'apprenant peut non seulement profiter de son acquis dans sa propre langue mais aussi le renforcer, que ce soit pour élaborer des objectifs relatifs à la tâche, pour organiser ses idées, pour contrôler ou évaluer ses performances (Reuter. Y, 2003). Il n'en reste pas moins que la production écrite en langue étrangère est plus coûteuse cognitivement qu'en langue maternelle (Barbier, 1998 ; Wang et Wen, 2002 ; Zimmerman, 2000), la surcharge de la mémoire de travail le contraignant à se concentrer sur quelques aspects, surtout des unités linguistiques minimales et des pratiques non encore automatisées. Ce qui fait que la planification est souvent négligée et que la révision est surtout partielle.

3-2-5-1 Les spécificités de la rédaction en langue étrangère

Comme nous l'avons déjà dit, même si les processus cognitifs sont généralement les mêmes, il n'en demeure pas moins que ces derniers se caractérisent par un certain changement d'aspects quand il s'agit de la rédaction en langue étrangère.

C'est une situation où le scripteur est considéré comme novice et, souvent, débutant.

Par conséquent, on peut citer quelques-unes des caractéristiques de rédaction en LE :

- Un temps de production plus long.

Il est évident que la rédaction en langue étrangère exige plus de temps qu'en langue maternelle. Ceci est dû essentiellement au fait que l'apprenant s'attarde souvent sur l'orthographe des mots et la syntaxe pour vérifier s'il n'a pas commis d'erreurs.

Ainsi, la révision qui est censée être la dernière étape l'emporte souvent sur les autres moments du processus dans la mesure où le scripteur novice a tendance à revoir ce qu'il a écrit juste après l'avoir écrit.

C'est ce qu'affirment Cornaire et Raymond en explicitant davantage ce point : « *Le scripteur en langue seconde a plus de difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue maternelle et il en résulte que la révision en langue seconde est plus laborieuse, exigeant plus de temps de sa part* » (Cornaire & Raymond, 1999 : 66)

- Un répertoire de stratégies limité ou inapproprié.

Nous pouvons dire que les rédacteurs en langue étrangère ressemblent en plusieurs points aux scripteurs novices ou inexpérimentés qui rédigent en langue maternelle.

Ajoutant à cela la mise en œuvre des stratégies précises qui leur permettent de bien gérer l'activité scripturale. Ils n'écrivent pas, par exemple, en fonction d'un lecteur préalablement identifié, mais ils le font souvent pour eux-mêmes.

En outre, ayant clarifié auparavant l'étape de la révision, ces rédacteurs produisent des textes qui ne sont en fait qu'une juxtaposition de phrases véhiculant des idées emmagasinées successivement dans la mémoire. Par conséquent, le texte produit par ce scripteur est d'une incompréhensibilité qui reflète les lacunes du processus mis en œuvre :

« *Les scripteurs inexpérimentés produisent des textes qui reflètent le processus qu'ils ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées rapidement jetées sur la feuille, associées à trois ou quatre renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés dans un plan assez rigide qui ne sera jamais modifié. Cette forme d'écriture plutôt élémentaire a une forme de narration, de monologue intérieur de nature égocentrique. En d'autres mots, il s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont juxtaposées. De tels textes, écrits au fil de la plume, sont souvent incompréhensibles pour le lecteur. Ce scripteur malhabile qui se préoccupe presque exclusivement de l'orthographe et de la grammaire des phrases (et cela aussitôt qu'il commence à écrire) perd rapidement le sens de son texte* ». (Cornaire & Raymond, 1999 : 124)

- Une compétence linguistique limitée

Il est admis que l'une des composantes essentielles de la communication est la compétence linguistique. Celle-ci influe, inévitablement, sur la qualité des textes produits.

En revanche, le transfert des capacités stratégiques acquises en langue maternelle ne dépend pas obligatoirement de la compétence linguistique en langue étrangère. Les rédacteurs en langue étrangère peuvent très bien planifier leurs productions s'ils ont pris l'habitude de le faire en langue maternelle, et ce, sans qu'ils soient compétents, linguistiquement parlant, en langue étrangère. C'est ce qui ressort de cette expérience menée par Edelsky sur des enfants hispanophones rédigeant en anglais¹.

Ces enfants ont montré qu'ils étaient capables de transférer des habiletés stratégiques, telles que la planification et la révision, de la langue maternelle à la langue étrangère.

Toutefois, leurs productions écrites souffraient de nombreuses lacunes, notamment en syntaxe, où il a été constaté la construction de phrases très simples, et la présence de nombreuses fautes d'orthographe.

3-2-5-2 Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère

Les textes écrits en langue étrangère ont certainement des caractéristiques qui les distinguent de ceux rédigés en langue maternelle. Cela est dû essentiellement au fait que le rédacteur (l'apprenant de langue étrangère dans notre cas) ne dispose pas de la même compétence et, par conséquent, n'a pas recours, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, aux mêmes stratégies.

Ayant travaillé sur ces textes, certains chercheurs² ont dénombré quatre caractéristiques essentielles pouvant faire d'un texte rédigé en langue étrangère un texte typique :

- Des textes plus courts

¹ L'expérience, qui a été menée par Edelsky en 1982, était citée par Cornaire et Raymond dans leur ouvrage *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999, PP. 66. 67.

² Dans cette optique nous citons Woodley (1985), Hall (1990) et Silva (1992).

Il va de soi, qu'un rédacteur qui ne dispose pas d'une compétence linguistique suffisante ne peut produire que des textes courts. Ceci est moins dû au déficit en idées qu'au handicap que constitue une maîtrise limitée de la langue. Néanmoins, sachant que c'est la langue qui véhicule des idées, il est constaté, par conséquent, que ces textes contiennent moins d'informations, ce qui influe considérablement sur leur cohérence dans la mesure où ceux-ci ne progressent pas.

- Un vocabulaire restreint

Les apprenants en langue étrangère ont tendance à utiliser un nombre limité de mots pour exprimer leurs idées. Cette pauvreté lexicale se manifeste également dans la redondance et la répétition qui se manifestent en utilisant toujours le même mot pour renvoyer à la même idée (parfois même à des idées différentes), ceci est dû à l'incapacité d'avoir recours à la synonymie.

- Une syntaxe très simple.

Rédigés par des apprenants dont la compétence linguistique est limitée, les textes en langue étrangère se caractérisent par une syntaxe très simple témoignant d'une langue qui se veut à l'abri des risques (risques d'erreurs).

À cet égard, Woodley (1985) avait mené une expérience auprès de deux étudiants, l'un français natif et l'autre étranger en train d'apprendre le français comme langue étrangère.

Ces derniers étaient chargés tous les deux de rédiger le même texte informatif. Woodley a constaté que les unités d'information dans le texte en langue étrangère étaient beaucoup plus courtes: en moyenne 12.4 mots en langue étrangère contre 24 mots en langue maternelle.

En plus, on pouvait distinguer les deux textes l'un de l'autre sur le plan syntaxique ; celui rédigé en langue étrangère contenait moins de structures complexes et moins d'enchâssements.

- Plus d'erreurs.

Les productions en langue étrangère contiennent davantage d'erreurs aussi bien sur le plan syntaxique, qu'au niveau de la cohérence globale. Si c'est comme ça, c'est parce que l'apprenant en langue étrangère, considéré comme un scripteur novice, accorde plus d'importance à un aspect au détriment d'un autre.

Il pourrait, par exemple, s'intéresser à l'orthographe en occultant les règles de cohérence textuelles ou vice versa. La surcharge cognitive qui affecte le rédacteur fait qu'un processus est toujours mis en action plus qu'un autre, et dans le cas d'un rédacteur novice, le déficit en stratégies entraîne inévitablement des erreurs diverses.

3-3 Transfert et assimilation des connaissances

« La majorité des recherches dans le domaine de la pédagogie et des apprentissages rencontre la question des transferts de connaissances. Cette question est, à bien des égards, constitutive de la démarche éducative : comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'assimilation, d'adaptation, de réorganisation, etc. Cette question permet d'envisager de manière étroitement liée les dimensions cognitive, affective et sociale des apprentissages : Comment situer le moment du transfert par rapport à l'ensemble du processus d'apprentissage ? S'il existe des « connaissances communes », où doit-on les chercher (dans les connaissances elles-mêmes ? dans la réalité cognitive des apprenants, etc. ?). Cette question est au cœur de la réflexion sur la mise en place de toute stratégie de formation : faut-il donner priorité aux apprentissages « logiques et méthodologiques » ou bien s'en tenir à des apprentissages strictement disciplinaires ? Peut-on sortir de cette alternative ? Aussi, le réinvestissement des notions préalablement étudiées dans des situations d'intégration, en l'occurrence, des situations de production écrite, constitue-il un point fort de tout le processus d'apprentissage. Des principes régulateurs de l'activité mentale sont nécessaires : des enseignements ne peuvent être organisés et un sujet ne peut progresser que si l'on postule des convergences entre ces différentes activités. Il y a par ailleurs une dialectique de la décontextualisation et de la recontextualisation : le sujet ne progresse que s'il effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre. L'exploration des situations et l'ajustement des outils à ces situations n'est pédagogiquement possible que si ces situations sont finalisées : c'est la dialectique formation / utilisation qui inscrit la dynamique du transfert dans une démarche de projet ». (Meirieu, 1995)

C'est dans cette optique que nous allons essayer dans un premier temps de catégoriser ces connaissances et d'aborder les meilleurs moyens favorisant leur transfert, en illustrant par des exemples ayant rapport à dans une production écrite.

3-3-1 Les types de connaissances

Dans le but de réaliser une tâche que ce soit lors de la production écrite ou de toute autre activité, l'apprenant a besoin d'activer ses connaissances bien que ces dernières sont diverses et ne relèvent pas toutes d'une même catégorie.

On parle généralement de trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et pragmatiques.

3-3-1-1 Les connaissances déclaratives

C'est un type de connaissances théoriques qui renvoient à des schèmes préexistants. Elles englobent aussi bien les faits de langue (vocabulaire, règles syntaxiques, etc.) que des éléments de l'expérience quotidienne (un endroit, une adresse, un prix, etc.). Il faut savoir également que ces connaissances sont organisées de façon hiérarchique et sont susceptibles d'être modifiées. Entre autres, « *selon la théorie des schèmes, ces structures de connaissances, appelées les « schèmes », sont organisées, elles forment certaines variables et ce sont des processus actifs qui se transforment avec l'acquisition de nouvelles connaissances* » (Cornaire & Raymond, 1999 : 26)

Avec l'acquisition de nouvelles connaissances, c'est l'espace libre contenu dans la mémoire qui sera comblé est suivi d'une interaction entre le connu et le nouvellement acquis.

Les connaissances antérieures sont, par conséquent, soit enrichies soit abandonnées et remplacées par d'autres nouvelles.

3-3-1-2 Les connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles englobent tout savoir permettant de satisfaire l'intérêt personnel de celui qui les détient et en use, sans considération pour l'intérêt des autres membres de la société. Celles-ci renvoient aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales devraient être mises en œuvre.

C'est pour cette raison qu'elles sont appelées également « *connaissances pragmatiques* » (Tardif, 1992 : 56) étant donné qu'elles se rapportent aux situations dans lesquelles ces connaissances sont sollicitées et activées. Elles sont appelées *pragmatiques* car elles sont appréhendées dans leur finalité et répondent souvent aux questions quand et pourquoi doit-on les utiliser ?

Ce type de connaissances est relativement plus important à acquérir par rapport aux connaissances déclaratives qui sont d'une manière générale insuffisantes pour la réalisation de tâches complexes.

La performance exige que l'on se serve de façon utile de ces connaissances pour résoudre les éventuelles situations problèmes auxquelles on est confronté, et ce, en adoptant des stratégies conscientes.

3-3-1-3 Les connaissances procédurales

Afin d'être actives, les connaissances déclaratives seront converties en connaissances procédurales. Ces dernières impliquent une réalisation effective d'une action et des procédures qui vont venir après. On peut citer comme exemple la réalisation d'une action sans être appelé à expliquer: connaître la force qu'il va falloir pratiquer sur l'accélérateur pour démarrer à telle vitesse son véhicule, même chose que lorsqu'on rédige un texte sans être obligatoirement capable de l'enseigner, mais que je serai en mesure de le faire sans réfléchir en pleine action.

Autrement dit, elles renvoient au comment faire et actualisent les connaissances déclaratives. Ces dernières, comme nous l'avons déjà souligné, sont emmagasinées dans la mémoire et sont à l'état brut. La façon dont elles sont utilisées et mises en œuvre relève des connaissances procédurales dont l'acquisition se déroule selon trois étapes : la compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire, l'apparition de premières productions et enfin la production automatique d'énoncés appropriés à la situation. Il va de soi que, concernant le transfert, ce dernier type de connaissances est le plus important à faire acquérir.

Les situations d'utilisation étant illimités, l'idéal serait que l'apprenant acquiert des savoir-faire lui permettant de manifester sa compétence et de la transformer en performance.

3-3-2 La réalisation du transfert de connaissances en apprentissage

3-3-2-1 Définition

Les nombreux travaux consacrés à la notion ne sont en fait qu'une tentative d'expliquer ces échecs aux examens qui demeurent, aux yeux de la société, les seuls critères fiables et qui nous procurent la possibilité de juger tout le système éducatif.

Cinq raisons expliquent l'utilité du transfert :

1. privilège des apprentissages pertinents et assimilés et réduit la distance entre ce qui est théorique et ce qui est pratique ;

2. approuve un gain de temps, autant pour l'enseignant que pour l'apprenant (Samson, 2004),
3. encourage l'attachement à la matière enseignée (Bédard et al. 2012)
4. émancipe une étendue cognitive dans la mémoire parce qu'un réinvestissement d'une situation de départ vers une situation d'arrivée exige moins d'effort cognitif.
5. revalorise tout apprentissage, l'apprenant accorde plus d'importance à ses apprentissages, et par conséquent essaye de mobiliser ses savoirs dans diverses situations.

Il faut aussi savoir comment se servir des apprentissages acquis au cours d'un cursus donné, et de les mobiliser à l'occasion des différents tests auxquels ils sont soumis et de façon périodique.

En didactique, Le terme transfert est défini sous l'angle du contact des langues, de l'influence des unes sur les autres, et de la succession d'apprentissages différents. L'acception retenue n'a rien à voir avec l'utilisation hors contexte des apprentissages acquis dans une situation donnée.

« Il est également souhaitable de ne parler de transfert qu'en ce qui concerne l'interaction d'apprentissages séquentiels et différents et d'e bannir l'emploi de ce terme à propos d'effets de généralisation (possibilité d'utiliser une acquisition hors du contexte ou de la situation où elle a été apprise) ». (Galissou, 1976 : 569).

Depuis, les choses ont bien évolué et, paradoxalement, c'est plutôt l'acception rejetée dans la didactique des langues qui tend à s'imposer dans le champ didactique et dans tout ce qui a trait aux théories d'apprentissage.

Meirieu. Ph, l'a défini ainsi: *« comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative. »* (Meirieu, 1994)

Il réfute même cette dénomination en disant que la notion du transfert fait songer à un transport d'une chose qui traverse d'un point à un autre en restant la même, ce qui dénote clairement que l'apprenant ne progresse pas.

Or, ce qu'on attend de l'apprenant, c'est l'acquisition puis le transfert des connaissances acquises pour qu'il puisse s'en servir au moment opportun.

Le transfert, dans ce cas, cesse d'être un déplacement de connaissances qui pourrait se manifester sous forme d'une restitution intégrale de ce qui a été appris par cœur, mais renvoie plutôt

aux compétences qui permettent à l'élève de franchir les obstacles rencontrés à la confrontation d'une situation problème. Certains préfèrent utiliser le terme mobilisation en ce sens que l'opération en soi implique davantage l'apprenant en le faisant réfléchir sur la finalité de son action.

Cela dit, l'exploitation par l'apprenant des compétences partielles acquises au cours d'une séquence d'apprentissage afin de les mettre au service d'une compétence de communication et l'enrichissement du texte écrit par des notions linguistiques préalablement étudiées nous apparaît comme une opération complexe qui dépasse de loin un simple transfert de connaissances.

En effet, Meirieu. P, en réfléchissant sur les manières possibles dont un sujet réalise le transfert désiré, se pose une série d'interrogations dont la plus importante est : « *Est-ce qu'on peut définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le sont pas ou le sont moins?* ». (Meirieu, 1994). Les recherches dans ce domaine sont loin d'être épuisées, et la notion, comme le souligne Meirieu lui-même, se confond souvent avec le processus d'apprentissage. (Op. cit.1994 :120)

Quant aux autres chercheurs à l'instar de Bissonnette.S et Mario.R, ils lient la question du transfert directement à la capacité de l'apprenant en affirmant que: « *le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'apprenant est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé.*» (Bissonnette et Richard, 2001 : 10)

Le passage à l'action, comme nous l'avons déjà souligné, nécessite une mobilisation des apprentissages acquis antérieurement dans des situations similaires à la situation de production à laquelle l'apprenant est de nouveau confronté.

Il faut savoir également que ces auteurs, en employant les propos de Tardif, parlent plutôt de "*transfert des apprentissages*" et non de "*connaissances*" (Tardif, 1999).

Cette distinction est d'autant plus importante à faire que ce qui est transférable n'est pas uniquement la notion acquise, mais aussi les procédures ayant permis d'exécuter des tâches sources et qui sont aussi nécessaires à l'exécution des tâches cibles.(Op. cit., p. 13)

3-3-2-2 La réalisation du transfert

Après avoir défini le concept, il est maintenant important de savoir comment rendre possible ce transfert dans une situation d'apprentissage.

Autrement dit, il s'agirait d'expliquer l'action qui se fait entre deux situations similaires, puis de mettre en relief, dans un deuxième temps, ce qui est de nature à favoriser cette action.

Il est indéniable que le transfert est lié à la mémoire. Cela veut dire que tout transfert d'apprentissage ne réussit pas s'il n'est pas mémorisé.

La mémorisation dans la mémoire à long terme ne peut se réaliser que si l'on fait recours aux situations dans lesquelles ces apprentissages ont été acquis. D'où la nécessité d'accorder une importance capitale au développement de la mémoire dans la mesure où toute application emprunte inéluctablement les voies dites mémorielles.

Ce mouvement se résume comme suit:

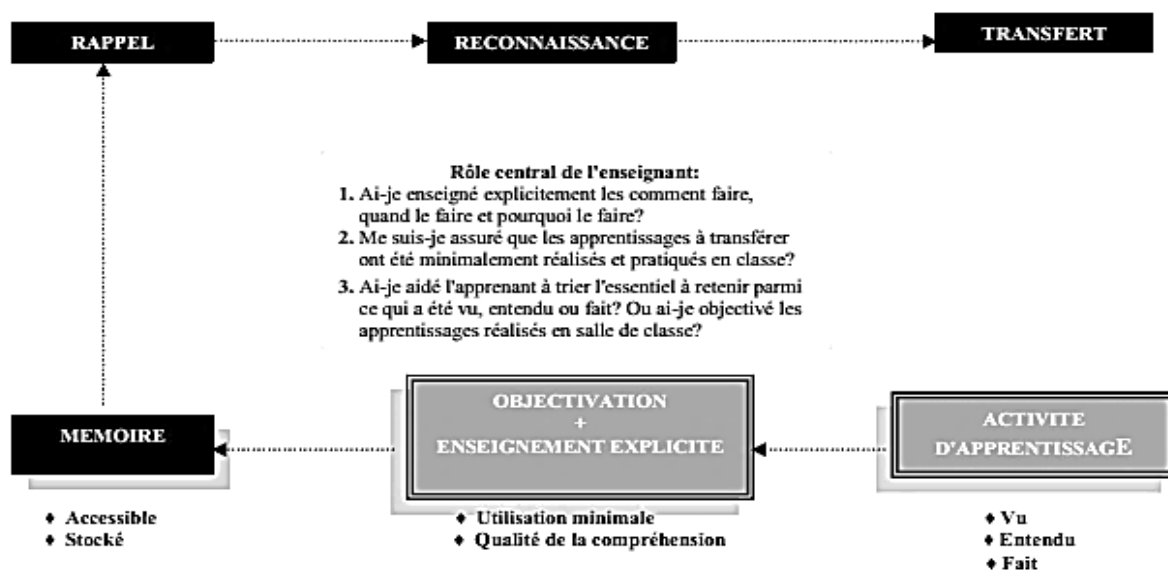


Figure.3.10. Le transfert des apprentissages (Bissonette & Richard, 2001)

Face aux difficultés rencontrées en classe de la part de l'enseignant la mémoire aiderait sûrement à surmonter ces difficultés dans la mesure où elle permettrait une meilleure présentation des informations et des consignes de façon à amener les apprenants à mieux comprendre.

Ceci peut expliquer le passage d'un enseignement explicite objectivant les connaissances au cours d'une activité d'apprentissage donnée à la phase de réutilisation de ces apprentissages au moment où l'apprenant rencontre une situation problème similaire qu'il est capable de reconnaître comme telle.

Dans ce contexte, on peut parler aussi du rôle de l'enseignant sans lequel il n'y aurait aucun transfert possible.

On peut aussi préparer les apprenants à réussir cette tâche en expliquant quoi faire, comment, quand, où et pourquoi le faire dans des contextes différents.

Nous avons montré comment la mémoire contribue de façon capitale à la réussite du transfert. Or, si la mémoire à long terme demeure implicite, les apprentissages qui y sont stockés de même que les procédures sous-jacentes devraient être enseignées de façon plus explicite. Car l'apprenant ne se rappelle en définitive que ce sur quoi on attire son attention et il serait illusoire de croire que celui-ci saisit constamment l'importance de ce qu'il acquiert et s'en souvient dans des situations différentes.

« Les enseignants devraient s'assurer de faire le pont en prévoyant avec les élèves, les possibilités de réinvestissement par des transpositions des apprentissages réalisées dans les tâches sources vers les tâches cibles où le transfert est attendu ». (Bissonnette & Richard, op.cit., p. 98)

La seconde lecture qu'on pourrait faire de ce schéma est la nécessité de faire pratiquer systématiquement la notion par l'apprenant afin que celle-ci s'automatise et s'intériorise de façon définitive. L'augmentation de la fréquence d'utilisation est de nature à intégrer les apprentissages en mémoire, d'où vient toute l'importance que revêtent les tâches sources exercées par l'apprenant dans des situations variées¹.

Il se pourrait bien que l'une d'elles soit rencontrée au moment où il va s'exercer à une tâche cible, et là, il n'aurait normalement pas de difficultés à la reconnaître compte tenu du fait qu'elle a été explicitement présentée par l'enseignant.

Cependant, la notion de transfert nécessite de la part de l'apprenant qu'il se libère du contexte et des circonstances qui ont permis le commencement de l'acquisition.

Car, comme le dit si bien Meirieu: *« un apprentissage qui ne se soucie pas d'ouvrir de nouveaux horizons et perspectives d'apprentissage serait un simple conditionnement. Les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration de transfert... et non des techniques déduites d'une observation attestée ».* (Meirieu, 1994)

Dans ce cas-ci Meirieu, affirme que pour réussir le transfert, trois actes mentaux s'annoncent impérieux: la conceptualisation, la décontextualisation, et la recontextualisation.

¹ Par contraste à la mémoire de travail qui est également appelée mémoire à court terme, la mémoire à long terme est une mémoire implicite et inconsciente.

« Un apprenant ne pourra pas réinvestir ses savoirs acquis dans une situation donnée, caractérisée par un ensemble de paramètres qui font qu'une situation pédagogique n'est jamais rééditée telle quelle, que s'il effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre » (Meirieu, op. cit.)

La conceptualisation, est l'aptitude que possède l'apprenant pour établir des concepts en adaptant dans son cerveau les apprentissages reçus et les transformer en abstractions qu'il serait capable par la suite de les stocker dans la mémoire.

La décontextualisation se réalise au moment où l'apprenant arrive à faire la distinction de ce qui est inhérent de la notion développée de ce qui est extrinsèque et qui n'existe que par besoin de la pratique pédagogique.

Enfin, nous pouvons dire que le transfert implique un réinvestissement individuel des apprentissages dans une situation différente de celle dans laquelle ces mêmes apprentissages ont été acquis, ainsi la mise en contexte de ces apprentissages reste inéluctable.

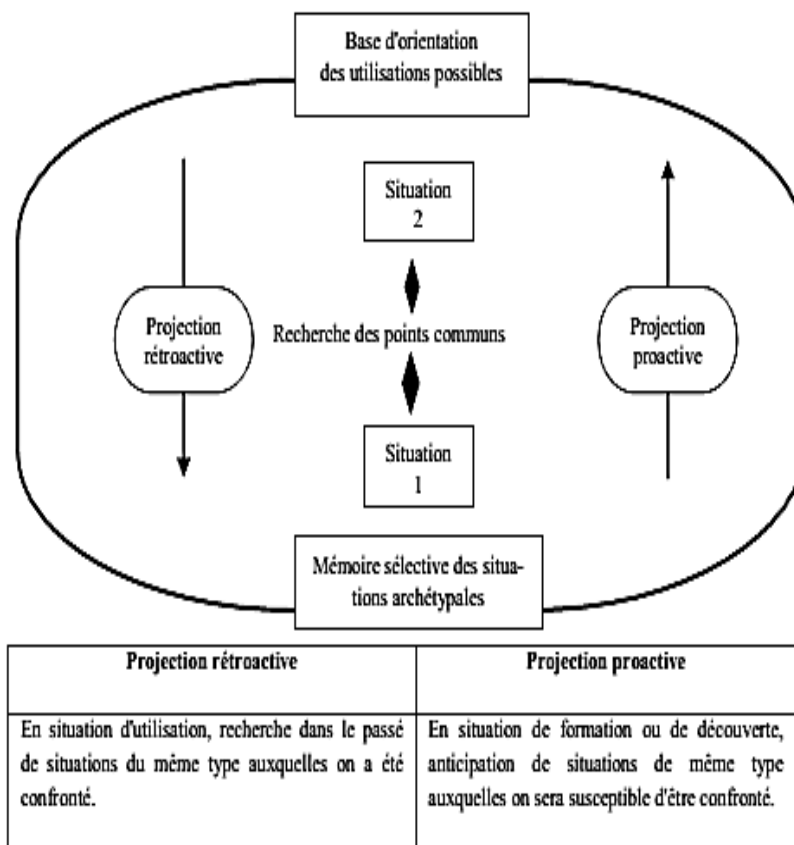


Figure.3.11. Modèle de fonctionnement des rapports qui permet de favoriser une dynamique de transfert.

3-4 LA NOTION DE COHÉRENCE TEXTUELLE

3-4-1 Définition

Dans le dictionnaire 'le Robert' on définit la cohérence comme suit : « *rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles* », On peut la qualifier aussi comme un ensemble de différentes règles régissant la progression thématique d'un texte et l'agencement logique des idées.

En effet, la cohérence donne au texte toute son unité et conditionne son intelligibilité. Pepin définit ainsi un texte cohérent : « *Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases. En comparaison, un texte jugé moins cohérent aura exigé du lecteur qu'il relise des passages ou qu'il reconstruise mentalement, souvent avec effort, l'unité momentanément brisée du texte. Dans un cas comme dans l'autre, c'est la somme de travail requise par le lecteur pour comprendre les liens ou le tissu du texte qui aura conditionné son jugement sur la cohérence de ce texte.* » (Pepin, 2001).

C'est cela qui nous permettrait d'affirmer que c'est la réception par le lecteur du message que véhicule le texte qui est mise en relief. Ainsi, la cohérence d'un texte est synonyme de son intelligibilité.

Or, et sachant que les lecteurs se distinguent par leurs habiletés personnelles, il est possible qu'un texte incohérent soit compris par un lecteur expert. Par conséquent, la réception ne pourrait constituer à elle seule un critère fiable sur la base duquel on apprécierait la cohérence d'un texte. Il était donc indispensable d'entreprendre des recherches au niveau du texte lui-même pour en dégager des éléments intrinsèques transformés par la suite en règles de cohérence. C'est le domaine de la grammaire du texte que Pépin dit : « *Dans le texte, les objets à agencer sont les phrases, lesquelles sont composées à leur tour des objets 'propositions' ces dernières rassemblant enfin les objets 'mots' ¹* ».

Les règles d'agencement des mots dans la proposition appartiennent à la traditionnelle grammaire de la phrase. Les règles d'agencement des phrases dans le texte participent plutôt à ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire du texte.

Quant aux règles d'agencement des propositions dans la phrase, elles relèvent autant de la grammaire de la phrase que de la grammaire du texte.

¹ Pépin, L. (2001). Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection. Lyon, Éditions Chronique Sociale,

Par conséquent, nous pouvons dire, à la suite de Van Dijk, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le sujet traité d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble). (Van Dijk, 1998)

3-4-1-1 Cohésion et cohérence, quelle différence ?

On confond souvent la notion de cohérence avec celle de cohésion. La plupart des dictionnaires spécialisés présentent une entrée unique pour décrire les deux, parfois cohésion et d'autrefois cohérence. Il faut préciser que cette distinction entre les deux notions cohésion et cohérence est très récente. Halliday et Hasan dans leur ouvrage majeur « *Cohésion in English* » (1976), ont délimité les premiers les spécificités de chaque notion.

La notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion dans la mesure où elle met en jeu les contextes situationnels et institutionnels et autres configurations sémantiques qui abordent le discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles. L'étude de la cohérence, selon Adam (2004), engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte, liée à sa « *pertinence situationnelle* ».

Néanmoins, cette notion principalement sémantique, reste, selon Charolles (1983), vague et générale et pas propre à l'interprétation des discours.

La notion de cohésion, quant à elle, renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes. Elle s'intéresse principalement à la progression thématique et aux marqueurs de relations à l'intérieur du texte au niveau local (Adam, 2004).

Ces marques de cohésion sont des indices d'une cohérence à construire par la compréhension et l'interprétation des textes.

En effet, si la cohérence reste difficile à établir, les linguistes, et pour contribuer à en faciliter l'acquisition, ont essayé de décrire d'une manière exhaustive le fonctionnement des expressions relationnelles que le système de la langue offre aux rédacteurs pour assurer cette cohérence : les marques cohésives.

Ces études s'inscrivent principalement dans le domaine de la grammaire de texte et de l'analyse de discours.

Les principales marques de cohésion sont, selon Charolles (1995) : les connecteurs, les différentes formes d'anaphores, les expressions introductrices de cadres de discours et les marques de configuration du texte produit.

1- Les expressions introductrices de cadres de discours et les marques de configuration

Les expressions introductrices du discours délimitent des cadres spatio-temporels modaux adoptés dans le texte. Ces cadres constituent autant d'information pour le destinataire pour construire la cohérence du texte.

2- Les connecteurs

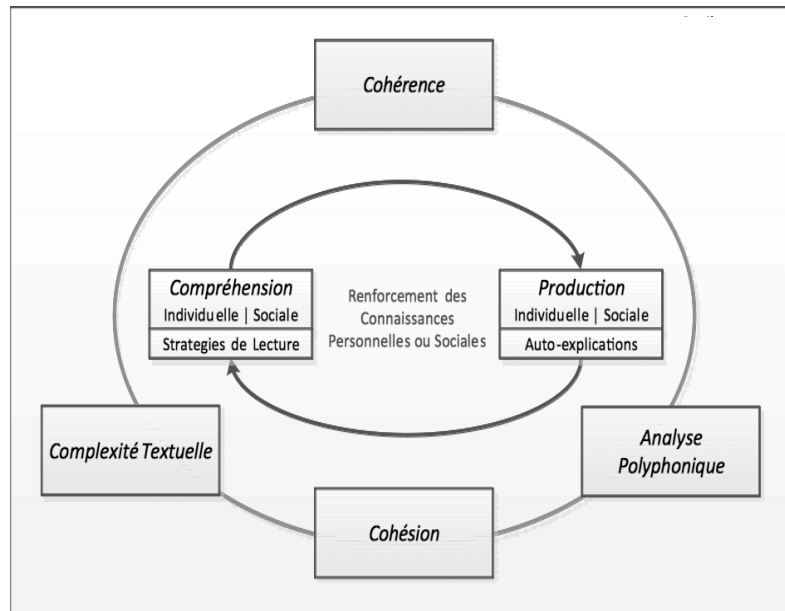
Dans la production d'un texte, les connecteurs sont des outils de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions. Ils participent à la structuration du produit en marquant des relations logico-sémantiques entre ou au sein des propositions. Les connecteurs participent aussi à l'organisation du texte en rapprochant ou en séparant des unités successives ; en cela ils jouent un rôle complémentaire aux signes de ponctuation (Adam, 2005).

Les connecteurs sont tous les éléments qui assurent l'organisation d'un texte. Ils sont de natures différentes (conjonctions, adverbes, des groupes prépositionnels, des présentatifs, des locutions, etc.).

En raison de leur polyvalence, les connecteurs peuvent être analysés de différentes manières. Nous pouvons par exemple considérer la relation sémantique que le connecteur crée entre les propositions (cause, conséquence, opposition, etc.).

Nous pouvons aussi prendre en considération le rôle qu'ils jouent dans la construction discursive. Dans cette optique nous pouvons les diviser en deux catégories : ceux qui ordonnent la réalité référentielle (connecteurs spatio-temporels) et ceux qui caractérisent les articulations du syllogisme (connecteurs argumentatifs : opposition et concession, explication et justification, complémentation, conclusion, énumération et de reformulation) (Bronckart, 1997).

Les marques de configuration (alinéas, organisateurs graphiques, organisateurs méta discursifs), quant à elles, sont utilisées pour délimiter graphiquement les différentes unités constituantes du texte.



3-4-2 Les règles de la cohérence textuelle

La cohérence textuelle est basée selon Charolles.M de quatre métarègles principales : la répétition, la progression la non-contradiction et la relation (Charolles, 1978).

Ces règles ont une visée micro/macrostructurale et relèvent à la fois du domaine de la linguistique et de celui de la pragmatique.

Pour qu'un texte soit cohérent, la métarègle de répétition doit être respectée. Le texte doit comprendre « *dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » (Charolles, 1978:17). Afin de respecter cette première règle, la langue comporte différents moyens et divers outils cohésifs, vus précédemment. La pronominalisation peut permettre la répétition comme l'illustre l'exemple qui suit (Charolles, 1978:21) :

Un vieil homme a été tué la semaine dernière à Grenoble. Il a été retrouvé étranglé dans son garage.

La métarègle de progression nécessite que pour avoir un texte cohérent « *il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* » (Charolles, 1978:20). En quelque façon cette règle est insuffisante ; un texte qui n'a qu'un seul référent avec une récurrence de prédications sémantiques n'est pas assurément cohérent;

Par contre, l'admission de nouveaux référents ne se réalise pas de façon arbitraire, ce qui suppose tout de même une nouvelle métarègle qui est la non-contradiction.

À ce titre, pour dire qu'un texte est cohérent, « *il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.* » (Charolles, 1978:25), comme le montrent les exemples suivants (Charolles, 1978:28) :

Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre.

Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve.

Pour finir, une dernière règle est énoncée : la métarègle de relation, introduisant l'idée que pour avoir un texte cohérent, « *il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* » (Charolles, 1978:34).

Enfin, le contenu sémantique présenté dans le texte doit être mis en relation avec le monde, réel ou imaginaire, qui y est représenté. La règle de relation doit assurer une certaine pertinence entre le contenu du texte et les éléments auxquels il renvoie dans son monde référentiel.

Il est donc primordial d'assurer ces règles pour produire un texte cohérent. Seulement, le scripteur ne doit pas se résumer à ces quatre règles, il doit prendre en considération les connaissances de son lecteur. En effet, pour qu'il y ait intercompréhension, le scripteur et son lecteur doivent avoir des connaissances communes, ce que Charolles (2011) appelle le « *Common ground* ». Le fait que la cohérence soit aussi liée à des éléments extérieurs au cadre textuel, qui s'inscrivent dans le cadre pragmatique de la production, renvoie à une notion très importante dans la communauté de recherche actuelle, à savoir la pertinence.

En fin de compte, un texte cohérent selon Charolles doit :

- 1- comprendre un ou des éléments récurrents, constituant un enchaînement pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc inéluctablement des reprises d'informations, par l'emploi de synonymes ;
- 2- exposer de nouvelles informations pour avoir un besoin communicatif. Si le texte répète la même chose, on dira qu'il trépigne, et par conséquent son intérêt sera faible, voire inutile ;
- 3- ne pas comprendre des paradoxes dans son contenu. Un paragraphe ne doit pas avancer une ou plusieurs informations en contradiction avec ce qui est exprimé tacitement ou clairement dans le même texte, car cela peut nuire à sa cohérence ;
- 4- à la fin, dans un texte, les informations présentées ne doivent pas être paradoxales avec les connaissances du monde du récepteur. Par exemple, parler d'une ville du littoral algérien et dire

qu'il y a les dunes de sables, constitue une contradiction avec les connaissances géographiques du lecteur.

Pépin. L, de son côté, met l'accent sur les contraintes imposées par la linéarité du discours, selon lui le texte n'est cohérent que lorsqu'on peut aisément détecter son unité malgré qu'il soit composé de plusieurs séquences ou paragraphes. Ainsi c'est le récepteur qui évaluera sa cohérence. La cohérence du texte est la résultante de l'interaction entre le travail inférentiel du récepteur et certaines qualités immanentes du texte lui-même.

Il considère comme cohérent tout texte remplissant ces trois conditions : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés :

a- La cohésion

La cohésion est notamment ce qui rappelle au lecteur ce qui vient d'être dit dans le texte. En effet, un texte n'est pas une suite de phrases sans lien apparent. C'est un ensemble bien structuré assurant au message toute son intelligibilité. Ainsi, la cohésion thématique qui fait rappeler ce dont on vient de parler, et la cohésion sémantique relative à ce que l'on vient de dire implique-t-elle un ensemble de procédés.

Il s'agit de la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, la similitude ou le parallélisme sémantique, le contraste sémantique, la résonnance et la jonction. Mais, comme le souligne si bien Pépin, « *pour qu'il y ait cohésion, il importe bien sûr, que ces traces puissent être reconnues par le lecteur* » (Pépin, 2001).

La récurrence peut être définie comme la reprise d'éléments du texte dans son développement linéaire. C'est en quelque sorte une famille de procédés englobant la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale et la contiguïté sémantique.

La similitude sémantique, quant à elle, est l'établissement d'une équivalence sémantique équipotente entre les termes similaires de deux parties ; alors que la dissonance sémantique est la mise en relief d'une concession sémantique exprimée entre deux parties, et ce, par l'utilisation d'antonymes.

Concernant la résonnance, elle consiste en l'utilisation de termes disjoints pour maintenir la continuité thématique. Elle est généralement assurée par des pronoms (Pierre, lui..., les enfants, eux.... Etc. ...) ou par l'utilisation de certaines expressions telles que pour ma part, quant à lui, en ce qui me concerne etc. ...

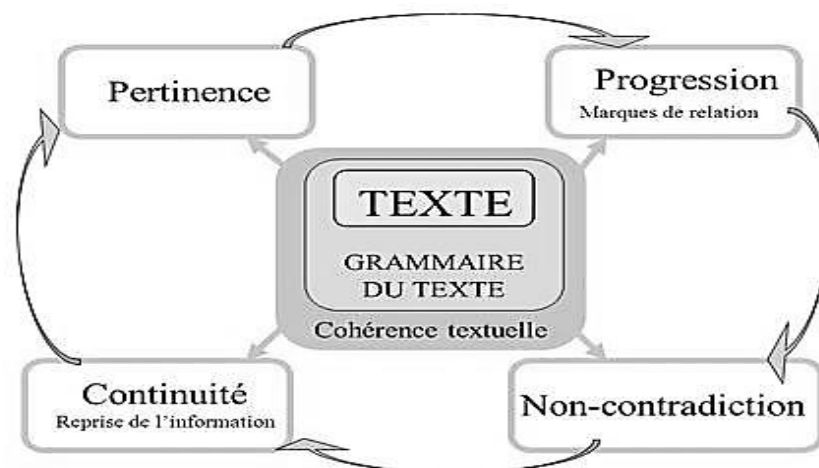
Enfin, la jonction est l'utilisation de connecteurs pour indiquer explicitement des relations logiques ou temporelles. Ces connecteurs remplissent deux types de fonctions : une fonction sémantique dans la mesure où ils sont porteurs de sens (un connecteur exprime un seul rapport logique et se distingue par le sens des autres connecteurs) et une fonction structurelle en ce sens qu'ils contribuent à l'organisation du discours.

Soulignons que ces procédés sont observables et analysables dans un texte. Mais comme l'affirme Pépin, « *la cohérence est relative et elle s'apprécie par défaut* » (Pépin, 2001).

Autrement dit, c'est l'absence de ces procédés qu'il convient de relever en ce sens qu'elle fait du texte un énoncé incohérent. Ainsi, dans cette optique, l'auteure propose une typologie de défaut de cohérence textuelle qu'elle analyse en mettant l'accent sur l'absence des traces susmentionnées dans le texte.

b- La hiérarchisation

La cohésion est certes une qualité importante d'un texte cohérent, mais elle demeure une condition nécessaire et non suffisante. En effet, les énoncés constituant le texte doivent être présentés dans un ordre logique et selon leur degré d'importance si bien que tout texte dont les idées ne sont hiérarchisées est considéré comme incohérent.



La hiérarchisation, ou l'étagement du texte, est assurée quand les premiers énoncés présentés sont d'une importance qui les rend dominants. Elle l'est également lorsque la jonction entre les énoncés est prise en charge par des éléments appelés cohésifs, et que sont les différents connecteurs.

Pépin explicite davantage cette notion en affirmant : « *Ainsi l'ordre de présentation des énoncés joue un rôle primordial dans l'organisation, la hiérarchisation, l'étagement du texte. L'énoncé présenté en premier, par exemple, est considéré comme prédominant, les autres auront la charge de l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer. Mais comme un texte ne peut pas et ne doit pas être perçu comme une longue phrase, comme l'élaboration sans fin du premier énoncé, d'autres procédés telle la jonction (ou la liaison par connecteurs), sont utilisés pour scander le texte, pour rythmer (et nous nous rapprochons ici de la musique, un autre événement séquentiel) et remettre en jeu un nouveau cycle "énoncé dominant – énoncés subordonnés"* ». (Pépin, Op. cit. p. 42)

Ainsi, le connecteur « *mais* » de la phrase précédente marque le recommencement d'un tel cycle, tout en exprimant le sens de la relation entre deux phrases.

En outre, pour qu'il y ait hiérarchisation, trois grands procédés s'avèrent indispensables : il s'agit du regroupement, de la coordination et de la progression.

Par regroupement, nous entendons le fait de lier dans un même espace spatio-temporel les informations se rapportant au même thème.

Ainsi, il y a problème lié au regroupement lorsque le thème est éclaté, autrement dit, les informations s'y rapportant sont séparées par un thème intrus.

Il en résulte que « *ni le thème éclaté, ni le thème intrus ne sont réellement mis en évidence comme ils le devraient, dilués qu'ils sont l'un dans l'autre* » (Pépin, 2001 : 74)

La coordination des informations, elle, est généralement assurée par l'utilisation des connecteurs.

Il faut que les informations soient liées entre elles et présentées dans un ordre qui marque l'importance relative de chacune d'elle.

On parle alors du statut hiérarchique de l'énoncé dans la mesure où celui qui est présenté en premier sur l'axe spatio-temporel est considéré comme dominant et que les autres lui sont subordonnés.

Enfin, la progression est la troisième condition que doit remplir un discours cohérent. Par progression, nous entendons le fait que les énoncés, présentés dans un ordre hiérarchique, ne doivent pas véhiculer une seule information qui se répète tout au long du texte.

Au contraire, chaque énoncé devrait enrichir le précédent d'un apport informatif renouvelé « *pour que le lecteur n'ait pas le sentiment qu'un énoncé en répète un autre* » (Pépin, Op. cit. p. 84)

Signalons, avant de passer à la troisième règle, que Lorraine Pépin inclut dans les défauts d'étagement les problèmes liés à l'annonce d'une organisation, le manque de similitude syntaxique, ainsi que les problèmes de mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne. Nous n'avons jugé utile de retenir ici que les règles qui nous paraissent essentielles dans la mesure où elles pourraient être remplies par un texte rédigé par un lycéen et, par conséquent, susceptibles d'être analysées.

c- L'intégration

Le principe d'intégration est d'une importance capitale dans la mesure où, dans un texte, tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur.

Dans le cas contraire, il y aurait un défaut de cohérence que Pépin appelle défaut de résolution interne. Ce défaut affecte tellement la cohérence d'un texte qu'il est presque impossible d'y apporter des correctifs. En effet, c'est un défaut qui révèle l'entière insouciance du scripteur qui passe d'un énoncé à un autre sans qu'il réfléchisse aux liens qui devraient les unir. En outre, ce défaut se démultiplie à son tour en plusieurs autres défauts touchant tous à l'organisation des informations à l'intérieur du texte.

Il s'agit notamment de la juxtaposition des informations, la mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, la déviation des informations et le retard des informations.

Pour ce qui est de la juxtaposition, différents cas de figure pourraient se présenter. L'absence d'un marqueur de relation, l'emploi inutile d'un marqueur, la juxtaposition d'une séquence à une phrase d'introduction avec laquelle elle n'entretient aucune relation et, enfin, la juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble. Dans ce dernier cas, la phrase ajoutée vient perturber la cohérence en ce qu'elle n'apporte pas d'information nouvelle, et qu'elle n'est pas intégrée de ce fait à ce qui précède.

La deuxième sous-catégorie relevant du défaut d'intégration concerne la mauvaise organisation des informations. Celle-ci se manifeste souvent par la mauvaise position des phrases, des séquences ou par la répétition.

Dans le premier cas, il est question de l'incompréhensibilité de la relation entre deux informations présentées l'une après l'autre.

Ce défaut est à distinguer donc de celui relatif à la hiérarchisation, car celui-ci concerne des informations entretenant des relations logiques entre elles mais présentées dans un ordre qui n'est pas correct.

Dans le deuxième cas, la répétition entrave la progression du discours et donc son élaboration. En effet, la répétition d'une séquence ou d'une phrase, outre le fait qu'elle n'apporte aucune nouvelle information, déstabilise la structure du texte et la meilleure façon d'y remédier est de supprimer carrément les énoncés répétés.

Concernant l'imprécision de l'information, le défaut semble être moins grave. En effet, ce qui est fautif dans ce cas, c'est l'absence de relation explicite entre deux énoncés contigus.

Le lecteur sent pourtant que ces derniers sont reliés mais de manière implicite. Il s'ensuit, par conséquent, que le lecteur doit fournir plus d'efforts de réflexion pour comprendre ce lien et, dans ce cas, les interprétations erronées ne sont pas à écarter. Aussi, pour remédier à ce défaut, y a-t-il lieu de clarifier la première phrase, la seconde et la relation.

Le défaut de déviation des informations concerne l'abandon d'une information à laquelle le lecteur s'attend au profit d'une autre moins importante, voire secondaire.

Le lecteur est donc déçu dans ses attentes et son attention détournée. Il ne s'agit pas, ici, d'un changement brutal de propos comme c'est dans le cas du défaut de juxtaposition, mais d'une illusion de relation qui laisse le lecteur sur sa curiosité.

C'est que, comme l'affirme Pépin « *l'information principale est "avalée" par de l'information secondaire* » (Pépin, op. cit. p. 110).

Dans le cas d'un retard des informations, le lecteur qui s'attend à une réponse ou à une explication au problème posé n'y accède que difficilement, indirectement et, parfois même, qu'après avoir oublié le problème. Ce sont généralement les détours nombreux et maladroits qui retardent cet accès.

3-5 CONCLUSION

La production écrite, qui représente une situation d'intégration par excellence, ne constitue pas seulement un moment d'évaluation. C'est un processus complexe qui fait intervenir un certain

nombre d'activités cognitives imbriquées. Les défauts de cohérences et de réinvestissement de points de langue ne sont que le résultat d'un dysfonctionnement au niveau du processus. Par conséquent, il importe de s'y intéresser tout en s'appuyant sur le produit lui-même qui demeure, à notre niveau, le seul moyen nous permettant de nous faire une idée sur les opérations mentales effectuées par l'apprenant.

Dans le domaine des langues étrangères, la production se présente comme une action d'édification de sens et s'assigne pour objectif l'acquisition chez les apprenants de la compétence de produire différents types de textes assurant des intentions communicatives : ils rédigent pour être lus.

Les apprenants sont donc invités à formuler et à émettre des idées, pour pouvoir les communiquer à des pairs et donc à ajuster une compétence communicative écrite que l'on peut déterminer comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.122).

D'après Albert. J (1998, p.60-61), cette compétence met en action cinq composantes à des stades divers de la production :

- La première est linguistique : la syntaxe la morphosyntaxe et le lexique.
- La deuxième est référentielle : « *connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde* » (Moirand, 1982).
- La troisième est socio-culturelle : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle* » (Moirand, 1982).
- La quatrième est cognitive : capacité de mettre en œuvre les processus de d'édification du savoir, du savoir-faire et les processus d'acquisition de la langue.
- La dernière est pragmatique (discursive) : capacité à produire un texte qui correspond à une situation de communication donnée.

Pareillement, la production d'un texte provoque une compilation de ces compétences dont l'apprenant est suscité à employer lors de la séance de la production écrite. « *Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.* » (Weber, 1993, p.69).

Ce qui veut dire qu'il doit écrire d'une façon correcte mais aussi de manière perceptible et cohérente, ce qui fait de la tâche d'écriture une activité complexe est que beaucoup de savoirs et d'habiletés s'activent simultanément.

En voici quelques exemples de problèmes rencontrés par les rédacteurs cités par Scardamalia & Bereiter (1985):

1. Les problèmes rhétoriques consistant à défendre une position, quand ils sont convertis dans une recherche à travers l'espace du contenu pour étayer l'information, peuvent amener à découvrir la pertinence de faits ignorés préalablement ou, d'un autre côté, à réaliser que la croyance à laquelle on a adhéré est injustifiée.
2. Le besoin de résumer un texte peut conduire à une analyse plus critique de l'importance des connaissances concernées.
3. La nécessité rhétorique de construire une transition reliant des sous-thèmes peut entraîner la découverte d'une relation préalablement non distinguée.
4. Le besoin rhétorique de rendre un texte plus intéressant peut provoquer un questionnement, à l'intérieur de l'espace du contenu, pour savoir quelles sont les informations intéressantes, mettant ainsi en lumière de nouvelles idées.
5. Les problèmes de choix de mots et de définition peuvent inciter à une analyse plus approfondie des distinctions et à une conceptualisation plus claire dans l'espace du contenu.

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE 4

L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ
DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR
LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS
ARGUMENTATIF.

INTRODUCTION

Dans le cadre de cette recherche, nous essayerons d'analyser les apports et les effets de l'application des stratégies de l'écriture au sein d'une classe de terminale au lycée dans un contexte plurilingue.

Il s'agit donc de collecter des données des productions des apprenants et de les analyser afin de faire une étude comparative des variations qui se mettent en œuvre dans le processus rédactionnel, dans des situations d'écriture et de décrire les stratégies que les apprenants utilisent dans la genèse et le tissage textuel afin d'assurer une cohérence dans un texte argumentatif.

Pour les participants, travaillant en situation individuelle ou en groupes, le contenu de ces activités était similaire.

Pour vérifier nos hypothèses, voire mesurer les éventuels effets de cet environnement collaboratif et des activités d'aide sur les apprenants, nous avons utilisé une procédure centrée sur deux points principaux :

- l'effet de l'application d'une stratégie de planification d'écriture sur la construction de connaissances et le niveau de cohérence de textes argumentatifs ;
- l'effet de l'application d'une stratégie de révision sur la réécriture et le niveau de cohérence des textes produits.

Du point de vue méthodologique, les données ont été recueillies en situation expérimentale. Pour analyser les effets des outils didactiques proposés sur le développement des stratégies de réécriture du texte argumentatif en français, aussi bien sur le plan référentiel que linguistique, il nous semble utile d'analyser le corpus recueilli d'un point de vue qualitatif et quantitatif. Pour réaliser cette analyse, nous avons utilisé une grille qui tient compte des critères relevant des quatre niveaux de représentation mentale du texte :

- Le nombre et la valeur épistémique de ces informations en mesurant leur pertinence par rapport au thème abordé. Les informations produites par les apprenants dans les quatre séances de l'expérimentation ont été partagées en informations non pertinentes, moyennement pertinentes et pertinentes.
- Les relations logiques.
- Les erreurs linguistiques (orthographiques, syntaxiques, lexicales, d'interférence et de ponctuation).
- Le respect des spécificités liées au texte argumentatif.

Nous avons aussi analysé les trois opérations ou sous processus de réécriture (suppressions, ajouts et remplacements) décrites par Fabre-Cols (2002).

Nous pensons que l'articulation de ces critères dans un contexte scolaire peut être propice pour évaluer et comparer le niveau de cohérence des textes produits par les apprenants.

Nous comptons donc observer une amélioration du niveau de cohérence de leurs textes, surtout ceux du groupe expérimental au fur et à mesure de l'avancement dans les activités d'aide proposés dans l'expérimentation. L'analyse et l'interprétation des produits écrits nous permettraient de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et nous renseigneraient sur l'effet de chaque stratégie sur les apprenants voire sur la qualité la cohérence textuelle.

En ce qui concerne l'interprétation des résultats, nous privilégions les illustrations de la didactique cognitive et des travaux conduits en psychologie cognitive de la compréhension et de la production écrite (van Dijk & Kintsch, 1983).

Nous recourons aussi à la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1995) et nous faisons appel à la théorie socioconstructiviste, des modèles de compréhension et de production de l'écrit, des théories de la mémoire de travail (MDT) et de la mémoire à long terme (MLT) au cours de la lecture et l'écriture et de la théorie de la charge cognitive (TCC).

Ce cadre théorique, peut nous renseigner davantage, sur le rôle de l'apprenant, et sur celui de plusieurs facteurs cognitifs et affectifs, intervenant dans le processus de développement du processus rédactionnel, particulièrement, les différents modes d'écriture, individuel et coopératif.

Nous avons présenté notre recherche en deux parties. Une partie théorique et conceptuelle, et la deuxième méthodologique et expérimentale. Suivies d'un bilan et une conclusion générale.

La complexité de l'instant de l'écriture réside dans la mobilisation des compétences linguistiques, des connaissances acquises sur le monde et des capacités de raisonnement en même temps que ce moment d'écriture est un espace d'édification et d'élaboration de ces savoirs.

De ce point de vue l'écriture est bien un lieu d'organisation, de mobilisation et de construction de connaissances.

Elle appartient donc à part entière au domaine de la cognition.

4-1 LA PRODUCTION ÉCRITE EST-ELLE AUSSI DIFFICILE ?

Qu'il s'agisse des élèves ou des étudiants aux différents niveaux de la scolarité, l'écriture représente un enjeu important et incontournable. Et pourtant à tout moment peuvent intervenir des difficultés d'apprentissage pour des raisons diverses : des raisons de compétence, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles.

Professionnels ou apprenants, les rédacteurs se plaignent souvent du fait que la production écrite est ardue et complexe, ce n'est sans doute pas tout à fait par hasard si la rédaction de textes est aussi une des tâches de production de langage les moins bien connues.

Le but principal de notre recherche c'est d'avoir une meilleure compréhension des tâches de production en impliquant une analyse fine de leurs composants.

Deux processus basiques de la production écrite ont reçu une attention théorique et empirique importante : la planification et la révision (Hayes et Flower, 1980. Kellogg et Mueller, 1993).

4-2 PRÉSENTATION DES EXPÉRIENCES

Les expériences que nous avons menées s'inscrivent dans une optique psycho-cognitiviste, et plus particulièrement celle appliquée à la didactique de l'écrit. À ce fait, il est maintenant admis que les activités de compréhension et de production écrites impliquent un certain nombre de processus cognitifs qu'il convient d'activer pour construire un sens en lisant ou en rédigeant un texte (van Dijk et Kintsch, 1983; Legros & Marin, 2005 ; Hayes et Flower, 1980).

Or, il s'avère difficile de se faire une idée sur ces processus sans passer par le produit lui-même qui constitue, à notre sens, un des indicateurs de cette activité mentale qui diffère d'un apprenant à un autre.

En outre, les processus cognitifs en question s'acquièrent, s'intériorisent et puis s'automatisent de façon que le lecteur ou le scripteur les active d'une manière inconsciente.

C'est dire qu'un enseignement qui prend en charge cet aspect est d'autant plus efficace qu'on n'est jamais sûr que l'apprenant arrive tout seul à effectuer des opérations mentales aussi complexes que celles qui interviennent dans la compréhension et la production de textes.

C'est dans ce cadre que nous allons essayer de mener nos expériences qui s'articulent autour de : L'effet d'un type d'enseignement de la compréhension écrite sur la construction par l'apprenant du sens d'un texte argumentatif¹, il s'agira d'une analyse des pratiques pédagogiques en classe qui sera directement suivie d'un test de compréhension que nous allons soumettre aux apprenants.

Cette première étape nous permettra de vérifier notre hypothèse selon laquelle l'enseignement dispensé ne dote pas les apprenants de stratégies leur permettant d'avoir accès au sens d'un texte.

Ainsi, en analysant par la suite les réponses des apprenants au test de compréhension, pourrons-nous mesurer l'impact produit par une certaine pratique pédagogique sur le rendement des apprenants en matière de compréhension et de vérifier :

- L'impact d'un enseignement de l'activité de compréhension de l'écrit sur la construction du sens d'un discours argumentatif.
- L'impact d'un enseignement de l'activité de production écrite sur la qualité des textes argumentatifs produits par les apprenants.

Nous aurons à observer d'abord des pratiques pédagogiques au sein de la classe, à les analyser et voir l'impact que cela peut produire sur la qualité des écrits des apprenants au niveau de la richesse en informations et de la cohérence textuelle (Pepin. L, 2001).

- L'effet de la planification sur la qualité des productions écrites des apprenants.
- L'effet de la révision collaborative dans un environnement d'étayage sur la qualité des productions écrites des apprenants.

Les modèles de référence seront ceux de Hayes et Flower et Breiter et Scardamalia, ces travaux ont eu pour objectif l'étude de l'impact de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production d'un texte argumentatif. Dans notre cas, il s'agira de mesurer cet impact sur la qualité des produits des apprenants.

¹MOIRAND, S. 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

4-3 LE CORPUS CHOISI

Les apprenants qui ont participé aux présentes expérimentations sont des apprenants de 3^{ème} année secondaire de la filière langues vivantes (LV). Ils ont déjà additionné dix années en moyenne d'apprentissage de la langue française.

Par ailleurs, il est important de citer que suite à la réforme des programmes scolaires par la tutelle, ces apprenants se sont retrouvés entre deux systèmes différents à partir du moment où ils ont fait le primaire et la moitié du moyen avant la réforme.

En 3^{ème} année secondaire le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence en 1^{ère} année moyenne. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 (cinq) heures par semaine, réparties en cinq séances d'une heure chacune.

La pédagogie adoptée au secondaire est l'approche par les compétences¹ qui est censé favoriser une implication performante des apprenants dans l'acte d'apprendre.

Les activités proposées s'inscrivent dans le cadre des séquences pédagogiques qui, elles, font partie d'un tout axé sur une compétence que l'apprenant doit acquérir à la fin.

L'activité en question est généralement une production écrite réalisée individuellement ou collectivement (selon le contexte du travail) dans laquelle les apprenants sont appelés à reproduire le même genre discursif découvert en séance de compréhension.

Le texte argumentatif est le type de texte prédominant en 3^{ème} année secondaire avec ses différentes composantes sémantiques (défendre une thèse, réfuter, convaincre, persuader, exhorter démontrer...), du coup les apprenants sont appelés à rédiger, à maintes fois, un texte de ce genre tout en essayant de réinvestir les notions étudiées au cours de la séquence ou du projet.

Les tâches de compréhension et de production en classe sont des activités essentielles dans la mesure où la première ébauche la séquence et présente d'emblée son cheminement, alors que la deuxième l'achève et édifie un temps consacré au réinvestissement des choses pré requises.

¹ADEL, F. (2005). *L'élaboration des nouveaux programmes scolaires in La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie ; 2005, pp. 45-56.

Effectivement, les apprenants assimilent en compréhension les caractéristiques et les spécificités du modèle discursif qu'ils auront à reproduire à la fin du projet en respectant les notions préalablement étudiées.

En outre, il est à noter que les apprenants en question sont en classe d'examen et que, de ce fait, ils auront à subir en fin d'année une épreuve officielle de français dont la durée est de trois heures et demi. En définitive, nous tenons à signaler que le nombre d'apprenants composant notre classe expérimentale est de vingt-neuf (29 apprenants de la classe L.V) et qui suivent leur scolarité dans la ville de Sougueur, une ville qui se situe à une trentaine de kilomètres au sud du chef-lieu de la wilaya de Tiaret.

L'enseignant du français de cette classe, ayant suivi une formation universitaire, il a été recruté depuis une vingtaine d'années. Notre choix a été porté sur un enseignant très réputé pour son sérieux et ses compétences.

Procédure expérimentale

Pour chaque expérience, nous avons entrepris une démarche que nous avons jugée compatible avec les objectifs que nous nous sommes préalablement fixés.

4-3-1 Le premier test de compréhension

L'objectif de ce test est de mesurer l'impact de la pratique d'un enseignement de la compréhension écrite sur la construction du sens d'un discours argumentatif. Le test survient immédiatement après la séance de compréhension à laquelle nous avons assisté et que nous avons analysée.

Nous avons alors proposé un autre support ressemblant dans sa structure à celui déjà lu au cours de l'activité, et posé des questions relevant des trois niveaux, à savoir le niveau de surface, le fond du texte et le modèle de situation (annexe 06) ensuite les réponses des apprenants seront analysées.

4-3-2 Le deuxième test de compréhension

Dans la situation où l'apprenant traite un texte écrit dans une langue étrangère, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté.

Cette difficulté empêche souvent l'élaboration d'un modèle de la situation (N. Blanc & D. Brouillet, 2005).

C'est dans cette perspective que nous avons testé une deuxième fois le niveau de la compréhension chez les apprenants en leur proposant le même support didactique et le même questionnaire, mais avec des notes relatives à la base du texte proposé en clarifiant le sens de certains mots clés aidant à la compréhension pour pouvoir tirer le maximum d'informations (annexe 04).

Après ce second test, nous avons pu comparer leurs réponses aux premières pour voir l'impact positif de la séance de compréhension sur le vocabulaire utilisé par les apprenants lors des réponses.

4-3-3 Le déroulement d'une activité d'expression écrite

Nous avons proposé aux apprenants, avec le consentement de l'enseignant, une consigne d'écriture qui a pour objectif la rédaction d'un texte argumentatif. Le but de l'expérience était de mesurer l'impact de l'enseignement existant en matière de production écrite sur la qualité des productions des apprenants.

Nous avons ensuite corrigé les productions écrites en considérant plus la richesse en informations au niveau de la pertinence des informations et de la cohérence textuelle. Pour la cohérence, nous nous sommes référés au modèle de cohérence établi par Pépin.

La situation d'apprentissage par le biais de laquelle on fait apprendre une notion est déterminante dans la mesure où elle permet une éventuelle réutilisation ou, au contraire, l'emprisonne dans les conditions mêmes où elle est dispensée. Par cette expérience, nous avons donc voulu voir si les points de langue sont réinvestis correctement lors de la séance de production et de quelle façon.

4-3-3-1 L'élaboration d'un plan d'écriture

Afin de mesurer l'impact de la planification sur la qualité des productions écrites des apprenants, nous avons assisté à une séance d'aide consacrée à l'élaboration d'un plan et de rédiger de nouveaux textes après.

Cette analyse comparative entre les deux jets d'écrits nous a permis d'analyser la qualité des informations et la cohérence textuelle.

Le support

Le texte argumentatif fait partie des projets d'enseignement proposés dans le programme du secondaire. Acquérir une compétence argumentative, en compréhension comme en production, présente une des majeures finalités du programme d'apprentissage du français. (Annexe 02)

Ainsi, le premier texte proposé par l'enseignant comme support à son activité de compréhension écrite est d'une structure simple, divisé en 3 parties, à savoir la thèse l'antithèse et la synthèse (annexe 07). Le thème est un sujet d'actualité qui peut susciter un débat entre les apprenants en les incitant à prononcer leurs opinions personnelles.

Le second texte (annexe 08), qui fera l'objet d'une analyse plus profonde pour dégager des caractéristiques susceptibles d'être exploitées par les apprenants dans la compréhension.

Quant au questionnaire, nous avons veillé à ce qu'il touche aux trois niveaux de la compréhension de l'écrit déjà cités, à savoir le niveau de surface, le fond du texte et le modèle de situation. Une question se rapportera à l'opposition puisque ce point de langue sera exploité ultérieurement quand il s'agira de vérifier son réinvestissement dans la production d'un texte argumentatif.

4-3-3-2 Démarches d'analyse

Dans le cadre de ce travail l'analyse des erreurs paraît très importante puisque c'est le moyen qui nous permettrait surtout de mesurer la progression des apprenants après avoir expérimenté avec eux un plan d'action.

Si en didactique, toute recherche vise avant tout à faire progresser la qualité des productions des apprenants, le fait de commettre moins d'erreurs constitue une preuve tangible d'une amélioration des compétences.

En vue de mieux cerner les aspects des questions précédentes, nous formulons l'hypothèse que l'origine principale des différentes lacunes constatées dans les productions écrites, réside dans la non-maîtrise des stratégies de l'activité scripturale.

En effet, notre objectif consiste à mener nos descriptions et analyses des productions écrites dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

Dans ce chapitre, nous allons premièrement analyser l'activité de compréhension de l'écrit telle qu'elle est menée par l'enseignant dans la classe. Puis, nous analyserons le texte support, objet du test de compréhension que nous avons soumis aux apprenants, et enfin, nous analyserons les réponses des apprenants pour mesurer réellement l'effet produit par l'enseignement étayé.

4-4 LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Pour analyser cette activité, nous nous sommes servis d'une grille d'observation qui répond aux besoins de notre recherche (annexe 11).

En effet, ne seront retenus dans la grille que les points en relation avec notre hypothèse de départ, à savoir que l'enseignement explicite des stratégies de lecture n'est pas assuré dans nos classes.

L'activité de compréhension constitue le point de départ de la séquence pédagogique. Elle s'inscrit dans un projet lequel sera réalisé par l'apprenant tout à la fin du processus. L'intitulé du projet en question est "*argumenter pour faire réagir, Dialoguer pour confronter des points de vue*".

4-4-1 Le support didactique

Le texte utilisé comme support didactique de l'activité est un texte argumentatif (annexe 06). Nous avons pensé que le texte proposé est en relation directe avec la thématique du projet, grâce à sa typologie et sa structure, il constitue un modèle de discours argumentatif que l'apprenant est censé reproduire à la fin du projet.

Cependant, le thème qui y est développé n'est pas d'actualité étant donné que les apprenants sont tous musulmans et n'acceptent pas cette méthode pratiquée depuis une vingtaine d'années dans certains pays occidentaux et avait suscité tout un débat à l'époque.

Nous pouvons par conséquent conclure que le choix du texte est dicté par des considérations structurelles plutôt que thématiques.

4-4-2 Les objectifs de la séance

L'enseignant avait assigné à cette activité trois grands objectifs :

- Lire et comprendre le texte.
- Identifier les éléments périphériques.
- Localiser la thèse et l'antithèse.

L'objectif est cet énoncé qui renvoie à un comportement observable que l'apprenant devrait manifester à la fin de la leçon.

De ce point de vue, nous jugeons le premier objectif trop général et ne renvoyant à aucune tâche précise si ce n'est celle de lire qui constitue l'objet même de l'activité. En outre, l'utilisation du verbe comprendre, qui est un verbe mentaliste par excellence, fait de cet énoncé une simple intention qu'il sera difficile, voire impossible d'évaluer.

En effet ne pouvant évaluer que ce qui est effectivement et clairement manifesté, l'enseignant sera obligé de préciser davantage son objectif en le rendant plus opérationnel.

Le deuxième objectif, quant à lui, pourrait être considéré comme intermédiaire dans la mesure où il renvoie à une tâche que l'apprenant devrait réaliser pour accéder au sens du texte.

C'est une étape par laquelle on doit passer pour assurer une meilleure compréhension. Cependant, en examinant de plus près le texte support, nous remarquons que celui-ci représente un sujet d'actualité.

Le troisième objectif, quant à lui, est plus précis en ce sens qu'il renvoie vraiment à un comportement susceptible d'être observé et évalué.

Ainsi, l'identification, dans le texte, de la thèse et de l'antithèse revient à délimiter les passages dans lesquels sont développés les arguments et les contre-arguments.

4-5 LES DÉMARCHES DE LA SÉQUENCE

4-5-1 Éveil de l'intérêt

Cette étape est consacrée à la mise en situation. Dans notre cas, elle a consisté en un rappel du texte argumentatif et de sa structure. Les apprenants semblent, dans leur ensemble, avoir retenu cette notion dans la mesure où, à la question « *qui peut me rappeler la structure d'un texte argumentatif* », ils ont répondu correctement en donnant les trois composantes de l'argumentation.

Cela ne permet sûrement pas à l'apprenant de prendre conscience de l'enjeu que constitue l'activité dans la mesure où elle n'est rattachée à aucune autre tâche. Le second rappel a porté sur un point de langue précis, en l'occurrence les connecteurs logiques.

4-5-2 L'identification des éléments para textuels

L'exploitation de ces éléments s'est réduite soit à l'explication de mots, soit à des questions portant également sur le vocabulaire utilisé.

En effet, le titre a été exploité sur le plan lexical en insistant sur le référent auquel il renvoie. Ainsi, les apprenants n'avaient qu'à donner chacun une définition de l'objet sans pour autant inscrire le titre dans une optique argumentative.

Concernant le nombre de paragraphes, il est à noter que les apprenants ne sont pas tous capables de s'appuyer sur des indices formels pour délimiter un paragraphe.

En effet, dans ce cas précis, l'identification des paragraphes est importante dans la mesure où elle pourrait renseigner sur la structure argumentative du concepteur.

Cependant, une fois le nombre de paragraphes donné par les apprenants, la réponse n'a eu aucune suite et n'a pas été exploitée. Le dernier élément abordé lors de l'analyse était le type même du texte. Effectivement, l'interrogation « *quel est le type de ce texte ?* » laisse à supposer que les apprenants devraient tirer profit des éléments préalablement exploités pour reconnaître la typologie du texte.

Ceci a aidé les apprenants à dégager les composantes structurelles du texte argumentatif, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse.

Nous pouvons dire, après cette analyse, que l'exploitation des éléments périphériques constitue une stratégie efficace pour construire un sens.

4-5-3 La lecture

L'enseignant demande aux apprenants de prendre connaissance du texte en le lisant silencieusement sans aucune autre consigne. Les apprenants n'avaient donc pas à accomplir des tâches susceptibles de leur faciliter l'accès au sens. Après cette première lecture, l'enseignant

demande à quelques apprenants de lire des parties du texte à haute voix et pose un certain nombre de question afin de contrôler la compréhension globale telles que :

- Quel est le type du texte ?
- Quelle est la structure du type argumentatif ?
- Qu'est-ce qu'on trouve dans l'introduction ?

L'exploitation du texte proprement va se faire après que l'enseignant aura invité de nouveau les apprenants à le relire par parties.

L'objectif de cette deuxième lecture était de délimiter les parties du texte telles que l'introduction, le développement et la conclusion ; ainsi que de relever les arguments, à savoir les arguments pour et les arguments contre.

4-5-4 Explication verbale

Comme son nom l'indique, cette lecture est à haute voix et est axée essentiellement sur l'explication des mots et des phrases¹.

Nous pouvons constater que c'est l'enseignant qui les avait recensés au préalable en pensant que ce sont des entrées clés qui pourraient permettre aux apprenants d'accéder au sens du texte. En ce qui concerne les explications, la majorité était des définitions du dictionnaire sans tenir compte du contexte.

Nous avons constaté en analysant les interventions verbales des apprenants, que la connaissance de la signification des mots les a aidés à construire un sens du texte.

En effet, les réponses des apprenants aux questions posées² se réduisent souvent à des phrases puisées dans le texte.

L'oralisation est de l'ordre de la relation grapho-phonétique qui, une fois établie, permet à l'apprenant de bien déchiffrer en s'adaptant aux mécanismes de base de la lecture.

Notons que c'est durant cette étape que des points de langue ont été abordés car l'enseignant a tenté d'amener ses apprenants à identifier eux-mêmes les éléments syntaxiques utilisés par l'auteur pour marquer la transition entre les composantes du texte proposé.

¹À ce niveau d'exploitation Appelé niveau de surface, on se contente d'expliquer les mots difficiles et la grammaire utilisée.

²Il s'agit des questions qui incitent les apprenants à la réflexion et les amènent à prendre l'initiative dans le débat.

Cela pourrait être considéré comme une anticipation dans la mesure où les points de langue en question, à savoir les éléments exprimant l'opposition, feront ultérieurement l'objet d'une leçon de syntaxe.

4-5-6 Les premiers jets d'écriture

Pour concrétiser la compréhension, on demande aux apprenants d'écrire sous forme de synthèse qui porte sur les éléments suivants :

- le type de texte ;
- le thème abordé dans le texte ;
- les points de langue qui y sont employés.

Pour ce qui est du type, un document de synthèse a été donné à la classe sous forme de polycopié¹ se rapportant à la structure et les spécificités du texte argumentatif. Ceci pourrait avoir comme objectif la consolidation des acquis et la matière à réviser.

Quant au thème, il est présenté sous forme de résumé auquel les apprenants ont abouti après qu'on leur a posé la question « *de quoi parle-t-on dans ce texte ?* ». Or, est dans un premier constat, nous pouvons dire que l'enseignant n'a pas vraiment exploité les bienfaits des stratégies de lecture.

L'activité de compréhension de l'écrit constitue une situation source au cours de laquelle l'apprenant est censé faire une projection proactive qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation et de réinvestissement.

4-6 CONCLUSION

À la lumière de ces activités en classe, nous pouvons conclure en mettant l'accent sur les éléments suivants :

- L'enseignant ne conçoit pas l'activité de compréhension comme un processus impliquant un certain nombre d'opérations mentales que l'apprenant, en lisant, doit effectuer pour construire du sens. Le texte est, en effet, présenté comme un produit fini ayant un sens bien arrêté, et l'apprenant n'a qu'à révéler celui-ci. Or, cette conception met d'emblée l'apprenant dans un état de passivité et

¹Annexe 05 : Polycopiés remis aux élèves

ne l'incite pas à entreprendre des actions ordonnées qui lui permettrait de débattre et d'enrichir le texte par ses propres connaissances antérieures, puisque tout est dit dans le texte. Il y a donc absence d'interaction lecteur-texte dans la mesure où on ne lit pas pour traiter des informations mais uniquement pour en prendre connaissance.

- L'importance donnée à la lecture magistrale (lecture à haute voix des apprenants) dénote un nombre de lacunes vis-à-vis de l'objectif principal assigné à l'activité.

Ainsi, la lecture silencieuse, à cause de son importance capitale, n'est certainement pas une fin en soi. Inviter les apprenants à lire un texte en entier silencieusement, et ce, en les livrant à eux mêmes présente quelques inconvénients : d'abord, on n'est jamais sûr que les apprenants lisent, ensuite, en l'absence de toute autre consigne leur demandant d'accomplir des tâches précises, les apprenants se comporteraient comme de simples récepteurs ou décodeurs qui attendent des révélations du texte en n'effectuant aucune opération mentale.

Cette façon de faire conduit généralement à une situation où, selon les capacités des apprenants, on aurait ceux qui comprennent du premier coup, et d'autres qui ne comprendront pas même après avoir lu et relu le texte. Le problème réside donc dans le fait que la compréhension de l'écrit n'est pas, dès le début, conçue comme une activité mentale impliquant un processus.

En l'absence de tâches accomplies par les apprenants, nous pouvons conclure que les stratégies de lecture ne sont pas enseignées de façon explicite en classe.

Dans cette optique, on approuve l'importance d'un enseignement adéquat procurant aux apprenants les outils nécessaires à la compréhension de l'écrit.

La lecture n'est pas le seul moyen à la disposition de l'enseignant pour aider les apprenants à acquérir des connaissances. Pareillement, il convient de souligner qu'il y a parfois une inadéquation entre la valeur que l'on donne à la lecture et la manière dont on l'exploite en tant qu'outil pédagogique. La lecture mérite d'être une compétence que les enseignants ont à développer chez les apprenants, d'une part, parce qu'elle est une voie primordiale pour leur donner de l'autonomie dans leurs apprentissages et, d'autre part, parce qu'elle peut améliorer leur rapport à l'écrit. Or, comme le souligne si bien TARDIF, « *la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* ». Par conséquent, en l'absence de but précis à atteindre, et d'opérations à effectuer, on ne peut s'attendre à ce que l'apprenant mobilise des stratégies personnelles.

4-7 LES COMPOSANTS STRUCTURELS DU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT

Le texte à visée argumentative est un support didactique très important. Rappelons que le programme officiel vise à façonner des apprenants compétents. « *Nos composants sont répartis dans quatre classes. Les deux premières correspondent aux plans discursif et textuel constitutifs de tout type de discours. La première regroupe les composants situationnels; la seconde, les composants textuels. Les deux autres classes contiennent les composants spécifiques à la discursivité argumentative. L'une est composée des trois catégories de la superstructure prototypique du discours argumentatif; l'autre, de ses composants rhétoriques.*¹ »

4-7-1 Les composantes situationnelles

Chartrand. S propose cinq éléments qui sont : l'auteur, le lecteur, le contexte spatiotemporel, l'espace de production réception et le but à atteindre.

La majorité des textes argumentatifs écrits sont signés, ce qui engendre un auteur à qui on peut attribuer des coordonnées telles que le nom, l'âge, une prise de position... . Celui où celle responsable de la production matérielle du texte, nous les appelons "*l'auteur*".

On ne peut pas imaginer une situation de communication sans un lieu précis et un moment donné, on l'appelle le "*contexte spatiotemporel*" de la communication.

Le lieu de réception dans notre cas est bien évidemment la classe encadrée et gérée par une institution. Cette notion d'institution qui semble étroite pour désigner l'ensemble des facteurs de nature sociale que définit le discours et où il s'inscrit. Nous lui préférons cette notion de " lieu social " définie par Bronckart et al (1985, p. 39) comme « *la zone de coopération dans laquelle se déroule, (et dans laquelle s'insère) l'activité langagière* ».

Enfin, pour parler du but de la conduite langagière, un discours argumentatif n'est pas seulement un ensemble de propos (de jugements) « *mais se donne comme un acte par lequel l'énonciateur [l'auteur empirique] s'engage [...], cherche à influencer l'auditoire en fonction du but qu'il se donne. Le but de la conduite langagière constitue bien un autre composant situationnel modulant le discours* » Bronckart et al (1985, p. 42). Ils déterminent le but comme l'impact particulier qui sollicite une compétence langagière. Ainsi, la visée du texte argumentatif est la génération d'attitudes comportementales ou encore sur les savoirs et les savoir-faire des apprenants.

¹ Chartrand, S. G. (1993). Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. Revue d'IACLA, 15(1).

4-7-2 Les composants textuels

Toutes les théories du discours argumentatif ont accordé une grande importance à l'énonciation.

Le premier composant faisant partie de cette catégorie est l'auteur modèle qui se distingue de l'auteur empirique en ce que ce dernier renvoie à la personne physique, alors que l'auteur modèle est présent dans l'énoncé même à travers des indices formels ou des stratégies discursives particulières.

Tout discours, dans une perspective communicative, est bilatéral dans la mesure où il exige l'interaction entre auteur et lecteur.

Autrement dit, le destinataire (réel ou virtuel) visé par ce discours est celui qui serait capable d'identifier le thème traité, et de saisir la nature des arguments développés.

Cela dit, si on ne devait s'appuyer que sur ces deux critères, nous pourrions avancer que les apprenants de 3^{ème} A.S. constituent bien des lecteurs modèles dans la mesure où, d'une part, le thème du discours leur est familier et, d'autre part, la stratégie argumentative adoptée est d'une telle simplicité qu'il leur est aisé de déceler l'intention du texte.

Cette dernière est différente du but de la conduite langagière. En effet, l'auteur empirique avait sûrement un but à poursuivre en décidant d'écrire ce texte. Alors même que ce but est personnel et n'est pas forcément détectable dans l'énoncé.

En revanche, l'intention du texte est l'effet que ce dernier pourrait produire sur le lecteur à travers des éléments linguistiques présents dans le même texte. Pour arriver à ses fins et pour réaliser son intention, le discours argumentatif, comme tout discours, active une stratégie discursive. Nous appelons " *stratégie discursive* " l'ensemble finalisé de moyens, mis en œuvre par l'auteur modèle, actualisé dans et par le texte et qui manifeste l'intention du texte. Dans le discours argumentatif, le recours aux procédés argumentatifs, aux figures, au métalangage (définitions, périphrases...), aux mécanismes de l'implicite, aux glissements de sens permet la structuration de la stratégie discursive et la rend opérante.

Autrement dit, l'intention pourrait être définie indépendamment de l'auteur (la personne physique) qui, dans notre cas, ne se manifeste nullement dans l'univers textuel. Ainsi, l'intention dont il est question est résumée dans la dernière phrase du texte où il est fait allusion aux dangers malgré l'existence de côtés positifs.

Le mot thème représente un élément du discours. Ce concept mentionne les contenus extralinguistiques des références. Notons qu'un discours argumentatif s'articule autour d'un thème bien précis.

4-7-3 Les composantes supra-structurelles

Le discours argumentatif écrit est caractérisé par une superstructure prototypique qui le distingue des autres types de discours. Cette superstructure est constituée d'arguments corrélés avec une conclusion. Néanmoins, l'argumentation ne peut être conçue indépendamment des idées circulant dans la société à un moment donné de l'Histoire.

Ce qu'on appelle la doxa, est tout discours argumentatif intégrant implicitement dans son schéma prototypique les présupposés doxologiques. Dans notre cas, nous pouvons avancer que ces derniers se réduisent aux représentations que se fait la société de ce type.

Nous remarquons bien que le mouvement argumentatif en question est régressif dans la mesure où l'auteur commence d'abord par la conclusion qui prend l'apparence d'un constat partagé par tout le monde. Il a plusieurs points négatifs; mais une certaine conception de ce phénomène a des conséquences positives).

4-7-4 Les composants argumentatifs

Les composants argumentatifs, est l'ensemble des outils linguistiques qui permettent selon Aristote d'atteindre les voies de la persuasion, le logos et le pathos. Autrement dit ce sont les dimensions argumentatives syllogistiques, le protocole argumentatif et le couple notionnel antagonique et la figure.

Comme argumenter, c'est définir un parcours dont on peut extraire des raisonnements; les raisonnements sont des mécanismes immanents de l'organisation du discours argumentatif.

La Rhétorique d'Aristote¹ recense trois modèles de raisonnement: le raisonnement par analogie ou l'enthymème, ensuite le raisonnement par l'exemple et en dernier lieu le raisonnement par analogie.

Dans notre cas, nous allons tenter de dégager un certain nombre d'enthymèmes inhérents, et qui ont servi comme stratégie persuasive :

Premier enthymème :

La majeure : Le phénomène a beaucoup de méfaits.

La mineure : Or, il peut être bénéfique pour certains

Conclusion : Donc, il peut avoir des aspects positifs.

Deuxième enthymème :

Majeure : Tout ce qui conduit à l'infraction de la loi est négatif.

Mineure : Or, notre phénomène conduit à une infraction à la loi.

Conclusion : Donc, il a des aspects négatifs.

Troisième enthymème

Majeure : L'infraction n'est pas un trait inhérent à ce phénomène.

Mineure : Or, el « harga » est une forme de liberté individuelle.

Conclusion : Donc, l'infraction à la loi n'est pas inhérente à el « harga ».

Quatrième enthymème

Majeure : L'infraction de la loi naît d'une conception.

Mineure : Or, on a une conception de la « El harga ».

Conclusion : Donc, c'est une conception de liberté qui conduit à la violence.

Ces quatre enthymèmes inhérents nous permettent de remonter à l'idéologème qui, rappelons-le, se définit comme étant l'ensemble des idées se rapportant à un domaine déterminé et acceptable par la société. On peut résumer ceci comme suit : « *En 2012, les garde-côtes algériens ont intercepté plus de 3000 personnes et repêchés près d'une cinquantaine de corps. En majorité des hommes entre 20 et 30 ans. Combien sont partis ? Combien ont disparu ? Ces chiffres n'existent pas. Seule certitude, ils sont en augmentation constante depuis 2005, année à laquelle cette émigration clandestine a pris de l'ampleur en Algérie. Entre 200.000 et 400.000 mille dinars par personne (soit 1 000 à 2000 euros), le voyage est tout à fait réalisable pour qui s'organise un peu, vend sa voiture, emprunte à ses amis ou économise plusieurs mois...²* ».

¹ Perelman, C. et. Olbrechts-Tyteca, L (1958), Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique, 3^e Ed., de l'Université de Bruxelles, (1976).

²Annexe 09.

Concernant les procédés argumentatifs mis en œuvre, nous en avons décelé trois dans le texte, à savoir la réfutation, l'explication, et la démonstration.

La réfutation est, bien qu'elle n'apparaisse pas de façon explicite, est néanmoins présente dans la mesure où on suppose reconnaître l'existence d'un imminent danger.

Illustrons cela par des exemples :

a- Le premier avis pense que les côtés positifs du phénomène « El harga » sont nombreux. L'auteur reprend cet argument à son compte et le développe (l'énumération des aspects positifs) et le fait suivre d'une opposition (mais).

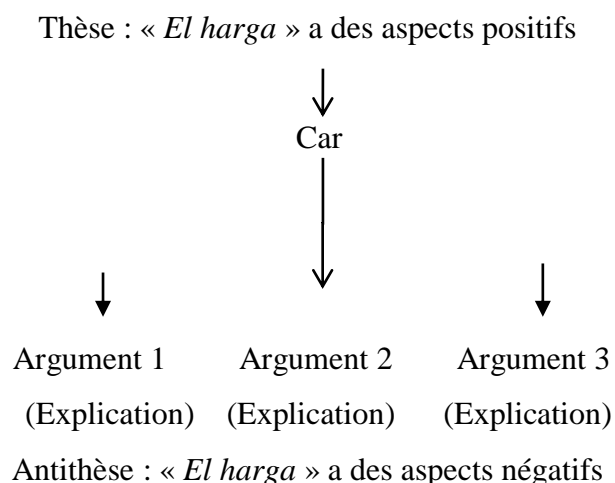
b- Le second avis pense que les côtés négatifs du fléau sont nombreux dans la mesure où ça conduit inéluctablement à l'infraction de la loi. L'auteur reprend également cet argument à son compte, et sans le réfuter, lui oppose habilement les arguments du premier point de vue.

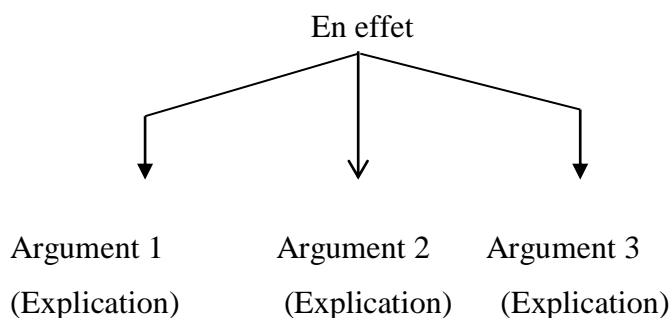
Ainsi, nous pouvons dire qu'en présence d'une thèse et d'une antithèse, la réfutation, même implicite, on sent sa présence dans la mesure où il y a toujours des arguments et des contre arguments qui font progresser l'énoncé.

Le deuxième procédé mis à contribution est bien l'explication.

En effet, l'auteur avance des arguments sous formes d'expressions causales même s'il n'emploie aucun outil linguistique pour le faire.

L'explication est donc dans les arguments que l'auteur énumère, et elle peut être résumée dans la représentation suivante :





Synthèse : en dépit des aspects positifs, le fléau reste toujours dangereux.

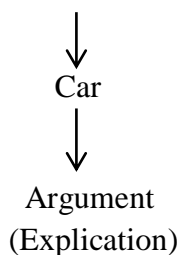


Figure.4.1. Les procédés explicatifs mis en œuvre dans le texte support 2.

Le troisième procédé dans le texte est la démonstration. Celle-ci est définie par Chartrand. S. G comme étant un enchaînement d'arguments conduisant nécessairement à une conclusion.

Le raisonnement peut être déductif ou inductif ; dans le texte proposé il est inductif parce que la conclusion est donnée au début et les arguments avancés ne sont là que pour étayer ce qui a été dit au préalable¹.

Basé essentiellement sur des oppositions lexicales, le couple notionnel antithétique rend compte d'une dualité empirique admise de par sa stabilité et son inscription dans le temps. Il en est ainsi des couples bon/mauvais ; réel/imaginaire ; négatif/positif etc. ...

Remarquons que les discours argumentatifs abondent de ces couples dans la mesure où toute argumentation se fonde sur la controverse. Dans notre texte, nous décelons un certain nombre de ces couples les uns exposés explicitement, les autres sont plutôt implicites. Aussi, nous pouvons citer les suivants :

¹ La conclusion et la synthèse sont deux notions distinctes. Dans le texte proposé, la conclusion précède les arguments, alors que la synthèse est une conclusion générale dans laquelle l'auteur tente de concilier les deux positions en faisant part, cette fois-ci, de son opinion personnelle.

- 1/ risque/ aventure
- 2/ positif / négatif
- 3/ comportement habile / comportement dangereux
- 4/ la liberté et le désir de s'épanouir / respect des lois.

Or donc, la figure, comme dernier élément appartenant à la catégorie des procédés argumentatifs est définie par Chartrand. S comme étant tout ce qui est donné de façon implicite et se manifeste dans le texte par les non-dits ou, comme elle le souligne, par le recours au travestissement qui lui confère sa force argumentative.

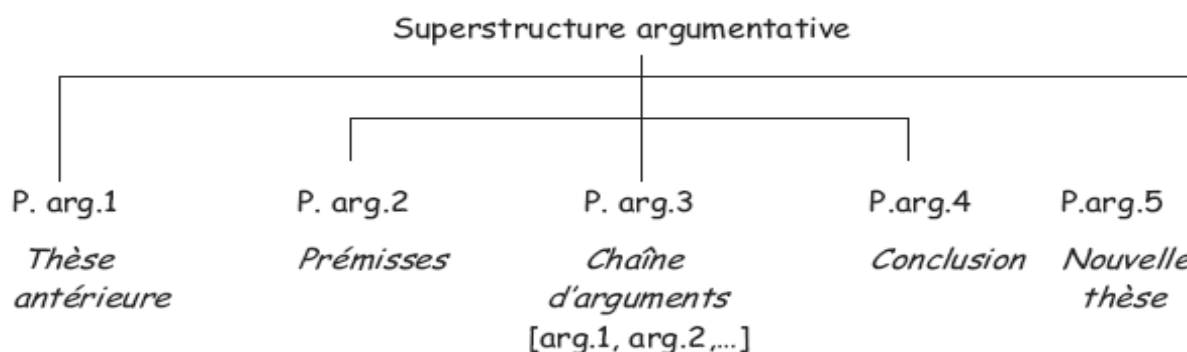
Le non-dit pourrait se résumer sous forme d'un avertissement adressé aux acteurs (parents, enseignants, etc.) qui les incite à contrôler les mineurs de toutes éventuelles déviations qui pourraient entraîner la prise de certains risques.

L'argumentation, dans ce cas, devient d'autant plus forte qu'elle ne se limite pas à ce qui est dit (bienfaits et méfaits du fléau) mais devient une mise en garde implicite et facilement décelable par le lecteur averti.

4-7-5 De la structure argumentative à la séquence prototypique

Adam .J. M (1987) consécutivement aux recherches de Charolles. M (1980), propose, dans une sphère définitionnelle de la typologie textuelle, la présence de « *superstructures textuelles* » (Kintsch et Van Dijk, 1975 ; Van Dijk, 1977). Il les détermine comme étant « *une compétence textuelle spécifique complémentaire d'une compétence textuelle générale qui permet de produire/interpréter des paquets de phrases* ». (Adam, 1987 : 59)

Il dénombre (sept types de superstructure (narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale-conversationnelle et poétique-autotélique), parmi lesquelles on peut trouver une contexture argumentative qu'il schématise ainsi (Adam, 1987 : 69) :



Adam. J. M considère que le schéma de base de toute argumentation est une mise en rapport de données avec une conclusion.

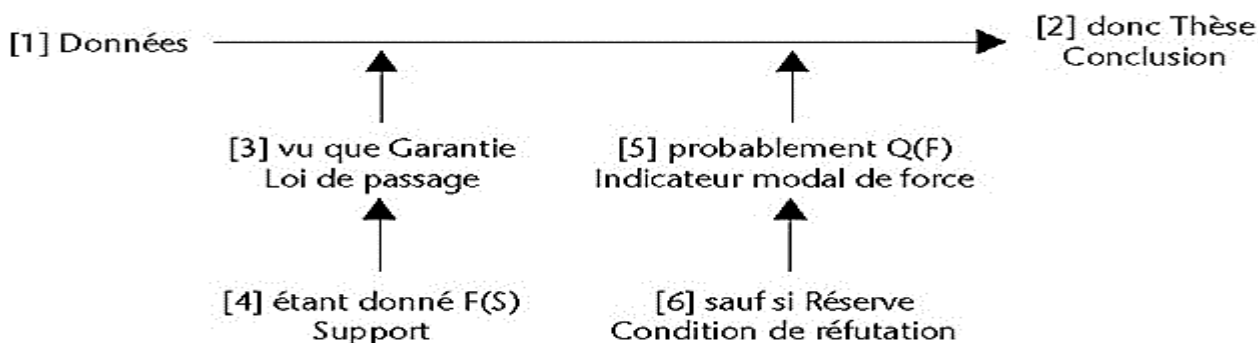
La contexture séquentielle de l'argumentation est constituée de macro-prédicats, eux-mêmes composés de plusieurs prédicats rudimentaires. Généralement il s'agit d'une mise en rapport de données conduisant à une synthèse.

Ce nouveau modèle détient la conception de l'ancien schéma en quatre étapes : les données de départ, la présentation d'arguments qui sont pour, la présentation de contre-arguments qui sont contre et enfin la conclusion qui incorpore l'ensemble des arguments développés (pour et contre) en proposant une synthèse. La cohérence des liens entre les différents composants et l'orientation vers la nouvelle thèse est marquée par des indices psycholinguistiques (articulateurs, expressions, modalisateurs, etc.) qui vont servir à cerner les différentes parties du " *plan du texte* "(Adam, 1992) tout en contribuant à la maîtrise du schéma argumentatif.

Roussey et Piolat (1995) ont quantifié, d'une part, les aptitudes à articuler deux points de vue contradictoires et le maniement du schéma argumentatif chez des étudiants, d'autre part, le contrôle de ce même schéma argumentatif banalisé par des connecteurs chez des enfants âgés de 9 à 11 ans. Pour chacune des expériences, les participants avaient pour activité, munis d'ordinateurs, de réorganiser les phrases d'un texte.

Les résultats ont démontré que les adultes ont su reproduire le texte expérimental à l'unanimité à l'opposé des enfants qui n'ont pas réussi à restructurer les phrases en deux entités argumentative et contre argumentative. Lors de la deuxième expérience, les apprenants les plus âgés reconstituent un texte proche de celui proposé. Les chercheurs (Roussey et Piolat, 1995 : 212) ont conclu que « *la compétence argumentative dépend de la maîtrise du schéma argumentatif qui s'installerait entre 9 et 11 ans* ».

Et voici le schéma d'une séquence argumentative proposé par ADAM. J. M :



Appliqué à notre texte, le modèle d'Adam fait ressortir les séquences argumentatives suivantes :

Séquence 1 :

Donnée : Le fléau commence à prendre de l'ampleur au sein de la société (P)

Garant : Puisqu'il contribue à l'indépendance de l'individu

Conclusion : Donc, il a des points positifs (Q).

Séquence 2 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux (P)

Restriction : Mais une certaine conception de ce fléau conduit à la mort.

Conclusion : Donc, il a des conséquences négatives (Non Q)

Séquence 3 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux (P)

Garant : Puisqu'ils créent le désir de se dépasser et d'assurer leur avenir.

Conclusion : Donc, il a des points positifs (Q)

Séquence 4 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux (P)

Garant : Puisqu'ils favorisent l'esprit de la responsabilité.

Conclusion : Donc, il a des points positifs (Q)

Séquence 5 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux (P)

Restriction: Mais l'esprit de liberté conduit à des comportements dangereux.

Conclusion : Donc, il a des conséquences négatives. (Q)

Séquence 6 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux. (P)

Restriction: Mais certaines situations dégénèrent sur un risque majeur.

Conclusion : Donc, il a des conséquences négatives. (Non Q)

Séquence 7 :

Donnée : Les « haragas » sont de plus en plus nombreux. (P)

Restriction: Mais le fléau a été bénéfique pour certains.

Conclusion : Donc, il a des conséquences négatives. (Non Q)

4-7-3 Analyse du point de vue de l'opposition

Comme nous l'avons déjà montré lorsque nous avons évoqué les procédés argumentatifs mis à contribution par l'auteur et plus particulièrement, l'explication, la cause est un rapport qui est exprimé implicitement dans le texte.

De même que pour la cause, l'opposition est également présente dans le texte à la différence que celle-ci est prise en charge par la conjonction « *mais* ».

- Ils ont plusieurs points positifs; mais une certaine conception de ce fléau social a des conséquences négatives.

- Certes, « El harga » se transforme parfois en problème; mais, elle reste un moyen d'épanouissement. On remarque que dans les deux cas, l'auteur a préféré avoir recours à la même conjonction « *mais* » pour exprimer l'opposition. Alors que ce même rapport réapparaît, mais de façon implicite, dans tout le paragraphe consacré aux aspects négatifs du fléau.

4-8 ANALYSE DES RÉPONSES DES APPRENANTS

4-8-1 Analyse quantitative

Dans cette analyse, nous allons essayer de faire le relevé des bonnes réponses concernant les différents items, et ce, pour voir quels sont ceux qui ont posé le plus de problèmes aux apprenants. Dans un premier temps, l'analyse quantitative sera globale dans la mesure où elle portera sur le nombre d'apprenants ayant donné des réponses correctes pour chaque item, puis nous détaillerons davantage en catégorisant les apprenants en fonction de la nature de la réponse donnée.

1- De combien de paragraphes se compose le texte ?

Tableau 4.1. Analyse quantitative de la première question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Six paragraphes	02	06.90%
Cinq paragraphes	10	34.48%
Quatre paragraphes	06	20.69%

CHAPITRE 4 : L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF.

Trois paragraphes	07	24.13%
Deux paragraphes	02	06.90%
Un seul paragraphe	01	03.44%
Reprise d'une phrase du texte	01	03.44%

2- Relevez-en trois mots appartenant au champ lexical de « harga ».

Tableau 4.2. Analyse quantitative de la deuxième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Trois mots appartenant au champ lexical de « harga » et contenu dans le texte.	06	20.69%
Deux mots appartenant au champ lexical de « El harga » et contenu dans le texte.	12	41.38%
Un mot appartenant au champ lexical de « El harga » et contenu dans le texte.	08	27.58%
Mots de la même famille que « El harga » avec ceux appartenant au champ lexical	01	3.44%
Aucun mot appartenant au champ lexical du fléau.	02	06.90%

3- Quelle est la problématique proposée par l'auteur ?

Tableau 4.3. Analyse quantitative de la troisième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Problématique bien posée.	03	10.34%
Thème : « El harga ».	05	17.24%
Les aspects positifs et négatifs	02	06.90%
La première partie du texte.	10	34.48%
La deuxième partie du texte.	09	31.03%
Une phrase du texte.	04	13.79%

4- Quels sont les arguments qui consolident sa thèse ?

Tableau 4.4. Analyse quantitative de la quatrième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Énumération des trois arguments pour.	15	51.72%
Énumération de deux arguments pour.	5	17.24%
Citation d'un argument pour.	4	13.79%
Citation de trois arguments pour et d'un argument contre.	2	06.90%
Citation d'articulateurs	2	06.90%
Une phrase du texte	1	03.44%

5- Quelles sont les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse ?

Tableau.4.5. Analyse quantitative de la cinquième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Les arguments sont présentés du plus faible au plus fort, du moins convaincant au plus convaincant, du moins important au plus important.	04	13.79%
Ils sont présentés en ordre	04	13.79%
Par des articulateurs	06	20.69%
Aucune réponse	07	24.13%
Une phrase quelconque du texte.	08	27.58%

6- Comparez le nombre d'arguments « pour » et ceux « contre ». Que remarquez-vous ?

Tableau.4.6. Analyse quantitative de la sixième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Les arguments pour 03, et les arguments contre 03, ils sont à égalité.	10	34.48%
Quatre pour et deux contre.	05	17.24%
Deux pour, deux contre.	07	24.13%
Quatre pour et deux contre.	02	06.89%
Arguments contre supérieurs aux arguments pour.	02	06.89%
Reprise de la problématique.	02	06.89%
Reprise de deux phrases du texte.	01	03.44%

7- En somme, est-ce que l'auteur prend clairement position « pour » ou « contre » ?

Tableau.4.7. Analyse quantitative de la septième question

Réponses	Nombre d'apprenants	Pourcentage
L'auteur ne prend pas clairement position pour ou contre.	06	20.69%
L'auteur prend clairement position pour.	14	48.27%
Oui.	05	17.24%
Aucune réponse.	04	13.79%

Tableau.4.8. Analyse quantitative globale

Question	Nombre d'apprenants ayant répondu Correctement	Taux de réussite (%)
01	15/29	51.72%
02	10/29	34.48%
03	7/29	24.14%
04	18/29	62.07%
05	5/29	17.24%
06	19/29	65.52%
07	17/29	58.62%

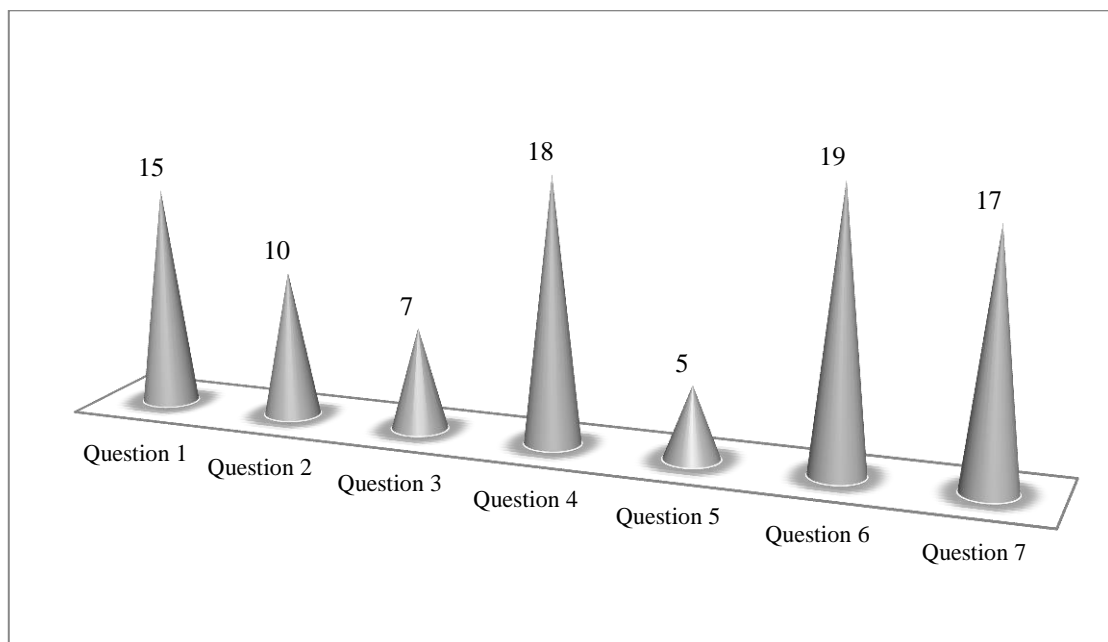


Figure.4.2. Taux généraux de réussite par item

4-8-2 Analyse qualitative

PREMIÈRE QUESTION : *De combien de paragraphes se compose le texte ?*

Nombre d'apprenants	Réponses	Interprétations
02	Le texte se compose de six (6) paragraphes.	Ne s'appuyant sûrement pas sur l'image du texte en exploitant uniquement son aspect matériel (alinéa, ponctuation etc. ...), les apprenants auraient peut-être pensé à la structure interne de celui-ci. Aussi,
10	le texte se compose de cinq (5) paragraphes.	La réponse est correcte même si certaines formulations ne sont pas correctes sur le plan linguistique.
06	Le texte se compose de quatre (4) paragraphes.	Plutôt que de donner le nombre de paragraphes, les apprenants parlent de parties thématiques qui composent le texte, à savoir la présentation des avantages et des inconvénients.
05	Le texte se compose de de trois (3) paragraphes.	Plutôt que de donner le nombre de paragraphes, les apprenants parlent de parties thématiques qui composent le texte, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse.
02	Le texte se compose de deux (2) paragraphes.	L'erreur est probablement due au fait que généralement dans la structure d'un texte argumentatif, il existe le pour et le contre. Les apprenants auraient donc cru que cela se répercute inévitablement sur le nombre de paragraphes qui ne peut être que de deux.
03	Le texte se compose d'un seul (1) paragraphe.	Dans l'incapacité de répondre à la question posée, les apprenants considèrent le texte comme une entité.
01	Reprise d'une phrase du texte.	Dans l'incapacité de répondre à la question posée, il se contente de reprendre une phrase du texte.

Commentaire

Le nombre d'apprenants ayant répondu correctement à la question posée renseigne sur l'incapacité de la majorité à exploiter les éléments périphériques d'un texte.

En effet, bien que cet aspect soit généralement pris en charge en activité de compréhension de l'écrit, les apprenants ne semblent pas assez entraînés à cette tâche qui d'habitude ne nécessite pas beaucoup d'effort intellectuel.

Ceci dit, l'aspect matériel d'un texte est important à maîtriser qu'il en suggère parfois, à lui seul, un étayage. Dans notre cas, justement, l'identification du nombre de paragraphes pourrait permettre d'anticiper sur la progression de l'argumentation dans la mesure où, à chaque paragraphe, correspond une étape dans le raisonnement de l'auteur : Le premier étant consacré à la présentation de la problématique, le deuxième à la thèse, le troisième à l'antithèse et le dernier à la synthèse.

Or, les différentes réponses données par les apprenants montrent que ces derniers conçoivent différemment la notion de composition textuelle, et ils assimilent le paragraphe à d'autres éléments.

En effet, nous pouvons à la lumière de notre analyse, distinguer trois grandes catégories d'apprenants :

- a- Ceux qui confondent paragraphes et lignes: ceux-là n'arrivent pas à délimiter une ligne et ne savent pas qu'un paragraphe est un ensemble de phrases qui s'étalent verticalement sur l'espace que représente la feuille blanche.
- b- Ceux qui ne s'appuient pas sur l'image du texte mais sur leur conception du texte argumentatif. Aussi, ces derniers font-ils correspondre le nombre de paragraphes au nombre de parties composant ce type de texte. Ils concluent alors qu'il ne pourrait y avoir plus de trois paragraphes correspondant à la structure générale, à savoir, la thèse, l'antithèse et la synthèse ; ou bien uniquement deux paragraphes renvoyant au pour et au contre.
- c- Un seul apprenant n'a pas bien compris la consigne, il a répondu par une phrase tirée du texte, en parlant du thème qui y est abordé ou en reprenant simplement l'énoncé de la question.

Dans tous les cas, un travail plus approfondi prenant en charge cet aspect, au niveau des pratiques pédagogiques, s'avère nécessaire. Les apprenants devraient être capables de reconnaître facilement ses différents éléments constitutifs avant même de prendre connaissance de son contenu.

DEUXIÈME QUESTION : *Relevez trois mots appartenant au champ lexical de « El-harga ».*

Apprenants	Réponses	Interprétations
01,03	liberté, risque, solidarité	Si pour « voyage » et « liberté », la relation sémantique avec « el harga » est bien établie, le mot «solidarité» ne peut, en revanche, faire partie du champ lexical du mot. La confusion réside dans le fait que «solidarité» renvoie effectivement à « voyager en groupe » dans le texte, mais pour être considéré comme faisant partie de son champ lexical, il faudrait qu'il y réfère dans l'absolu.
02, 04, 17, 22	Liberté, avenir, aventure	« liberté » et « avenir » font peut-être partie du champ lexical de « el harga », alors que pour « aventure », l'apprenant aurait confondu entre champ lexical et famille lexicale du mot.
05	Voyage, risque, mer	La réponse est correcte.
06	Liberté, argent, voyage	Il y a également, ici, confusion entre champ lexical et famille lexicale. Le mot « argent » faisant partie de cette dernière.
07	Confort, épanouissement	« confort » ne fait pas nécessairement partie de son champ lexical de « harga » d'autant plus que, dans le texte, il qualifie l'épanouissement. Contrairement à « aventure » qui, dans ce contexte, ne renvoie qu'au fléau.
08	Voyage, argent	Même remarque
09	Richesse, argent	Comme on l'a déjà signalé, il y aurait confusion entre « champ lexical » et « famille lexicale », d'où l'apparition du mot « argent » dans la liste.
10	Solidarité, argent	Le mot « solidarité » ne pourrait être considéré comme faisant partie du champ lexical de « harga ». Il n'y renvoie pas dans l'absolu.
11,13	Aventure, mer	Faisons remarquer là, également, que « aventure» ne fait pas partie du champ lexical de « harga », mais plutôt à sa famille lexicale.
12	Risque, voyage, illégal	La réponse est correcte
14	Voyage, mer, argent	Même remarque. Le mot « voyage » appartient à la famille lexicale de «harga ».
15	Tourisme, confort,	L'apprenant n'aurait pas compris la consigne. Sa réponse est une phrase dans laquelle on parle de « harga », mais qui n'indique en rien sur les mots appartenant au champ lexical de celui-ci.
16	Aventure	Le mot « aventure » ne renvoie pas nécessairement à notre sujet. Par conséquent, il ne pourrait être considéré comme faisant partie de son champ lexical.
18	Voyage, groupe	« voyage » fait partie de la famille lexicale du mot « harga ».
19	Voyage, mer	Même remarque pour le mot « voyage »
21, 02	Aventure, jeunes	« aventure », comme nous l'avons déjà souligné, qualifie l'épanouissement, alors que « voyage » appartient à la famille lexicale du mot.
23	Voyage. bateau	Même remarque pour le mot « voyage ».
24		Même remarque.
25	Voyage, harga	Le mot « voyage » ne renvoie pas nécessairement à la harga.
26	Aventure, groupe, argent	Le mot «aventure» appartient à la famille lexicale de «harga».
27	Voyage, mer	« voyage », dans ce contexte, n'est pas propre au sujet.
28	Risque, illégale, mer	La réponse est correcte.
29	Aventure, mer, harrag	Le mot « aventure » pose problème en ce sens qu'il ne renvoie pas obligatoirement au fléau dans l'absolu. On peut très bien être un aventurier sans pour autant être un « harrag ».

Commentaire

L'identification des mots appartenant à un champ lexical donné, est censée aider énormément l'apprenant à se faire une idée du thème principal abordé dans le texte, et par conséquent, à établir des relations sémantiques entre les unités lexicales apparentés et le sens global du texte.

La notion de champ lexical est enseignée au cours du programme de la 3^{ème} année secondaire.

Par voie de conséquence, les apprenants ne semblent pas saisir parfaitement le concept puisque sur les 29 apprenants testés, seuls 11 d'entre eux ont répondu correctement ou presque à la question.

Nous supposons que c'est dû à trois raisons :

- a- Une mauvaise compréhension de la consigne. Effectivement, la plus grande majorité des apprenants n'ont pas respecté la consigne qui est pourtant contraignante en ce sens que ce qui est demandé se trouve dans le texte et pas ailleurs. Aussi, beaucoup d'apprenants ont donné des mots qui appartiennent effectivement au champ lexical mais qui ne figurent nullement dans le texte.
- b- Une confusion entre deux notions lexicales étudiées séparément mais qui restent associées dans l'esprit de certains apprenants en raison de leur renvoi à l'idée d'ensemble : il s'agit du champ lexical et de la famille lexicale.
- c- Une méconnaissance du sens de la plupart des mots composant le texte et qui, de par leur importance, contribuent de façon directe à la construction du sens. En effet, certains apprenants, bien que maîtrisant la notion de champ lexical, n'ont pas répondu à la question car ils ignorent le sens de certains mots ayant une relation sémantique avec le thème.

TROISIÈME QUESTION : *Quelle est la problématique posée par l'auteur ?*

Apprenants	Réponses	Interprétations
01, 03, 07, 12, 13	« el harga »	Confondant problématique et thème, l'apprenant a répondu plutôt à la question « de quoi parle-t-on dans ce texte ? ». En effet, même si la frontière entre les deux notions n'est pas très distincte, il n'en reste pas moins que, dans un texte argumentatif, la problématique dépasse le thème en ce sens qu'elle s'annonce (parfois implicitement) sous forme de question dont on attend une réponse, ou d'une réflexion engagée autour d'une question.
01, 02, 04, 16, 23,	Ils ont plusieurs points positifs mais une certaine conception de ce phénomène a des conséquences négatives	L'apprenant a bien compris que la problématique posée par l'auteur ne saurait se réduire au thème que véhicule le texte. Ainsi, ils ont reproduit une phrase du texte sans expliquer davantage les intentions de l'auteur.
05	Le problème posé par l'auteur « el harga ».	L'apprenant a confondu thème et problématique. Car, s'il est vrai que la « harga », constitue le thème (ce dont on parle), ne serait-ce que la problématique dépasse le thème en ce sens qu'elle interpelle le lecteur pour engager une réflexion.
06	La problématique posée par l'auteur est le côté négatif de la « harga ».	Dans le texte, on ne traite pas uniquement des côtés négatifs. Il y a toute une partie consacrée plutôt aux aspects positifs. En revanche, ce qui est plutôt mis en avant, c'est la fausse conception que les gens en font et qui pourrait générer des risques énormes.
08	La problématique posée par l'auteur : le nombre des haragas est de plus en plus important.	Ce n'est pas l'idée de chercher le bonheur qui est fausse. C'est plutôt la fausse conception qu'on fait et qui en fait un phénomène dangereux. L'apprenant a mis l'accent sur ce qui est exposé plutôt que sur ce qui est problématisé, à savoir les avantages que présente ce fléau en dépit de ses nombreux côtés négatifs.
09	Le négatif et le positif de la « harga ».	Outre la mauvaise formulation de la réponse, celle-ci ne résume pas la problématique posée par l'auteur dans la mesure où on ne met pas uniquement l'accent sur les aspects.
10	La problématique posée par l'auteur est la « harga ».	On ne parle pas de n'importe quel phénomène, mais d'un type bien défini, à savoir « voyager clandestinement ». Ensuite, dans le texte, on ne fait pas dans (parler de quelque chose, et ce, de manière objective) mais on argumente et pour cela, il a fallu problématiser la question au préalable.
11	La problématique posée par l'auteur les conséquences négatives de la « harga ».	La réponse est semblable à celle de l'apprenant 04 à un mot près. En effet, plutôt que de parler de « côtés », celui-ci préfère le mot « conséquences ».
14	Il contribue à l'épanouissement de l'individu.	Ceci est un argument par lequel l'auteur essaie d'étayer sa thèse (le phénomène a des côtés positifs). L'apprenant confond sûrement problématique et argument.

CHAPITRE 4 : L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF.

15	La problématique posée par l'auteur est qu'ils ont des côtés !	La réponse est sous forme d'une phrase inachevée, par conséquent, inanalysable.
18	La problématique posée par l'auteur : négatif et positif.	L'apprenant s'est contenté de reproduire deux adjectifs contenus dans le texte sans préciser de quoi l'on parle, donc le nom auquel ces adjectifs renvoient.
19	Les côtés positifs du fléau.	Les côtés positifs ne constituent en fait que la première partie du texte, et ne sauraient, par conséquent, être pris pour une problématique. En effet, s'il ne s'agissait que de points négatifs, on aurait un texte argumentatif d'un autre type dans lequel on défendrait uniquement un choix.
20	l'Algérien a grandi et s'est accompagné avec une sacralisation du mode de vie occidental et un rejet du mode traditionnel.	Plutôt que de donner une problématique, l'apprenant s'est contenté de reproduire une phrase du texte qui, elle, constitue une synthèse. Là, également, il y aurait eu confusion entre problématique et conclusion.
21	La problématique posée par l'auteur les avantages et les inconvénients du fléau.	La réponse est correcte bien que, présentée telle quelle, elle s'apparente beaucoup plus à un titre. Néanmoins, l'apprenant aurait bien compris que ce qui est problématisé dans le texte a trait aux aspects positifs et négatifs, une précision que ces apprenants semblent avoir occultée.
24	La problématique posée par l'auteur est négatives conséquences.	De même que pour l'apprenant précédent qui confond problématique et argument, celui-ci a repris intégralement les arguments présentés par l'auteur pour mettre en avant les points positifs. La problématique, elle, ne saurait se réduire à des arguments choisis au hasard, ni être axée uniquement sur la thèse.
25, 26, 29	La problématique posée par l'auteur est que la « hargha » a des côtés.	N'ayant sûrement pas compris la question, et lus exactement, le mot « problématique », l'apprenant a répondu par une phrase inachevée qu'on ne peut soumettre à une analyse.
27	La problématique posée par l'auteur est les aspects positifs et négatifs.	De même que pour l'apprenant 20, ceux-ci ont donné une bonne réponse mais sous une forme qui s'apparente à un titre.
28	Est-ce que la « hargha » est une chose négative ou positive ?	Même remarque que pour la réponse précédente avec, dans ce cas, une formulation plus appropriée en ce sens que la problématique est présentée sous forme d'interrogation.
23	La problématique posée par l'auteur c'est que la hargha a des côtés positifs aussi.	S'il ne s'agissait que de côtés négatifs, on aurait produit un texte expositif dans lequel on aurait énuméré ces inconvénients. Or, ce qui est problématisé a trait plutôt à cette fausse conception que certains ont trouvé le paradis.

Commentaire

En analysant les réponses des apprenants, nous pouvons considérer cette question comme étant la plus pertinente parce que la notion de problématique ne semble pas être suffisamment saisie par les apprenants, notamment lorsqu'il s'agit d'une question posée implicitement.

Ainsi, la majorité des apprenants ont confondu le thème que véhicule le texte (les avantages et les inconvénients de la harga) avec la problématique qui, elle, n'est pas posée de façon explicite.

Cette confusion pourrait avoir comme origine le fait qu'en classe, les apprenants n'ont pas été habitués à se poser des questions sur la ligne directrice d'une argumentation.

On leur pose généralement des questions sur le thème (*de quoi parle-t-on dans le texte ?*), mais on les demande rarement de chercher dans un texte argumentatif la problématique essentielle à laquelle l'auteur tente de trouver une solution.

C'est la raison pour laquelle on peut dire que même si les apprenants dans leur majorité, n'ont pas réussi à donner la bonne réponse, certains d'entre eux sont parvenus, néanmoins, à donner un résumé succinct du contenu du texte qui, bien analysé, pourrait conduire à l'identification de la problématique.

Ainsi, une réponse telle que le phénomène de la « harga » pourrait avoir des conséquences positives et des conséquences négatives n'est pas si loin de la problématique qui, rappelons-le, met l'accent sur la fausse conception du phénomène qui entraîne inéluctablement des conséquences négatives.

QUATRIÈME QUESTION : *Quels sont les arguments qui consolident sa thèse ?*

Apprenants	Réponses	Interprétations
03	Sont des arguments du côté positif : il contribue à l'épanouissement de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement De la condition sociale.	L'apprenant a déjà compris que la thèse développée par l'auteur a trait aux côtés négatifs. Les arguments qu'il cite sont ceux-là même que l'auteur avance et qui sont contenus dans le deuxième paragraphe repris par l'apprenant.
01, 02, 04, 05, 06, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 22, 23, 25, 27, 28	- Il peut contribuer à la réussite de l'individu, -il met la vie du harrag en péril, -il peut améliorer la condition sociale.	La réponse est correcte. L'apprenant a jugé utile d'énumérer les arguments tels qu'ils sont présenté dans le texte sans avoir à employer une expression introductrice.
08, 26	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : D'abord, ensuite, enfin.	Confondant arguments et articulateurs, l'apprenant a repris ici ceux qui ont justement servi à introduire les arguments « pour ». Cela montre qu'il a compris que ces derniers renvoient au passage du texte dans lequel sont introduits ces articulateurs.
15, 17, 24	Il contribue à l'épanouissement de l'individu.	Il s'agit, certes, d'un argument « pour », mais il n'est pas le seul à être développé par l'auteur. L'apprenant n'a pas reproduit les deux autres car il ne s'est sûrement pas appuyé sur les articulateurs qui les ont introduits. Par ailleurs, il aurait compris que les arguments précédés de « ensuite » et « enfin » font suite au premier.
16	Il contribue à l'épanouissement de l'individu il crée le désir	L'apprenant se serait appuyé sur la contiguïté des phrases pour répondre à cette question. Néanmoins, le fait qu'il n'ait pas achevé la deuxième phrase montre bien qu'il ne l'a pas comprise car, à elle seule, elle ne pourrait constituer un argument.
18	Sont nombreux d'abord	« sont nombreux » est un syntagme qui complète « les côtés positifs ». l'apprenant aurait donc compris que les arguments « pour » sont ceux-là mêmes qui renvoient aux Aspects négatifs. A contrario, ayant confondu « argument » proprement dit et « articulateur », l'apprenant s'est contenté d'employer ici « d'abord » au lieu de l'expression qu'il a introduit. En outre, la phrase telle qu'elle est présentée, est incorrecte sur le plan syntaxique.
19	D'abord, il contribue à l'épanouissement de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser.	Les deux arguments sont corrects, mais l'apprenant a omis de citer le troisième. Cela serait dû au fait qu'il ne s'est pas appuyé sur tous les articulateurs employés dans ce passage. Autrement, il aurait compris, que « enfin » fait logiquement suite à « d'abord » et « ensuite ».
21	Les arguments sont positifs : « il contribue ... se dépasser »	Ce passage renvoie aux arguments «pour». Alors bien qu'il est limitatif dans la mesure où le troisième argument n'y est pas.
29	-Il contribue à l'épanouissement de l'individu. - Il crée le désir de se dépasser. - Il favorise le développement de l'esprit et du corps et de solidarité.	Le quatrième argument que cet apprenant cite est avancé par l'auteur pour appuyer plutôt son antithèse, à savoir les côtés négatifs. L'origine de cette erreur résulterait du fait que l'apprenant ne distingue pas, dans un texte argumentatif, la thèse de l'antithèse.
02	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse sont nombreux d'abord.	L'erreur résulterait de la confusion argument/ articulateur. en outre, l'apprenant n'a pas pris en considération les signes de ponctuation utilisés dans le texte.

Commentaire

La question ne semble pas être bien comprise par tous les apprenants. Il s'agit de donner les arguments pour, autrement dit, ceux par lesquels l'auteur consolide sa thèse.

En revanche, les apprenants qui ont bien répondu sont ceux qui étaient capables de :

- a- Identifier la thèse : en effet, on ne peut répondre correctement si l'on n'est pas capable d'identifier d'abord la thèse, à savoir l'affirmation selon laquelle le fléau social de la « harga » a des points positifs. Ainsi, nombreux étaient les apprenants qui ont énuméré un certain nombre d'arguments qui se rapportent plutôt à l'antithèse.
- b- S'appuyer sur les connecteurs logiques d'abord, ensuite, enfin qui ont servi à énumérer dans l'ordre les arguments pour.

En ce qui concerne la formulation, la majorité s'est contentée de reproduire exactement ce qui est dans le texte. Car, il est vrai qu'on ne peut reformuler de façon très personnelle une énumération, étant donné que cette dernière n'est dans la plupart des cas qu'une succession d'informations livrées dans un ordre choisi.

De cela découle que les éléments introduisant une énumération peuvent changer d'un locuteur à un autre selon la compétence de chacun. Pour ce dernier point, remarquons que les apprenants ont repris les mêmes articulateurs soit pour éviter de fournir des efforts de réflexion, soit parce qu'ils voulaient être les plus fidèles possible au texte.

CINQUIÈME QUESTION : *Quelles sont les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse ?*

Apprenants	Réponses	Interprétations
03, 05, 09	Les arguments sont présentés comme dans le texte.	À signaler d'abord que la consigne porte uniquement sur les arguments appuyant la thèse, à savoir les points négatifs. En outre, l'expression « <i>vis-à-vis</i> » employée par l'apprenant pourrait être mis en relation avec la structure du texte qui se présente sous forme de paragraphes où les arguments « <i>pour</i> » et « <i>contre</i> » se déploient les uns face aux autres.
04,01, 06, 07, 11, 14, 15, 16, 19, 24, 26, 29	Présentation avec quelques transformations.	Cette phrase figure dans le dernier paragraphe où il est question d'une synthèse. Par conséquent, elle ne renseigne pas sur la façon dont présentés les arguments d'autant plus que la question porte exclusivement sur les arguments « <i>pour</i> », cela veut dire que la première partie du texte. L'apprenant, n'ayant sûrement pas compris la consigne, aurait puisé dans le texte une phrase quelconque et l'a fait précéder du pronom « <i>ils</i> » pour parler des arguments ; ainsi que dans le texte le sujet de la phrase en question n'est autre que « <i>jeunes</i> ».
13	Pas de réponse	Aucune réponse analysable.
02, 08, 12, 7, 22, 23, 27	Ils sont présents en ordre	L'apprenant ne dit pas comment est cet ordre : est-il croissant ou décroissant ? néanmoins, il semble avoir compris que les arguments en question ne sont pas donnés n'importe comment, sans que l'auteur ne les ait soumis au préalable à une opération de hiérarchisation.
10	Ces derniers sont présentés par des articulateurs logiques	Le mot « <i>présenter</i> » contenu dans la question a été sûrement derrière cette confusion. En effet, s'agissant des arguments, l'apprenant a appris que ces derniers sont toujours introduits par des articulateurs. Il aurait par conséquent pensé à ces outils qui servent à introduire les arguments plutôt qu'à la façon dont ceux-ci sont classés. Dans ce cas de figure, nous pouvons dire que le problème est d'ordre lexical dans la mesure où l'apprenant a buté sur le sens d'un mot contenu dans l'énoncé même de la consigne.
17	Les arguments sont présentés : les arguments « <i>pour</i> » ensuite les arguments « <i>contre</i> », ils présentent l'important, ensuite le plus important ensuite les meilleurs.	La question porte essentiellement sur la première partie du texte, à savoir celle où sont présentés les arguments ayant étayé la thèse. Le fait que l'apprenant a parlé des deux types d'arguments montre bien qu'il n'a pas saisi la fonction du substitut « <i>ce derniers</i> » contenu dans la consigne et qui renvoie uniquement aux arguments « <i>pour</i> ». Or, la deuxième partie de la réponse est correcte dans la mesure

CHAPITRE 4 : L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF.

		où elle renvoie à la valeur des arguments présentés par l'auteur.
13	Ces derniers sont présentés en ordre.1, 2, 3....	Même si la réponse est mal formulée, elle renseigne, néanmoins, sur la capacité de l'apprenant à user de différents éléments, autres que les mots, pour dire qu'il a bien compris. En effet, le recours aux chiffres montre que l'apprenant a compris que les arguments en question sont présentés dans un ordre qui n'est que croissant. En témoigne, dans la réponse de l'apprenant, le nombre ascendant qui représente la valeur relative à chaque argument.
18	Les arguments sont présents par ordre croissant.	La réponse est correcte même si la formulation présente des lacunes. L'apprenant a bien saisi l'importance accordé à chaque argument et a conclu que ces derniers sont classés par ordre d'importance. C'est cette importance croissante qu'il désigne sous le vocable « meilleur ».
20	Ils présentent les conséquences de la « hargha ».	Dans le texte, les conséquences négatives du fléau constituent plutôt la deuxième partie du texte, à savoir celle qui est consacrée aux arguments « contre ». L'apprenant n'aurait donc pas compris la consigne qui, non seulement porte sur la façon dont présentés les arguments, mais aussi sur uniquement les arguments «pour».
21	Ces derniers sont présentés en ordre (plus) avec des articulateurs logiques.	Dans ce cas de figure l'apprenant semble avoir compris de quoi il s'agit en ce sens qu'il a parlé d'ordre dans sa réponse. L'emploi du mot « plus » renseigne, en outre, sur la nature de cet ordre qui est dans notre cas croissant. L'ajout d'un autre élément de réponse portant sur les articulateurs logiques, aurait comme objectif de donner plus d'informations sur la façon avec laquelle sont présentés les arguments.
25	Ils sont présentés en ordre, l'auteur a commencé par l'argument moins pertinent. Enfin, il utilise l'argument le plus pertinent.	L'apprenant a saisi l'importance de chaque argument et a abouti à la conclusion que ces derniers sont classés par ordre croissant, du moins au plus pertinent. Si l'énumération n'est présentée dans le texte et ne montre pas vraiment la valeur des arguments, cette fois-ci Il se pourrait qu'il ait compris l'emploi des articulateurs d'abord, ensuite, et enfin comme une opération de hiérarchisation des arguments dans un ordre croissant.
28	Négatives	Aucune réponse analysable.

Commentaire

Il est vrai que la consigne est confuse, mais cela dit que ce qu'on attendait vraiment de la part des apprenants c'est qu'ils commentent l'ordre de pertinence dans lequel sont présentés les arguments.

Puisque ces derniers n'ont pas la même valeur dans la mesure ou l'auteur adopte une progression dans la présentation en commençant par l'argument le moins convaincant pour arriver au plus convaincant.

Or, certains apprenants sont allés chercher dans la formulation même de l'argument pour voir si ce dernier est présenté de façon simple.

Remarquons ensuite que les arguments qui sont introduits par des articulateurs ne renseignent en rien sur l'importance des arguments. En effet, d'ailleurs, d'abord, ensuite, enfin, s'ils servent à exprimer un certain ordre chronologique, ne déterminent en aucun cas la pertinence de chaque argument. Ainsi, nous pourrions considérer un argument introduit par d'abord comme étant le plus fort, car c'est le premier à être cité avant les autres; ou au contraire le plus faible dans la mesure où on veut l'expédier en premier lieu pour obtenir une certaine croissance.

En tout état de cause, nous croyons que les réponses des apprenants (ceux bien entendu qui ont bien répondu à la question) sont basées sur l'effet que chaque argument a produit sur ces derniers au moment de la lecture. La majorité ayant trouvé dans la présentation de l'auteur un ordre croissant, c'est-à-dire du moins au plus pertinent.

SIXIÈME QUESTION : *Comparez le nombre d'arguments «pour» et ceux «contre».*

Que remarquez-vous ?

Apprenants	Réponses	Interprétations
01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10,	Le nombre d'arguments « pour » est quatre. Le nombre d'arguments contre» est cinq. Nous remarquons que l'auteur a pris déjà une position claire.	La réponse est correcte d'autant plus que les apprenants ont tiré de de la différence entre le nombre d'arguments pour et contre une conclusion qui fait allusion à la position prise par l'auteur.
09,13, 17, 18, 20,	Quatre pour, deux contre.	Les apprenants ont compté d'abord le nombre d'arguments de chaque type, puis en mettant l'accent sur leur inégalité.
11, 12,14, 21, 22, 25, 30	Reprise de quelques phrases du texte ayant un rapport direct avec la problématique	Plutôt que de donner une réponse se rapportant au nombre d'arguments, l'apprenant s'est contenté de rappeler la problématique, à savoir que le phénomène a des avantages et des inconvénients. Il se pourrait que l'apprenant ait voulu dire que si on a des point positifs et négatifs, le nombre ne pourrait être que le même.
16, 19	Arguments contre supérieur aux arguments pour.	L'apprenant n'a pas su exploiter les articulateurs contenus dans le texte. En effet, il y a le même nombre d'articulateurs ayant introduit les arguments pour ainsi que les arguments contre. (d'abord, ensuite, enfin et en premier lieu, en second lieu, enfin)
15,23, 24, 28.	Il y a 02 contre et 02 pour mais tout de même nous pouvons déduire que l'auteur est contre.	Là, également, l'apprenant n'a pas su exploiter les articulateurs du texte. Le nombre d'arguments contre est bien supérieur à ce qui est réellement avancé par l'auteur. Aussi, la conclusion déduite par l'apprenant, est-elle le résultat de cette erreur de départ.

Commentaire

Pour répondre correctement à la question, il aurait fallu connaître d'abord le sens du mot « transition », et avoir identifié avec exactitude la thèse et l'antithèse, ainsi que les passages du texte correspondant à chacune d'elles. Or, en analysant les réponses de quelques apprenants, nous nous rendons compte que ces derniers n'ont pas compris la question pour la simple raison qu'ils ne remplissent pas une des conditions sus citées.

Une autre raison pourrait également être derrière cet échec. Il s'agit de non maîtrise par l'apprenant de la valeur de la conjonction de coordination « mais ». En effet, celle-ci exprimant dans la plupart des cas l'opposition, l'apprenant qui ignore ceci ne pourrait, par conséquent, considérer cet élément grammatical comme étant un outil de transition entre la thèse et l'antithèse.

Enfin, un dernier facteur inhérent, celui-ci à la consigne elle-même, empêcherait l'apprenant de donner une réponse correcte : Il s'agit de la formulation et du vocabulaire employés dans la consigne. En effet, l'analyse des réponses nous a permis de constater que les apprenants ne sont pas habitués à l'emploi d'une terminologie telle que forme grammaticale.

Par conséquent, même dans le cas où ils seraient capables de déterminer la valeur de « mais », ils ne sauraient pas que c'est de cela qu'il faudrait parler. Et si on leur avait demandé de donner la conjonction de coordination ayant introduit l'antithèse, il y a de fortes chances qu'ils sachent y répondre.

SEPTIÈME QUESTION : *En somme, est-ce que l'auteur prend explicitement position «pour» ou «contre» ?*

Apprenants	Réponses	Interprétations
03, 05, 09, 10, 15, 24,	Non, il ne prend pas clairement position «pour» ou «contre».	Les apprenants ont jugé, à travers sa lecture que l'auteur n'a pas pris clairement position. Ce dernier ne dit pas de façon explicite s'il est pour ou contre. S'il est vrai qu'aucun indice n'indique une telle prise de position, nous pouvons également supposer que l'apprenant se serait fondé sur l'impact produit par le discours de l'auteur sur le lecteur dans la mesure où ce dernier n'aurait ressenti aucune influence le poussant à adopter une position plutôt qu'une autre.
01, 04, 08, 19, 21	Oui	Même s'il juge qu'il y a une prise de position explicite, les apprenants ne le démontrent pas. L'apprenant aurait peut-être pris le fait que l'auteur ait avancé des arguments pour et contre pour une prise de position. Mais comme le nombre d'arguments des deux types est presque à égalité, l'apprenant aurait hésité à déterminer la nature de cette position.
06, 07, 11, 12, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29	L'auteur prend clairement position «pour»	Il se pourrait qu'ils aient pris la dernière phrase du texte «la fragilité économique du pays a fait qu'il n'y a pas une grande différence entre le train de vie de celui qui travaille et celui qui est au chômage» En effet, la position de cette proposition dans le texte n'est pas gratuite, et elle constitue effectivement une conclusion qui pourrait être assimilée à une prise de position finale. Non pas que, celle-ci, même si elle est implicite, elle n'est nullement exprimée de façon explicite et univoque de sorte qu'elle soit comprise de la même façon par tous les lecteurs.
01, 02, 14, 16,	Aucune réponse	N'ayant pas compris la question ou n'arrivant pas à déterminer si la prise de position de l'auteur est exprimée clairement ou non, l'apprenant a préféré s'abstenir de répondre. Il a ainsi mobilisé la stratégie d'évitement qui lui a permis de se mettre à l'abri de toute erreur sans donner une réponse.
13	Oui, l'auteur prend clairement position «contre», mais il reste une manière de recherche d'une meilleure vie.	La réponse de cet apprenant convient à notre interprétation selon laquelle les apprenants qui ont jugé que l'auteur a pris clairement position pour, sont ceux qui ont pris un seul passage du texte comme repère pour répondre.

Commentaire

De prime abord, nous avons remarqué que cette septième question appelle plusieurs réponses qu'on pourrait considérer toutes comme acceptables. Ceci est dû essentiellement au fait qu'une position exprimée implicitement dans un discours argumentatif pourrait se manifester à travers des marques formelles et des indices textuels, mais également à travers l'impact que ce même discours produit sur le lecteur.

Ainsi, si aucun indice ne permet d'avancer que l'auteur a pris clairement position « pour » ou « contre », il n'en demeure pas moins que l'apprenant est favorable ou non à une éventuelle prise de risque.

En définitive, les apprenants qui ne voient dans les propos de l'auteur aucune prise de position sont ceux qui se sont fondés sur le seul texte dans lequel il n'y a aucun indice apparent renvoyant à une opinion personnelle.

En témoigne l'absence des pronoms personnels je et nous et des verbes modaux tels que penser, admettre, supposer, etc. ...

En revanche, ceux qui ont relevé une position bien déterminée de la part de l'auteur, sont ceux qui vont plus loin que ce qui est explicite pour en dégager ce qui est implicite. En effet, la dernière phrase du texte : « *Bref, l'Occident est synonyme chez ces personnes d'assouvissement de toutes les frustrations matérielles et affectives vécues et qu'il faudrait atteindre par tous les moyens* ». Pour M. Djabi, « *on n'a pas de projet d'intégration pour les jeunes* ».

Cependant, telle qu'elle est posée, la question est contraignante en ce sens qu'elle fait référence à une éventuelle prise de position qui soit clairement exprimée et, donc, prise en charge par des éléments linguistiques.

CONCLUSION

Aussitôt, nous remarquons que sur les vingt-neuf (29) apprenants, 12 n'ont avancé aucun nouvel argument par rapport à ceux contenus dans le texte. Sur ces douze apprenants, cinq (05) n'ont absolument rien avancé (les apprenants 09, 12, 13, 14, 16, et 02), alors que les sept autres n'ont fait que reprendre les arguments contenus dans le texte.

Dans les deux cas de figure, nous pouvons affirmer que les apprenants en question n'ont pas pu élaborer un modèle de situation dans la mesure où ils n'ont pas activé leurs connaissances antérieures sur le sujet. Pour les apprenants ayant avancé de nouveaux arguments, remarquons d'abord que, dans le meilleur des cas, ils n'en ont présenté que trois. Ensuite, concernant leur qualité, force est de constater qu'il ne s'agit souvent que d'une reformulation d'un argument contenu dans le texte et qu'on pourrait considérer comme générique. L'argument en question est le suivant : « *il contribue à l'épanouissement de l'individu* ».

Les apprenants n'ont donc fait que démultiplier ce dernier en autant d'arguments possibles et cela a donné les suivants : le fléau garantit un meilleur avenir ; beaucoup d'argent ; facilite la vie ; plus de liberté...

Par conséquent, nous pouvons dire que les apprenants dans leur majorité sont incapables de se détacher du texte et d'activer leurs propres connaissances antérieures. En témoigne le nombre considérable d'apprenants qui n'ont fait que reproduire les mêmes arguments du texte.

Qu'il s'agisse du niveau de surface (questions 01 et 06), de la base du texte (les questions 02, 03, 04, 05, 07) ou du modèle de situation, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à construire du sens en activant leurs connaissances aussi bien linguistiques que référentielles. Les opérations d'inférence ne sont par conséquent pas effectuées, et les stratégies qu'ils n'ont pas apprises ne sont évidemment pas mobilisées.

Aussi, avons-nous mesuré l'effet de l'enseignement dispensé en matière de compréhension de l'écrit et validé l'hypothèse selon laquelle les apprenants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de mieux aborder un discours argumentatif écrit.

CHAPITRE 5

ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE PLANIFICATION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES

INTRODUCTION

La planification permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à la structuration des informations. Dans le modèle de Hayes et Flower de 1981 qui reste toujours une référence, la planification est divisée en trois sous processus : la fixation des buts, la génération des idées et l'organisation des connaissances (Legros et Marin, 2008).

Par cette expérience, nous allons vérifier si la planification pourrait produire un impact positif d'un point de vue qualitatif sur les productions écrites de cette catégorie d'apprenants considérés de par leur âge, le statut de la langue qu'ils apprennent et les conditions¹ dans lesquelles ils effectuent leur tâche d'écriture, comme des scripteurs novices. Pour cela, nous avons choisi de mener notre expérience sur un groupe plus restreint (10 apprenants) avec qui nous avons eu au préalable un court entretien portant sur la planification.

Notre objectif était de déceler les représentations que se font ces derniers de ce processus sachant qu'aucun enseignement explicite visant à habituer les apprenants à passer par cette étape n'est pas assuré.

5-1 LES ÉTAPES DE L'EXPÉRIENCE

Nous avons déjà demandé à tous les apprenants de rédiger un texte argumentatif qui a fait l'objet d'une analyse portant sur la richesse et la pertinence des informations, la cohérence et le transfert d'un point de langue donné, à savoir l'opposition.

Ayant consulté les brouillons de dix (10) apprenants, nous avons constaté que ceux-ci ne planifient pas leurs écrits. Nous leur avons alors soumis un court entretien composé essentiellement de deux questions :

- Est-ce que vous avez élaboré un plan? Pourquoi faire ?
- Qu'attendez-vous de la part de votre professeur pour faire réussir votre production ?

Pour cela nous avons demandé à l'enseignant d'initier les apprenants à la planification en leur proposant à titre d'exemple un plan d'un texte argumentatif, nous avons soumis, après une semaine, la même consigne d'écriture à ce groupe témoin en lui demandant cette fois-ci, de générer,

¹ Nous faisons référence, ici, à la situation d'apprentissage, notamment la façon dont est menée l'activité d'expression écrite, et les contraintes imposées aux apprenants lors de la rédaction proprement dite.

au préalable, des idées se rapportant au sujet proposé, puis d'élaborer eux-mêmes un plan à suivre en s'inspirant de celui proposé par l'enseignant.

La dernière étape consiste à analyser les nouvelles productions écrites (un nouveau jet) en faisant la comparaison avec les premières sur trois plans :

- a- la pertinence et la richesse des informations qui se manifestent par le nombre d'arguments avancés
- b- la cohérence textuelle,
- c- le transfert du point de langue déjà choisi, en l'occurrence l'opposition.

5-2 LES REPRÉSENTATIONS DES APPRENANTS

5 2-1 Première question

À la double question « *Est-ce que vous avez élaboré un plan au brouillon? Pourquoi faire?¹* »,

Les apprenants ont donné les réponses suivantes :

Apprenant n°01 :

« Je n'utilise pas le brouillon parce que je suis sûre de mes informations. Si bien que j'ai un plan mental, je laisse le dernier argument en dernier lieu ».

Apprenant n°02 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais pas de plan. C'est comme ça ».

Apprenant n°03 :

« Sur le brouillon, je commence par une introduction sur le thème, puis je commence à présenter les arguments, et j'utilise les conjonctions pour présenter d'abord le meilleur puis le moins fort ».

Apprenant n°04 :

« J'écris directement sur le propre car je sais ce que je vais écrire : Je parlerai des bienfaits, des inconvénients, puis de la conclusion ».

Apprenant n°05 :

« Je n'utilise pas le brouillon. Comme ça ».

Apprenant n°06 :

« Je rédige directement sur la double-feuille. Je présente le thème, ensuite les avantages et les inconvénients, puis la conclusion ».

¹ Les réponses des apprenants étaient recueillies en classe même en langue maternelle.

Apprenant n°07 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais aucun plan. C'est une habitude »

Apprenant n°08 :

« Le sujet est intéressant et je n'utilise jamais le brouillon. J'ai un plan mental »

Apprenant n°09 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je n'élabore pas un plan pour ne pas perdre de temps ».

Apprenant n°10 :

« L'utilisation d'un brouillon est une perte de temps ».

Commentaire

Ces réponses des apprenants acceptent plusieurs interprétations. Nous allons tenter d'en faire une en mettant l'accent sur les récurrences qui nous indiqueront les représentations communes, ainsi que les habitudes des apprenants lors de la séance de production.

De prime abord, nous remarquons qu'aucun des apprenants interrogés n'a élaboré un plan proprement dit. Ceux qui en ont pensé, parlent plutôt de plan mental (les apprenants 01 et 08). En outre, la majorité a commencé à rédiger directement sur le propre et n'a utilisé le brouillon que rarement. Par ailleurs, ceux qui l'ont utilisé, sont passés directement à la mise en texte. Effectivement, pour ces apprenants, le brouillon sert uniquement à adopter la forme linguistique appropriée (choix du vocabulaire, des structures syntaxiques etc....) pour exprimer des idées figées, et non à l'élaboration d'un quelconque plan.

L'autre point qui a attiré notre attention est la négligence des apprenants vis-à-vis de l'utilité d'un plan avant chaque rédaction. Pour les uns, ils sont tellement sûrs de leurs idées, voire de leur compétence, qu'ils n'y voient aucune nécessité (les apprenants 01 et 04). D'autres y voient plutôt comme une perte de temps (les apprenants 09 et 10).

Enfin, l'apprenant n° 07 explique ce non recours au brouillon et, par conséquent, à la planification, par l'habitude. Cette dernière réponse est d'autant plus édifiante qu'elle renseigne sur des pratiques pédagogiques qui ne prennent pas en charge cet aspect de la rédaction et une façon de concevoir la tâche d'écriture en déphasage avec les recherches les plus récentes qui en font un processus composé de plusieurs étapes.

Ainsi, l'enseignant n'ayant pas jugé utile d'habituer ses apprenants à planifier d'abord leurs écrits avant de passer à l'étape suivante qui est la mise en texte, il a fini par installer chez eux des réflexes dont ils ne pourront se passer facilement.

Enfin, même s'il n'a pas eu recours à un plan bien élaboré, l'apprenant n°03 a pensé à transférer des points de langue étudiés précédemment en les réinvestissant dans sa production écrite. Il s'agit des conjonctions qu'il compte utiliser pour relier les différents arguments qu'il aura à présenter. Signalons que seul cet apprenant évoque une notion linguistique qu'il juge nécessaire d'employer ; ce qui nous laisse préjuger que les autres ne sont pas conscients de l'utilité discursive des points de langue qu'ils apprennent en grammaire.

5 2-2 Deuxième question

Les réponses à la deuxième question, à savoir « *Qu'attendez-vous de la part de votre professeur pour que vous réussissiez mieux votre production écrite ?* » étaient les suivantes :

Apprenant n°01 :

« Je demande que le sujet soit bien clair ».

Apprenant n°02 :

« Je veux que le thème soit abordable ».

Apprenant n°03 :

« Je veux qu'il nous explique davantage les mots difficiles à comprendre ».

Apprenant n°04 :

« Je crois que j'écrirai mieux avec un plan établi par l'enseignant ».

Apprenant n°05 :

« J'ai besoin d'une explication des mots nouveaux ».

Apprenant n°06 :

« Je n'ai besoin de rien ».

Apprenant n°07 :

« J'ai besoin que l'enseignant m'indique comment je dois commencer et comment finir ».

Apprenant n°08 :

« J'ai besoin d'un sujet d'actualité ».

Apprenant n°09 :

« J'ai besoin d'idées illustrées par des exemples ».

Apprenant n°10 :

« J'ai besoin d'un thème clair ».

Commentaire

Sur les dix apprenants interrogés, quatre ont fait savoir que pour réussir leur production écrite, il fallait tout juste que le sujet où le thème soit clair. Il faut savoir que dans le langage des apprenants, le mot sujet renvoie moins au thème qu'à la consigne d'écriture elle-même. En outre, le plus grand souci des apprenants est la nature de la tâche qu'ils doivent accomplir ; et pour cela ils attendent de la part de leur enseignant plus d'explication, de précision et de clarté dans la formulation de la consigne.

Ce besoin constaté auprès des apprenants dénote, en plus, la conception qu'ils ont de l'activité de production écrite. En effet, habitués souvent à exécuter des consignes, ces derniers ont fini par assimiler cette activité à un test d'évaluation censé renseigner sur une certaine maîtrise de l'écrit, plutôt qu'un outil d'apprentissage.

C'est ce qui explique, en partie, l'attitude de certains apprenants qui, pour réussir leur tâche, pensent qu'il suffit uniquement que le sujet soit clair.

Autre attitude observée chez un autre apprenant qui s'est montré plus catégorique en faisant savoir qu'il n'attend absolument rien de la part de son enseignant.

Cette position consolide l'interprétation des réponses précédentes dans la mesure où lors d'un test, l'apprenant est généralement livré à lui-même et doit tout entreprendre seul pour exécuter son travail sans bénéficier d'un étayage de la part de l'enseignant.

D'autres apprenants aimeraient que l'enseignant les aide en leur fournissant des idées, des exemples, et un vocabulaire facile, pour les autres ce n'est guère les idées qui leur manquent, mais juste les expressions qui leur permettraient de les introduire, et la façon dont ils pourraient donner une bonne conclusion. Il faut savoir, à cet effet, que l'introduction et la conclusion doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Signalons, en fin, que seul l'apprenant n°04 a parlé d'un plan. Ainsi, après avoir fait part de son besoin se rapportant à la nature du sujet, il évoque la possibilité de mieux rédiger avec l'aide d'un plan préétabli par l'enseignant.

5-3 L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LA QUALITÉ DU TEXTE PRODUIT

Pour mesurer cet effet, nous allons dans un premier temps relever le nombre d'arguments pour et contre employés par chacun des apprenants retenus pour l'expérience.

Nous comparerons ces résultats avec ceux réalisés dans la première version de leurs productions écrites, c'est-à-dire celles rédigées sans plan. Enfin, nous interpréterons l'écart entre les deux résultats en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle, la planification aiderait l'apprenant à générer plus d'idées et, par conséquent, lui permettrait d'enrichir davantage son texte.

5-3-1 Statistiques

Tableau.5.1. Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite rédigée avec plan

Apprenants	Nombre d'arguments « <i>pour</i> »	Nombre d'arguments « <i>contre</i> »
01	03	02
02	03	02
03	02	01
04	02	02
05	01	01
06	01	02
07	01	01
08	02	02
09	02	02
10	02	01

Commentaire

D'emblée, nous remarquons que tous les apprenants sans exception ont employé des arguments pour ou contre. Nous pouvons considérer cela comme un point positif dans la mesure où le texte attendu exige du rédacteur qu'il fasse référence aussi bien aux avantages qu'aux inconvénients de l'automobile (annexe 06).

Concernant le nombre proprement dit, seuls deux apprenants ont employé trois (03) arguments. Ce chiffre est le plus élevé et renseigne sur la pauvreté en informations des textes produits, sachant qu'il ne concerne, en outre, que les arguments pour.

En effet, dans un seul cas (l'apprenant 06), le nombre d'arguments contre est plus élevé. Il y a égalité dans 05 cas, et supériorité des arguments pour dans 04 autres.

Nous pouvons par conséquent, conclure que les textes analysés sont relativement pauvres en informations en dépit de la présence d'au moins un argument dans chacun d'eux.

5-3-2 Éléments comparatifs

La comparaison en question se fera sur un plan quantitatif. En effet, il s'agira de voir si chaque apprenant a employé plus ou moins d'arguments pour et contre après avoir mis à sa disposition un plan. Ainsi, la comparaison des deux jets de productions écrites a donné les résultats suivants :

Tableau.5.2. Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chaque apprenant avec et sans plan.

Apprenants	Nombre d'arguments pour (sans plan)	Nombre d'arguments pour (avec plan)	Nombre d'arguments contre (sans plan)	Nombre d'arguments contre (avec plan)
1	3	3	3	2
2	3	3	0	2
3	1	2	1	1
4	3	2	3	2
5	0	1	1	1
6	3	1	2	2
7	2	1	1	1
8	3	2	3	2
9	0	2	2	2
10	2	2	0	1

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre la réaction des apprenants :

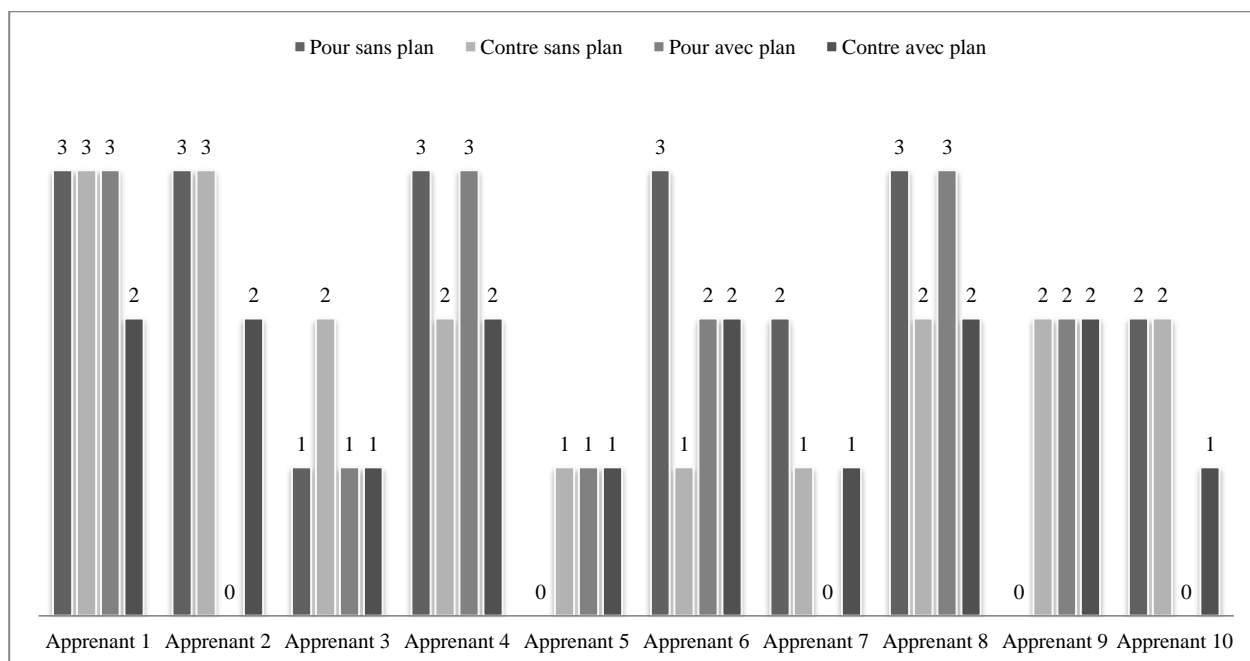


Figure.5.1. L'écart entre les deux résultats d'avant et après la planification

5-4 CONCLUSION

La confrontation des résultats nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Qu'il s'agisse d'arguments pour ou contre, seuls trois (03) apprenants ont enregistré une amélioration. D'ailleurs, aucun d'eux n'a donné plus d'arguments pour et contre en même temps. L'amélioration constatée dans un type est vite supplantée par une régression dans un autre.
- Si nous faisons maintenant la somme de tous les arguments « *pour* » et « *contre* » employés par tous les apprenants dans les deux cas, c'est-à-dire avec et sans plan, nous remarquerons que le nombre est exactement le même.

En effet, cette somme est de 36 arguments dans chaque cas : 20 arguments pour et 16 contre dans le premier, 19 arguments pour et 17 contre dans le second. La moyenne par apprenant sera donc dans le premier cas de 0,70 argument pour et 0,53 argument contre. Elle est, après avoir mis à la disposition des apprenants un plan, de 0.63 arguments pour et 0.53 argument contre.

L'écart étant presque insignifiant, nous pouvons conclure que la planification n'a eu aucun effet plausible sur les arguments dans les textes produits.

5-5 LES EFFETS DE LA PLANIFICATION SUR LA COHÉRENCE

Les textes produits préalablement sans plan ont fait l'objet d'une analyse du point de vue de leur cohérence. Nous avons en effet tenté de déceler les défauts de cohérences les plus apparents et les plus systématiques ; autrement dit, les défauts récurrents ayant affecté la structure et entraîné parfois l'inintelligibilité du texte produit.

Maintenant que les apprenants choisis disposent d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer dans leur rédaction, nous allons vérifier si, au niveau de la cohérence, leurs textes présentent une amélioration par rapport à la première version.

Il ne s'agit pas cette fois-ci d'analyser uniquement les défauts proprement dits, mais de les comparer à ceux déjà contenus dans les premiers écrits aussi bien en matière de nombre (sont-ils plus ou moins nombreux?), qu'au niveau de leur gravité, à savoir leur répercussion sur l'intelligibilité du message.

Rappelons, enfin, qu'aucun apprentissage portant sur les questions de cohérence n'est assuré en classe.

Les activités de grammaire se réduisent souvent à des analyses phrastiques, lesquelles sont sanctionnées par des règles que l'apprenant est tenu d'appliquer à des situations similaires.

Aussi, si amélioration aurait lieu, cela sera dû essentiellement au plan proposé aux apprenants et nullement à un quelconque enseignement autonome.

En effet, l'expérience que nous menons est d'autant plus précise qu'elle nous permettra de vérifier avec exactitude l'effet de la planification sur la qualité du texte produit en éliminant tous les autres facteurs susceptibles d'avoir une influence directe sur le rendement du scripteur, entre autres, les paramètres inhérents à la situation d'apprentissage.

5-6 ANALYSE DES LACUNES DE COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES

Pour réaliser cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que celle que nous avons utilisée pour les premières productions écrites. Ainsi, nous allons analyser la cohérence dans les productions des apprenants sur le sujet des téléphones mobiles.

Tableau 5.3. Relevé de quelques défauts de cohérence

Apprenant	Extraits	Lacunes	Corrigés
01	Le téléphone portable est un moyen de faciliter la vie et de la réussite malgré ses cotés négatifs, il reste un moyen utile d'information pour beaucoup de gens.	1- Erreur de cohésion : il s'agit là d'une longue phrase composant à elle seule le paragraphe. Pour plus de lisibilité, l'apprenant aurait dû en faire deux propositions.	Dire : le portable est un moyen de réussite qui facilite la vie à beaucoup de gens. Malgré ses cotés négatifs, il reste un moyen efficace de communication.
02	Je crois que le téléphone portable est une chose très obligatoire dans la vie et la technologie fait du bien..... En plus s'il est connecté à internet il est comme une encyclopédie qui contient plusieurs des études pour toutes les matières et tu peux télécharger ce qu'on veut.	1- Similitude sémantique : La correspondance n'est pas établie entre le téléphone et la technologie qui est bien selon l'apprenant. 2- Information intrusive : on parle du téléphone en tant que source d'informations, puis on lui assigne et dans le même paragraphe un aspect intellectuel relatif au téléchargement.	1-Dire : le portable est un outil technologique, et, en tant que tel, il est indispensable. 2-Chacune des informations pouvait être citée dans un paragraphe.
03	D'abord, le portable est un outil de recherche où on peut trouver toutes les informations du monde. Ensuite, il est très important et utile pour l'utilisateur..... Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, il est une perte de temps pour eux et très dangereux surtout pour les jeunes.	1- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où c'est la même information qui est véhiculée dans les trois phrases. 2- Similitude syntaxique : On parle des gens qui ne savent pas utiliser le portable puis on termine par les jeunes.	1- Donner plusieurs informations en parlant de points différents. 2- Dire : Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, en particulier les jeunes, c'est un outil très dangereux qui cause une perte de temps.
04	Le téléphone portable est un outil de détente et de communication ouvert sur le monde extérieur...D'une autre part, les gens peuvent utiliser le portable pour vendre la drogue..... Pour conclure, le téléphone portable demeure un outil de communication indispensable dont personne ne peut se passer.	1- Défaut de cohésion : L'adjectif ouvert est trop éloigné du nom qu'il qualifie, à savoir le téléphone 2- Défaut de cohésion (jonction) : L'apprenant a utilisé ici d'autre part, sans qu'il ait employé, au préalable, <i>d'une part</i> . 3- Similitude syntaxique : Le syntagme pour conclure n'est pas mis en relation avec ce qui suit.	1- Dire : l'Internet est un moyen de détente, de divertissement et d'ouverture sur le monde 2-Il fallait utiliser « <i>d'une part</i> » dans la phrase précédente 3- Dire : pour conclure, je dirai que le téléphone demeure un moyen de communication indispensable dont personne ne peut se passer.
05	D'abord, le téléphone portable est une clé de la réussite, pour d'autres, c'est plutôt une source de dangers plusieurs.....	1-Déviations de l'information: L'apprenant pouvait énumérer les aspects positifs de téléphone, mais il a changé complètement de propos en	1- Dire « <i>le téléphone portable est une clé de la réussite</i> », puis commencer à énumérer

	Enfin, il est un bon projet connaître l'homme il faut tirer profit de quelque chose.	revenant à ce constat de départ. 2- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où on c'est exactement la même information l'internet est un bon projet contenue dans la première phrase qui est reprise à la fin.	uniquement les avantages dans ce paragraphe. 2- conclure en faisant part de sa position personnelle et non pas répéter ce qui a été déjà dit.
06	Le téléphone portable est modernisation de société. Il est la meilleure moyenne utiliser dans notre vie quotidienne mais il est plutôt une source de danger. D'abord, l'internet est une moyenne de connaissance. Il aide l'homme à connaître le monde extérieur. Pour conclure, je pense qu'il est la clé de la réussite. Aussi, il reste indispensable et utile.	1- Similitude sémantique : L'apprenant parle des avantages et des inconvénients du portable, puis il commence à faire l'énumération sans qu'on sache s'il s'agit des uns ou des autres. 2- Contraste sémantique : Dans la conclusion, on exprime une position personnelle en opposition avec le paragraphe précédent consacré exclusivement aux inconvénients. Il fallait par conséquent montrer cela en employant un élément d'opposition.	Dire : pour ce qui est des avantages, le portable est d'abord etc. ... 2- Dire : Je pense que l'Internet reste, malgré tous ses inconvénients, une clé de réussite indispensable et utile.
07	Le téléphone portable utile beaucoup notre époque, est un nouvelle moyen..... En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) : on parle de l'utilité du téléphone portable avant de le présenter. 2- Thème intrus : On parle du téléphone et on conclue par l'internet.	1- Inverser l'ordre des informations en disant : Le portable est un nouveau moyen, très utile dans notre époque. 2- Reprendre le même thème, à savoir le téléphone portable à la place de l'internet.
08	Pour certains, il est plutôt une source de dangers et des interdits. D'abord, il est une arme pour éliminer l'ignorance. Ensuite, il attire autant parce qu'il est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur. Enfin, grâce à lui, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche privilégiée. Il est désormais accessible à toute catégorie sociale. En conclusion, l'internet demeure un moyen d'informations indispensable dont personne ne peut se passer.	1- Similitude sémantique : Les deux passages ne sont mis en correspondance : ainsi, on parle du téléphone entant que source de danger puis on énumère les avantages sans avoir cité le mot au préalable. 2- Similitude syntaxique : les structures des deux phrases ne sont pas mises en correspondance. En effet, la phrase répond plutôt à la question : pourquoi le téléphone portable attire autant ? et quels sont, en second lieu, ses avantages? Il suffit, par conséquent d'inverser les termes de la phrase pour rendre tout le passage cohérent. 3- Coréférence : le coréférent il est trop éloigné du nom	1- Dire : En ce qui concerne les avantages, Le téléphone est d'abord 2- Dire : Ensuite, le téléphone est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur, et c'est pour cela qu'il attire autant de gens. 3- Dire : Le savoir est désormais accessible à toutes les catégories sociales et n'est plus l'exclusivité d'une classe privilégiée. 4- Dire : En conclusion, je pense que

		savoir qu'il est censé reprendre. En effet, il y a erreur dans la mesure où savoir est d'abord masculin, puis parce que le pronom employé risque de renvoyer plutôt à couche sociale 4- similitude syntaxique : En conclusion n'est pas mis en relation avec les propos qui suivent. Ainsi, en l'absence d'un indice qui renvoie à l'énonciateur, ce qui est dit n'est attribué à personne.	
09	D'abord, le portable donne beaucoup d'informations, instruire et faire les connaissances avec ses amis et par tout le monde. Ensuite, bien qu'il a des avantages, il a des inconvénients par exemple, il perde beaucoup de temps. Il fait des <i>mals</i> par les yeux.	1- regroupement des informations : Le fait que l'Internet permet de faire des connaissances est une information qui devrait être présentée séparément, et non pas intégrée à la première relative à la richesse en informations de l'outil. 2- Information déviante : On s'attend à ce que l'apprenant continue l'énumération des avantages surtout qu'il a employé l'articulateur ensuite, mais celui-ci nous surprend par l'introduction des inconvénients.	1- Donner séparément les deux informations en employant d'abord, ensuite et enfin. 2- Continuer l'énumération des avantages en employant ensuite, ou consacrer tout le paragraphe aux inconvénients, et dans ce cas, exprimer directement par l'opposition.
10	Mais les gens ne sont pas d'accord, et on trouve l'un avec l'utilisation du téléphone portable et l'autre contre. D'un côté, il est devenu une arme de siècle pour tous que nous avons besoin de lui par exemple si l'élève ne comprend pas bien la leçon, dans la classe, il doit revenir à son Smartphone. D'autre côté, les professeurs distribuent leurs informations sur l'internet et faire des cours pour les élèves de tous les moyens. De ça, l'internet cause des points positifs aux jeunes qui utilisent ce moyen beaucoup et des plusieurs fois dans le jour. Elle fait mal à ses yeux et ses mains et surtout le dos à cause les heures de passer brancher à l'internet.	1- Coréférence : l'apprenant a mal choisi l'article renvoyant aux gens. 2- Défaut de progression : C'est la même information qui est répétée dans les deux paragraphes, à savoir que le téléphone est une source d'informations. 3- Information déviante : On s'attend à ce que l'apprenant continue à énumérer les points positifs, alors que celui-ci introduit un argument contre.	1- Dire : les uns sont pour le portable et les autres contre. 2- Parler dans le même paragraphe de cet avantage, à savoir le fait que le téléphone constitue une source d'informations et ne pas le répéter dans le paragraphe suivant. 3- Dire : malgré ses avantages, le portable présente un danger pour les jeunes qui l'utilisent de façon abusive.

Commentaire

Nous remarquons, d'emblée, que tous les apprenants ont commis des erreurs de cohérence. Certains défauts sont d'une gravité telle qu'ils ont eu un effet négatif sur la compréhensibilité du texte (apprenant 05), d'autres sont plutôt moins graves en ce sens qu'il suffit d'apporter de petits correctifs aux structures de départ pour qu'elles retrouvent leur cohérence.

En outre, s'agissant de scripteurs novices, les apprenants ont tendance à coucher leurs idées au fur et à mesure que celles-ci surgissent sans prendre le soin d'organiser leurs informations.

Le plan qui avait été mis à leur disposition était censé leur permettre de mieux structurer leurs textes en hiérarchisant notamment leurs informations, et en les reliant par des connecteurs appropriés. Or, à la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que les problèmes de cohérence persistent toujours, et que le plan en question n'a pas été d'une grande utilité.

Cette situation appelle deux lectures :

- a- Ou bien le plan proposé par l'enseignant n'était pas bien élaboré et, par conséquent, les apprenants, tout en s'en inspirant, ont rédigé des textes aussi incohérents que les premiers.
- b- Ou bien ce sont les apprenants qui, n'étant pas habitués à élaborer eux-mêmes des plans, n'ont pas su comment le suivre. Dans ce deuxième cas, il se pourrait également que les idées aient fait défaut si bien que les apprenants n'ont pas pu traduire le plan en phrases correctes sur le plan syntaxique, et sémantiquement riches.

Après avoir examiné le plan de l'enseignant, nous pouvons affirmer en procédant par élimination que ce sont plutôt les apprenants qui n'ont pas pu le suivre. En effet, le plan proposé est présenté d'une façon très claire et renvoie aux différentes parties qui composeraient le texte attendu. Ce dernier étant de type argumentatif, l'enseignant a veillé à ce que les trois grandes parties, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse seront présentées de telle façon que l'apprenant n'aura qu'à suivre le plan pour aboutir à une cohérence dans sa production.

C'est donc le non recours à ce plan, ou sa mauvaise utilisation qui sont la cause de cet échec constaté en matière de cohérence textuelle.

5-7 COMPARAISON ENTRE LES DÉFAUTS DE COHÉRENCE COMMIS AVEC ET SANS PLAN

Dans le but de vérifier davantage si le plan a eu un effet positif sur la qualité des textes produits du point de vue de leur cohérence, nous allons comparer les défauts contenus dans les productions écrites avec un plan préétabli et celles réalisées sans plan, cette comparaison servira à voir si réellement il y a eu amélioration à l'échelle individuelle ou non, la comparaison se fera au niveaux de différentes carences.

Tableau 5.4. Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan.	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan.
01	1- Similitude syntaxique. 2- Juxtaposition des informations	1- Défaut de cohésion (délimitation de phrases).
02	1- Similitude sémantique. 2- Déviation de l'information.	1- Similitude sémantique. 2- Nouvelle information.
03	1- Progression thématique. 2- Similitude sémantique.	1- Progression thématique. 2- Similitude syntaxique.
04	1- Similitude syntaxique. 2- Juxtaposition des informations. 3- Similitude syntaxique.	1- Défaut de cohésion (Adjectif trop éloigné du nom) 2- Défaut de cohésion (jonction). 3- Similitude syntaxique.
05	1- Progression thématique 2- Écart dans l'information.	1- Écart dans l'information 2- Progression thématique.
06	1- Regroupement des informations. 2- Similitude syntaxique.	1- Similitude sémantique. 2- Contraste sémantique
07	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations). 2- Cohésion (connecteur importun).	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) 2- Thème importun.
08	1- Co-référence. 2- Similitude syntaxique. 3- Similitude sémantique. 4- Similitude syntaxique.	1- Similitude sémantique. 2- Similitude syntaxique. 3- Co-référence. 4- Similitude syntaxique.
09	1- Défaut de progression. 2- Regroupement par thème (information intruse). 3- Similitude syntaxique.	1- Enchâssement des informations. 2- Information importune.
10	1- Classement des informations. 2- Information importune.	1- Co-référence. 2- Défaut de progression. 3- Information importune.

Nous remarquons qu'en matière de nombre, les apprenants ont commis presque, le même nombre de défauts, nous allons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5.5.: Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites :

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan
01	02	01
02	02	02
03	02	02
04	03	03
05	02	02
06	02	02
07	02	02
08	04	04
09	03	02
10	02	03

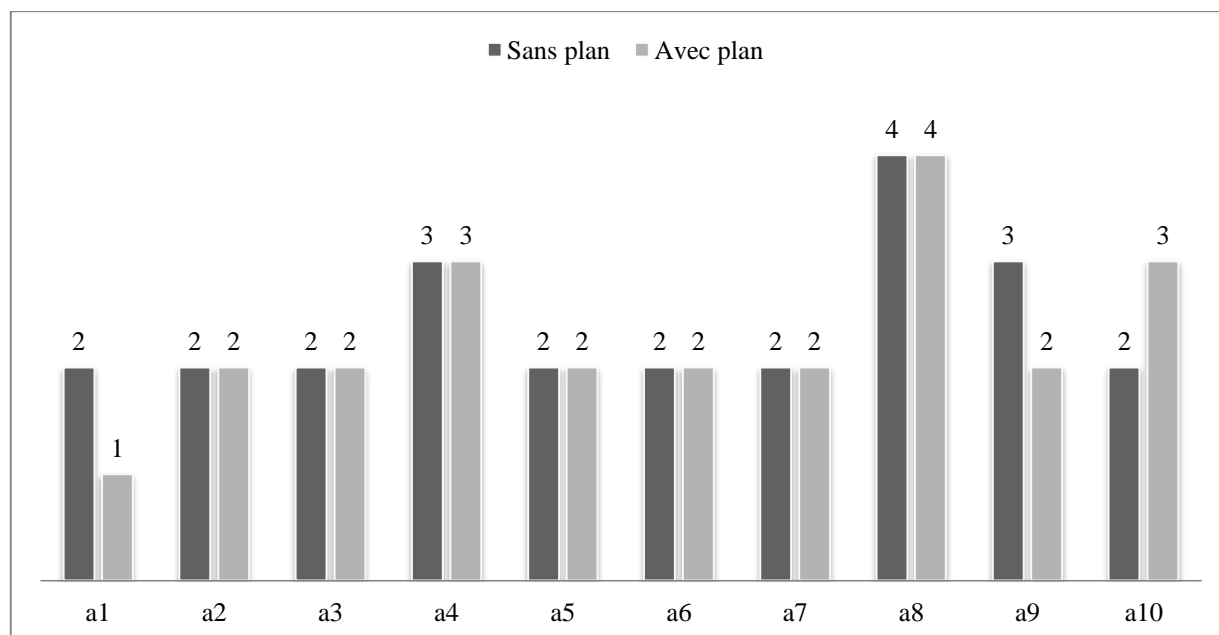


Figure.5.2. L'écart entre les défauts de cohérences dans les deux productions écrites

Cette analyse montre bien que les productions écrites des apprenants contiennent presque le même nombre de lacunes¹. Cela prouve que ces derniers ont réagi de la même manière et que le plan mis à leur disposition ne leur a pas vraiment permis d'éviter les erreurs relatives à la structure générale des informations présentées dans leurs productions.

¹ À signaler que pour les deux analyses, nous n'avons tenu compte que des lacunes les plus apparentes en nous appuyant exclusivement sur la nomenclature établie par PEPIN.

Ceci dit, les erreurs commises par les apprenants sont moins graves si on prend en considération le critère que nous nous sommes fixé, à savoir l'intelligibilité de la production.

Autrement dit, en dépit de ces erreurs de cohérence, on arrive quand même à comprendre l'intention du scripteur.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la planification proposée en cours n'a eu aucun effet sur la qualité du texte produit du point de vue de sa cohérence. Ainsi il est nécessaire de faire de la notion un objet d'apprentissage à part entière et ne pas s'attendre à ce que les apprenants tiennent compte de cet aspect uniquement en fournissant quelques bribes de langue sous formes d'éléments d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer.

5-8 L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LE RÉINVESTISSEMENT D'UN POINT DE LANGUE

En analysant les productions du premier jet, nous nous sommes rendu compte que les apprenants n'ont pas réalisé pleinement le progrès attendu de leur part dans la mesure où, d'une part, il y avait presque le tiers des apprenants qui n'ont pas eu recours à l'emploi du point de langue en question, en l'occurrence l'opposition; et d'autre part, ceux qui l'ont employé, ne l'ont pas fait d'une manière correcte.

Nous allons voir maintenant si la planification aide les apprenants à prévoir les ressources linguistiques qu'ils auront à utiliser lors de la mise en texte, et si cette préparation leur permet de mieux utiliser la ressource en question.

Pour ce faire, nous analyserons, dans les productions écrites du deuxième jet, les structures qui contiennent un élément exprimant l'opposition (au cas où il y en aurait un) et voir si son emploi est correct. La deuxième étape consiste à comparer les deux productions écrites (rédigées avec et sans plan) pour vérifier si la planification a eu un effet positif sur le comportement de l'apprenant.

Autrement dit, nous aurons à répondre à la question suivante : est-ce qu'avec un plan, l'apprenant arrive à mettre une notion linguistique préalablement étudiée au service du discours argumentatif qu'il rédige ?

5-8-1 ANALYSE DE RÉINVESTISSEMENT D'UN POINT DE LANGUE (L'OPPOSITION)

Pour effectuer cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que précédemment, en ne prenant comme corpus, que les passages dans lesquels est employé un élément exprimant l'opposition.

Tableau 5.6. L'emploi des éléments de l'opposition dans les productions écrites n°02

Connecteurs logiques	Apprenants										
	03	04	05	06	08	13	24	25	27	28	
Mais	+	++	-	-	+	-	-	-	-	+	
Malgré	-	+	-	+	-	-	-	++	-	-	
Or	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	
Cependant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Néanmoins	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En dépit de	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Bien que	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	
Par contre	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	
Pourtant	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	
Tandis que	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Quoique	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
En revanche	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Dans ce deuxième tableau, nous allons récapituler les données recueillies dans le premier en calculant, notamment, le taux d'emploi de chaque connecteur logique par les apprenants

Connecteur logique	Mais	Malgré	Or	Cependant	Néanmoins	En dépit de	Bien que	Par contre	Pourtant	Tandis que	Quoique	En revanche
Nombre d'apprenants l'employant	04	03	02	00	00	00	02	02	03	00	00	00
Pourcentage	13.79	10.3	6.8	00	00	00	6.8	6.8	10.3	00	00	00

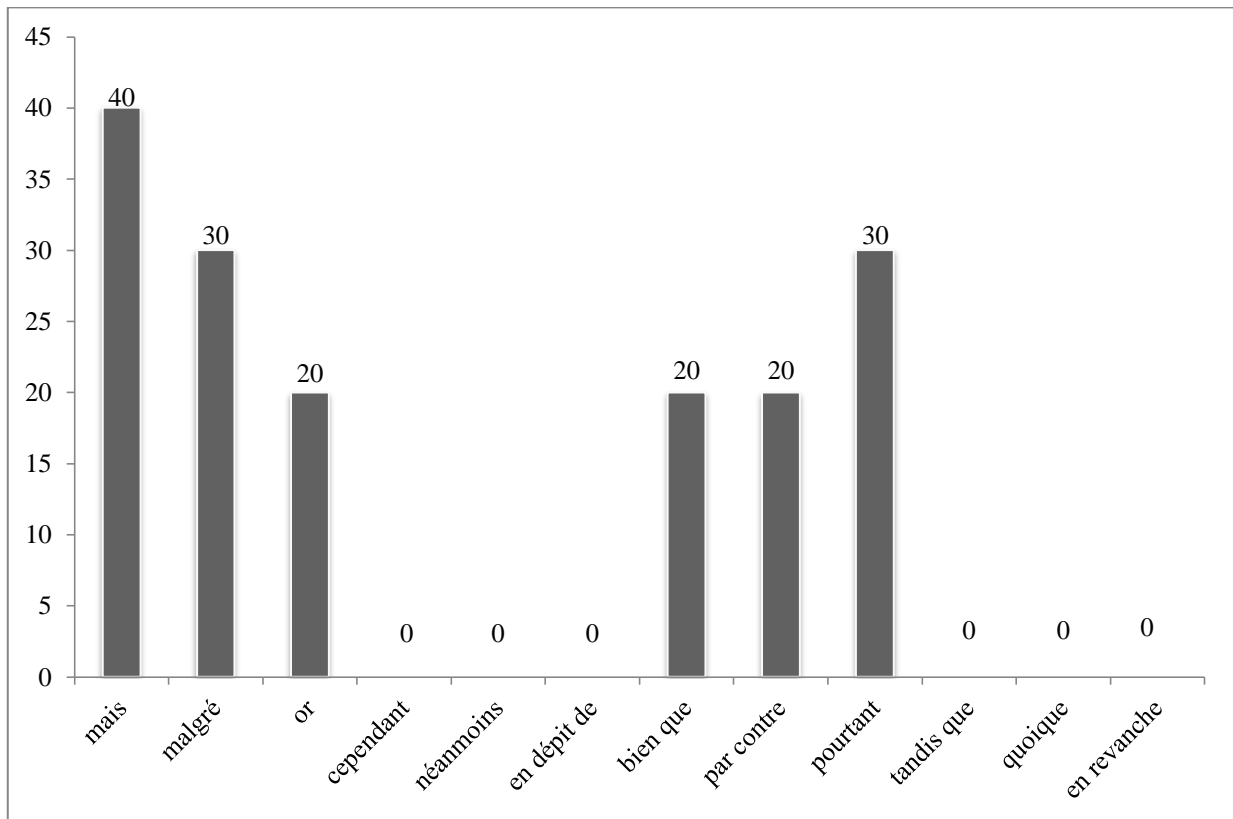


Figure.5.3. L'emploi en pourcentage des connecteurs logiques par les apprenants.

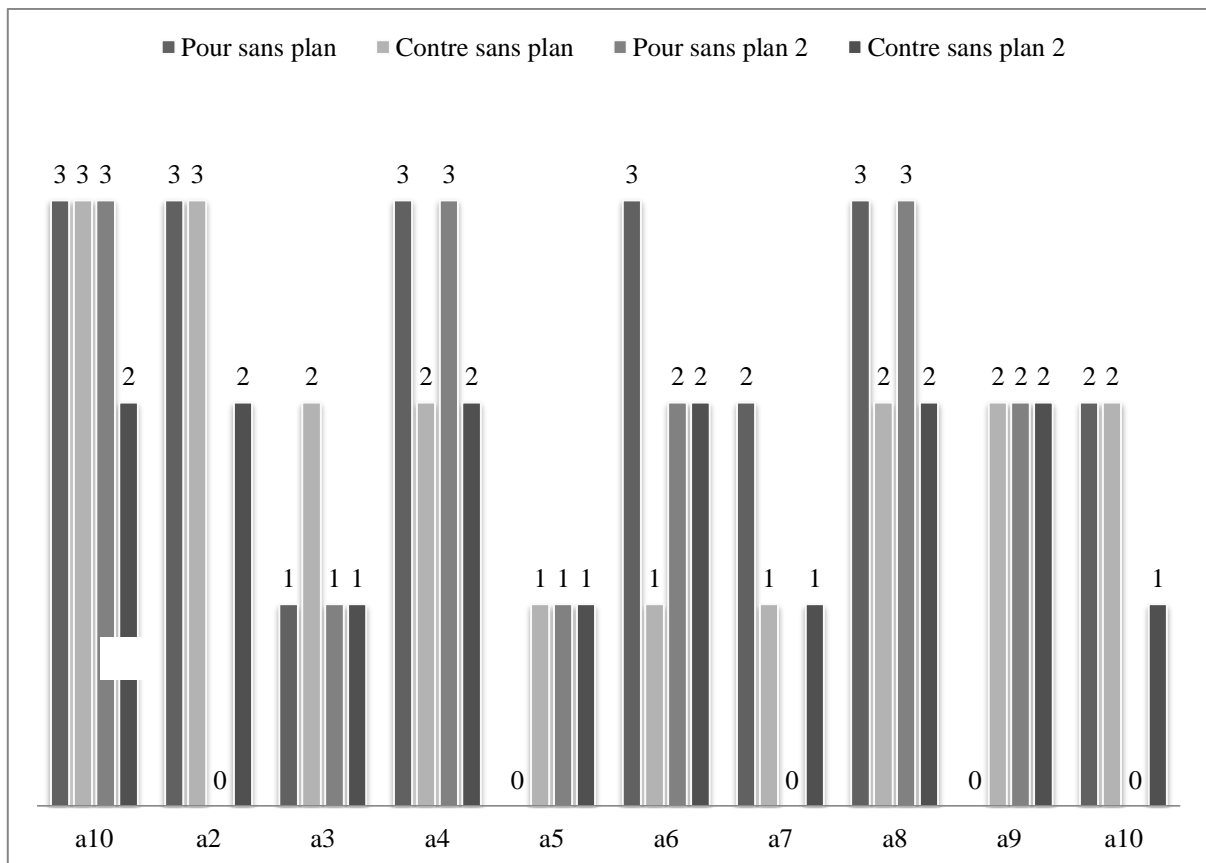


Figure.5.4. Comparaison entre le nombre d'arguments avec et sans plan.

5-8-2 Interprétation des résultats

Les résultats ci-dessus nous permettent de constater ce qui suit:

Le réinvestissement du point de langue en question pose toujours problème à quelques apprenants qui n'ont pas jugé utile d'y avoir recours en dépit de la nature du sujet qui les contraint à exprimer l'opposition, en évoquant deux points de vue opposés.

Cet échec s'explique par les mêmes raisons que pour les productions écrites n°01, à savoir que les apprenants concernés ne sont pas conscients de l'utilité d'un tel réinvestissement, ou qu'ils sont incapables de l'employer correctement.

- Les apprenants qui ont exprimé l'opposition ont employé essentiellement deux éléments, à savoir malgré et mais, avec une prédilection pour ce dernier utilisé par six apprenants sur dix. Les trois autres éléments ne sont utilisés respectivement que par un apprenant : il s'agit de la conjonction *or*, de là l'articulateur *pourtant* et de la locution conjonctive *bien que*, cette dernière n'est d'ailleurs employée qu'une seule fois dans les deux productions écrites.

Dès lors, le recours systématique à la conjonction *mais* peut être expliqué par le fait que c'est l'élément le plus utilisé à l'oral. C'est pour cela qu'il est plus simple pour un apprenant de transcrire ce qu'il a l'habitude d'utiliser oralement que d'employer des éléments réservés exclusivement à l'écrit, en l'occurrence la locution *bien que* qui entraîne une autre difficulté celle de l'emploi du subjonctif.

- Pour ceux qui ont exprimé l'opposition, ils ont utilisé, dans la plupart des cas, correctement les éléments introducteurs en les plaçant au début.

Les seules erreurs commises concernent la cohérence du paragraphe en entier (apprenants 06 et 10), ou l'aspect morphologique (apprenant 09).

Le rapport est pris en charge non seulement par ces éléments syntaxiques mais aussi et surtout par l'ensemble des éléments qui constituent l'énoncé et qui doivent tous contribuer à l'exprimer.

Quelques apprenants ont bien employé la conjonction de coordination (*mais*) exprimant l'opposition.

- Le non emploi systématique par les apprenants des autres éléments (0% pour chacun) s'explique par le fait qu'en cours de grammaire, ces derniers ont été donnés à titre informatif et n'ont fait l'objet d'aucune application.

5-8-3 Comparaison entre les productions écrites 01 et 02

Pour procéder à cette comparaison, nous allons voir le comportement de chaque apprenant quant à l'utilisation ou non du point de langue qui est l'opposition, les éléments employés et la qualité de la structure aussi bien sur le plan syntaxique que sémantique. Ainsi, nous pourrions dire si la planification a eu un effet positif, négatif ou n'a produit aucun effet sur la production écrite en ce qui concerne le réinvestissement adéquat des ressources linguistiques.

Le recours ou non à l'opposition

Deux apprenants des dix retenus pour notre expérience n'ont pas eu recours à l'expression de l'opposition. Il s'agit des apprenants 05 et 07.

Quelle a été leur attitude lors de la rédaction du premier texte ?

En effet, dans les productions écrites n°01 des deux apprenants figure un élément exprimant l'opposition. C'est la conjonction mais dans les deux cas qui n'apparaît plus dans les productions écrites du deuxième jet. S'agit-il d'une omission ou d'un impact négatif de la planification ? Si la réponse est positive cela peut signifier que la planification aurait entraîné une surcharge cognitive chez les deux apprenants qui leur aurait fait oublier d'avoir recours à un point de langue jugé nécessaire. En effet, en se souciant de suivre minutieusement un plan, on attache beaucoup plus d'importance à la structure globale du texte à produire, aux questions de cohérence plutôt qu'à des points de langue aussi importants. Comparons maintenant les productions écrites du premier et du deuxième jet des dix apprenants et voyons lesquelles des deux est plus riche en matière d'expression de l'opposition:

Tableau 5.7. Comparaison entre les éléments employés dans les deux productions

Apprenant	Éléments employés dans la production écrite N°01	Éléments employés dans la production écrite N°02
01	Mais- pourtant	Mais- pourtant- bien que- par contre- pourtant
02	Mais	Mais- malgré- pourtant
03	Malgré	Bien que
04	Mais	Malgré- par contre
05	Mais	Par contre
06	Mais	Mais- malgré
07	Mais	Bien que
08	-	Mais
09	-	Mais
10	Mais	-

La comparaison des deux jets de productions écrites du point de vue de l'emploi de l'opposition nous a permis de remarquer que :

Dans les productions écrites n°01, les dix apprenants ont employé 12 fois les éléments en question¹. Il y avait un seul apprenant, en l'occurrence l'a10 qui n'avait eu recours à aucune forme grammaticale exprimant l'élément en question. En moyenne, nous pouvons, par conséquent dire qu'il y avait 1,2 élément employé par apprenant.

En revanche, dans les productions écrites N°04, les mêmes apprenants ont employé 14 fois ces éléments, ce qui donne une moyenne de 1,4 par apprenant. Cette hausse légère ne doit pas cacher que, contrairement à la première version, cette fois-ci, il y a eu deux (02) apprenants qui n'ont pas jugé utile de recourir à l'expression de l'opposition, ce qui constitue en soi, une absence de transfert.

Toujours sur le plan quantitatif, nous allons montrer dans le tableau suivant les écarts entre les deux versions en matière d'emploi des éléments de l'opposition:

Tableau 5.8. Comparaison entre la fréquence d'utilisation des éléments de l'opposition

Apprenants	Nombre de fois où on a employé un élément de l'opposition dans la première production	Nombre de fois où on a employé un élément de l'opposition dans la deuxième production
01	02	04
02	01	03
03	01	03
04	01	02
05	02	03
06	01	02
07	01	02
08	01	01
09	00	01
10	00	02

¹ Nous avons pris en considération dans notre dénombrement toutes les occurrences de l'élément employé. Ainsi, pour l'apprenant n°08 par exemple, même s'il n'a employé qu'un seul élément, à savoir la conjonction mais, nous avons compté 03 occurrences en ce sens qu'il l'a fait apparaître à trois reprises.

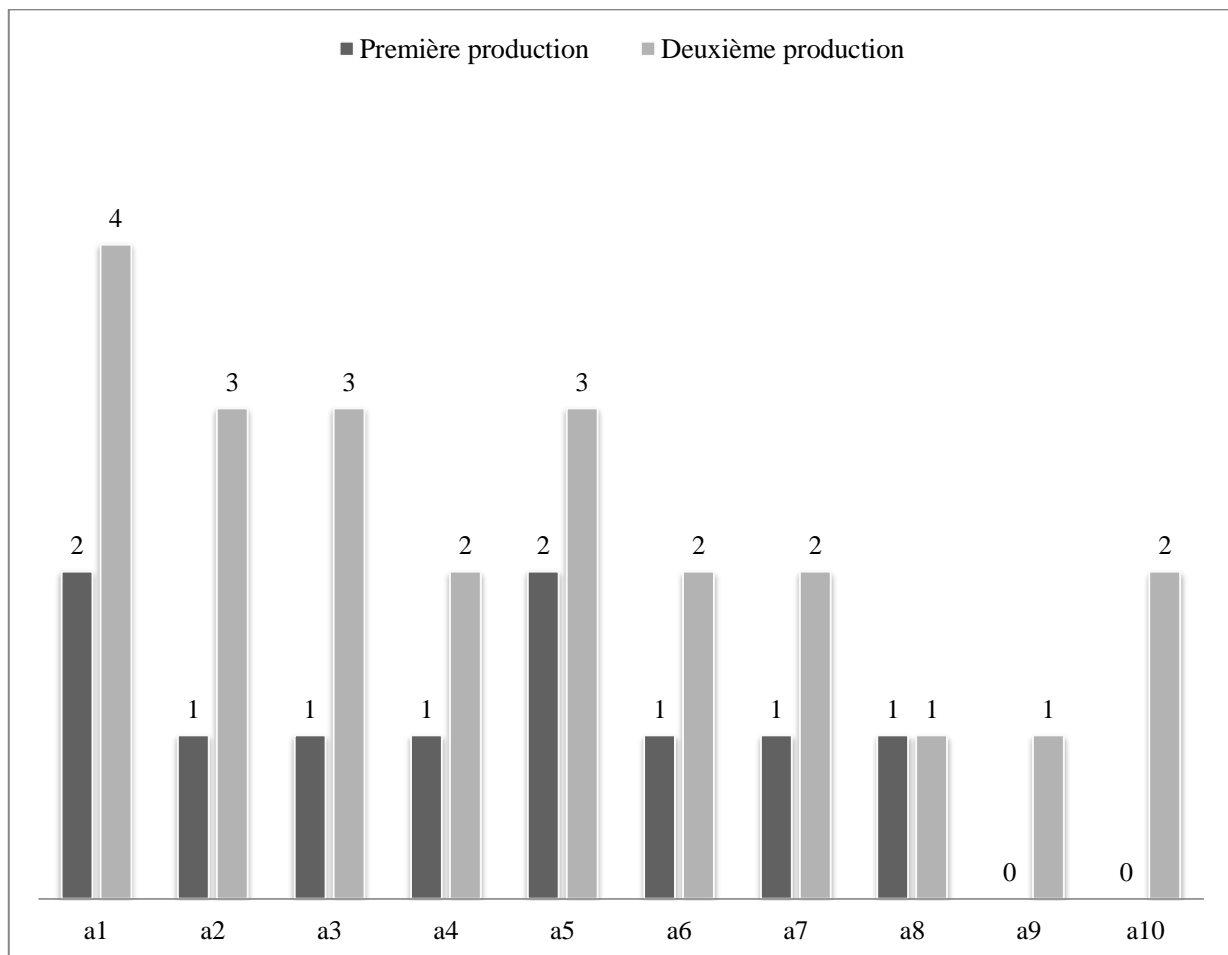


Figure.5.5. Écarts entre les fréquences d'utilisation des éléments de l'opposition.

Les données recueillis nous ont permis ainsi de faire le constat suivant:

- Deux des dix apprenants, l'a2 et l'a4, ont réagi exactement de la même manière dans les deux versions en n'ayant recours qu'une seule fois à l'emploi d'un mot exprimant l'opposition.
- Il y a eu hausse dans la fréquence d'utilisation pour 04 apprenants : l'a1, l'a3, l'a6 et l'a10. Pour ce dernier, l'amélioration est significative dans la mesure où il n'avait employé, dans la première version, aucun élément.

En conclusion nous pouvons attester, suite aux résultats obtenus, que la planification a pu, cette fois-ci, produire un effet positif, en matière de fréquence d'utilisation d'un point de langue, que sur certains apprenants.

Dans un cas comme dans l'autre, en réexaminant les brouillons de ces dix apprenants, nous nous sommes rendu compte que ces derniers n'avaient, à aucun moment, intégré le point de langue en question dans leurs plans.

5-8-5 CONCLUSION

Nous en tirons la conclusion que la compétence rédactionnelle est universelle et transversale aux langues parce que c'est une compétence de discours ; mais qu'en revanche, le niveau des apprenants en langue étrangère influence la capacité de transfert de la compétence rédactionnelle de la langue maternelle à la langue étrangère.

En ce qui concerne l'étape de planification, les études de Silva (1993, p. 66) montrent que les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs de langue maternelle, alors que Zamel (1983, p. 172) affirme que ses apprenants habiles en langue étrangère consacrent un temps très important à la planification : ils tentent d'envisager la manière de procéder à leurs rédactions.

Dans ce but, ils organisent leurs idées par le biais de listes, de prises de notes ou de diagrammes. De même, à la différence de l'étude de Zamel, Victori (1999, p. 545) confirme que les apprenants en langue étrangère compétents, lorsqu'on les interroge, conçoivent un plan (mental ou sur la feuille).

Il semblerait donc que les scripteurs de langue étrangère planifient moins que les scripteurs de langue maternelle mais en même temps qu'ils renversent la perspective en planifiant des formes linguistiques qu'ils maîtrisent et en y adaptant leurs idées.

Quant à Préfontaine (1998, p. 26), voici comment elle retrace le parcours du scripteur compétent en langue étrangère lors de la planification :

- a- édifier une liste préliminaire des idées ;
- b- classer ces idées afin pour distinguer les pertinentes des complémentaires ;
- c- il arrive qu'il éliminerait quelques-uns ;
- d- ajouter d'autres dans le cas d'avoir d'autres informations.

Concernant les rédacteurs en langue étrangère novices, ils ne consacrent pas de temps à planifier et préfèrent « *écrire selon [leur] inspiration* » (Victori, 1999, p. 56).

Par conséquent ils vont se contenter à produire un seul jet ce qui peut expliquer son opacité présente dans leurs écrits. Similairement, quand-ils essaient de planifier, ils « *n'ont pas conscience des lecteurs* » (Préfontaine, 1998, op.cit. p. 25). Ce qui explique le suivant :

1. ils ne voient pas l'importance d'explicitement les référents,
2. ils ne dressent pas des liens analogiques entre les idées,

3. ils ne se donnent pas la peine d'assembler les différents aspects du sujet entre eux,
4. ils n'arrivent pas à déceler le fil conducteur du texte.

À la lumière de l'analyse que nous avons faite et qui avait pour objectif de mesurer l'impact de la planification sur la richesse en arguments du texte produit, sur sa cohérence et sur le réinvestissement d'un point de langue, en l'occurrence l'opposition, nous remarquons ce qui suit :

Ni la génération d'idées, ni la planification proprement dite n'ont permis aux apprenants d'enrichir davantage leurs productions écrites.

Les quelques écarts constatés sont d'une insignifiance telle qu'il nous fallait les négliger. En effet, que ce soit en nombre ou en types d'arguments, les apprenants se sont comportés presque de la même manière, prouvant ainsi qu'ils se sont appuyés dans les deux cas sur leurs connaissances antérieures figées sous forme d'arguments non personnalisés.

Autrement dit, en élaborant leurs plans, les apprenants n'ont pas généré de nouvelles idées, mais se sont contentés d'en reproduire uniquement les anciennes.

De même que pour la richesse en arguments, la cohérence textuelle s'est également améliorée dans la mesure où, à quelques différences près, les défauts de cohérence relevés dans les premières productions écrites sont moins dans les secondes.

Cette situation trouverait son origine dans la qualité même des plans élaborés par les apprenants qui s'apparentent à des schémas standard (introduction / développement / conclusion) plutôt qu'à une esquisse de ce que sera la production écrite personnelle.

La fréquence d'utilisation des éléments de l'opposition a légèrement augmenté dans la deuxième version.

Cela pourrait trouver son origine dans la génération des idées qui aurait suggéré aux apprenants l'emploi de ces outils linguistiques sachant que ceux-ci ne figurent pas dans leurs plans. Au niveau du choix des introducteurs de l'opposition, certes, certains apprenants ont diversifié leurs choix soit en employant d'autres éléments, soit en en ajoutant au premier.

En revanche, d'autres apprenants ont régressé en n'employant aucun introducteur, et ce, après qu'ils en ont utilisé au moins un dans la première version.

Nous émettons ainsi l'hypothèse selon laquelle la planification pourrait constituer pour certains un avantage au réinvestissement des points de langue, vu la charge cognitive dont ils font l'objet au moment où ils élaborent leurs plans.

En effet, s'agissant d'un scripteur novice, le lycéen ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à générer, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques.

Concernant l'expression même de l'opposition, nous avons vu que la planification a produit un effet positif sur la qualité des structures employées par l'ensemble des apprenants.

Quelques remarques s'avèrent nécessaires concernant la planification.

D'une part, il ne faut pas croire qu'elle doit être achevée dès le départ, puis gardée tout au long du processus. Certes les scripteurs professionnels planifient au début, mais il reste qu'ils reviennent à leurs plans et les façonnent (Chanquoy et Alamargot, 2003).

Cependant, Hayes (1995) a affirmé que ceux qui planifient au début passent généralement plus de temps à travailler leurs productions.

D'autre part, l'enseignement de la planification ne devrait pas devancer celui des autres sous-processus de l'écriture ni sur l'étude d'autres procédés langagiers tels qu'exemplifier, déterminer ou décoder (Masseron, 2001).

CHAPITRE 6

ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE RÉVISION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES

6-1 INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous allons essayer de mettre le point sur les difficultés de construction de la cohérence en écriture coopérative d'un texte argumentatif.

Dans cette perspective, nous allons essayer d'analyser les impacts d'un enseignement particulier et inhabituel d'écriture au sein d'une classe de langues qui est l'interaction collaborative et la fonction des tâches et les dispositifs permettant la génération de textes assez cohérents.

Le fondement théorique de notre enquête vise à poser un regard croisé entre, d'une part, les recherches et méthodes utilisées en sciences cognitives et spécifiquement la psychologie cognitive et, d'autre part, les méthodes pédagogico-didactiques et les besoins et les consignes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le but général de cette expérimentation est de changer les attitudes des apprenant en les plaçant dans un milieu d'acquisition collaboratif pour les conduire à accroître des stratégies d'écriture capables de leur permettre l'amélioration de la qualité des produits écrits.

L'hypothèse principale qu'on propose est que le milieu collaboratif d'écriture est habile à améliorer des stratégies de réécriture d'un texte argumentatif qui répond aux règles de la cohérence.

Pour vérifier cela, nous avons essayé de mettre le point sur deux points principaux :

- l'effet de la révision coopérative d'écriture sur la construction de connaissances et le niveau de cohérence des textes argumentatifs ;
- l'effet du niveau de connaissance en langue dans l'organisation et l'installation des stratégies de révision, sur la construction de connaissances et la qualité des textes produits.

6-2 ÉTUDE DE LA RÉVISION DANS UN CADRE PSYCHO-COGNITIF

Dans une recherche précédente, Roussey et Piolat (2005) écrivent : « *Actuellement ce processus est plutôt conçu comme...* » (p. 369), ce qui postule que le concept de révision qu'ils présentent n'est pas celui de tous les chercheurs dans la matière. La question « *Que veut dire réviser un texte ?* » n'a pas jusque-là des réponses unanimes.

Quand on détermine ce processus, on est toujours face à un amalgame de sens très différent d'un théoricien à un autre, parfois chez le même.

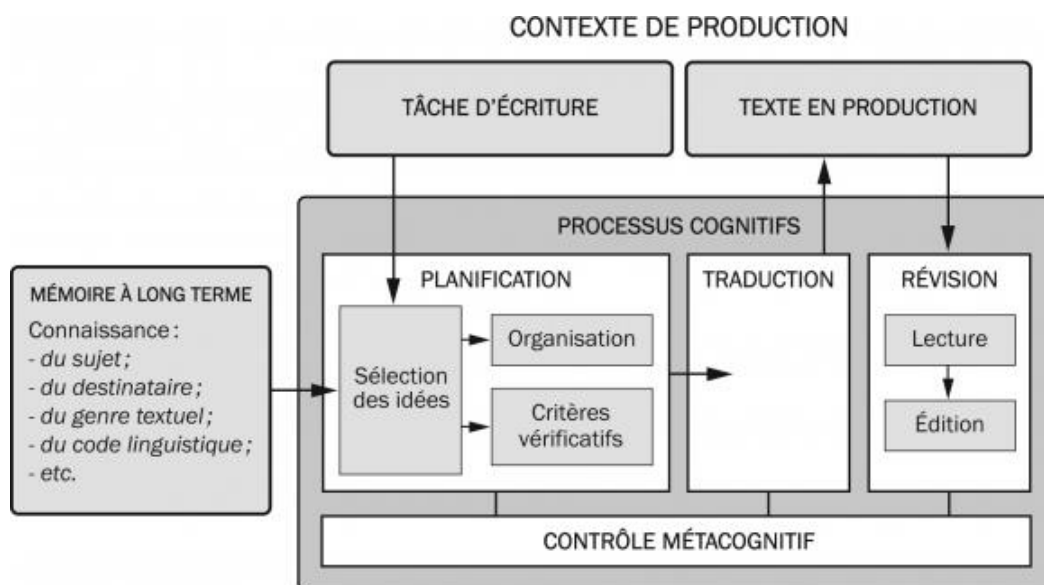


Figure 6.1. Développement du processus scriptural selon Hayes et Flower (1980)

Le processus est envisagé parfois comme un sous-processus du processus de transcription comme la planification ou la mise en texte, soit comme une somme de traitements entremêlés dans la gestion de ce processus (Roussey & Piolat, 2005).

Première conception :

La révision est l'ensemble des variations apportée à un produit : Certains théoriciens la considèrent comme une conduite actionnelle tangible qui admet la réalisation d'une variation au niveau du produit texte « apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité ». (Roussey & Piolat, 2005).

Deuxième conception :

Elle est considérée comme un sous-processus ou substance du processus rédactionnel qui a pour objectif l'affinement du texte produit. Hayes & Flower (1980) : « la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision ».

Troisième conception :

Elle est envisagée comme étant un processus qui rassemble des traitements impliqués dans le contrôle de la production écrite (Roussey & Piolat, 2005).

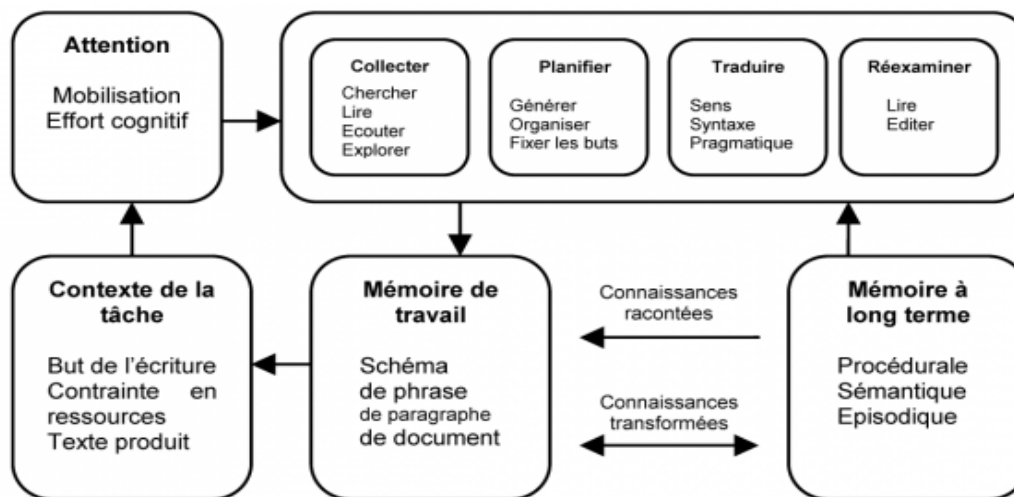


Figure 6.2. Modèle de Kellogg. R. T (1996)

Selon Kellogg R. T, la révision est assurée par un système de maîtrise qui est une des trois composantes du processus rédactionnel.

Cette faculté est mise en œuvre avec celle de l'établissement et de l'accomplissement, et la somme est gérée par un centre de ressources cognitives nécessaires à leur activité. L'apport principal du modèle de Kellogg R. T (1996) est de délimiter la connexité entre les processus rédactionnels et les différents composants de la mémoire de travail (MT).

6-3 LA RÉVISION COLLABORATIVE

Les productions écrites font l'objet de recherches didactiques dans le milieu scolaire : commentaires de l'enseignant, relevé d'erreurs, échanges de productions dans le cadre d'une interaction au sein de la classe. Ceci nous pousse à poser un tas de questions, parmi elles : est-ce que les interactions en classe de langue de révision coopérative des textes permettent aux apprenants scripteurs d'évoluer ? Nous dénommons « *révision collaborative* » une situation de retour sur le texte écrit dans laquelle l'apprenant, contrairement aux situations de révision personnelles, profite d'échanges oraux sur son produit avec des pairs, « *il réalise avec l'aide d'autrui ce qu'il n'est pas encore capable de faire de manière autonome* ». (Vygotsky, 1997)

6-3-1 L'approche cognitive de l'activité rédactionnelle

Notre but le plus important dans ce chapitre serait de déterminer les facteurs cognitifs qui s'activent dans une situation d'écriture collaborative à partir des modèles rédactionnels déjà existants et des recherches actuelles en socioconstructivisme et en socio-cognitivisme.

En psychologie cognitive, la difficulté de rédiger un texte n'est plus comprise comme une charge (ou une surcharge) mais comme une régulation de l'effort cognitif par la mémoire de travail(MT).

Les recherches dans les domaines de la psychologie-cognitive et la psycholinguistique ont évolué d'une façon considérable, des théoriciens comme (Alamargot & Chanquoy, 2002), dans le cas d'une rédaction collaborative, ont présenté des travaux féconds, pour eux chacun des rédacteurs est appelé, en plus de son activité cognitive et métacognitive inhérente lors de l'écriture, à superviser, contrôler et à réguler l'activité de son (ses) partenaire (s).

Pour représenter la complexité du processus rédactionnel et les différentes opérations cognitives qui se mettent en œuvre lors du processus rédactionnel, des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique ont essayé de mettre le point sur cette activité.

Il est évident que les modèles cognitifs du processus rédactionnel sont multiples.

À l'image de Hayes (Hayes & Flower, 1980, 1983, Hayes 1996), beaucoup d'autres chercheurs ont revalorisé leurs modèles (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1991).

D'autres chercheurs, comme Kellogg (1998), Zimmerman (2000), ont ajouté de nouveaux éléments à des modélisations antérieures (le modèle référence de Hayes et Flower, 1981) pour mieux décrire l'architecture cognitive¹.

¹L'étude de l'architecture cognitive en jeu dans les activités complexes de production écrite de textes fait actuellement la part belle à la mémoire de travail. Sans cette interface, le rédacteur ne dispose pas des ressources attentionnelles qui sont indispensables pour activer les processus rédactionnels.

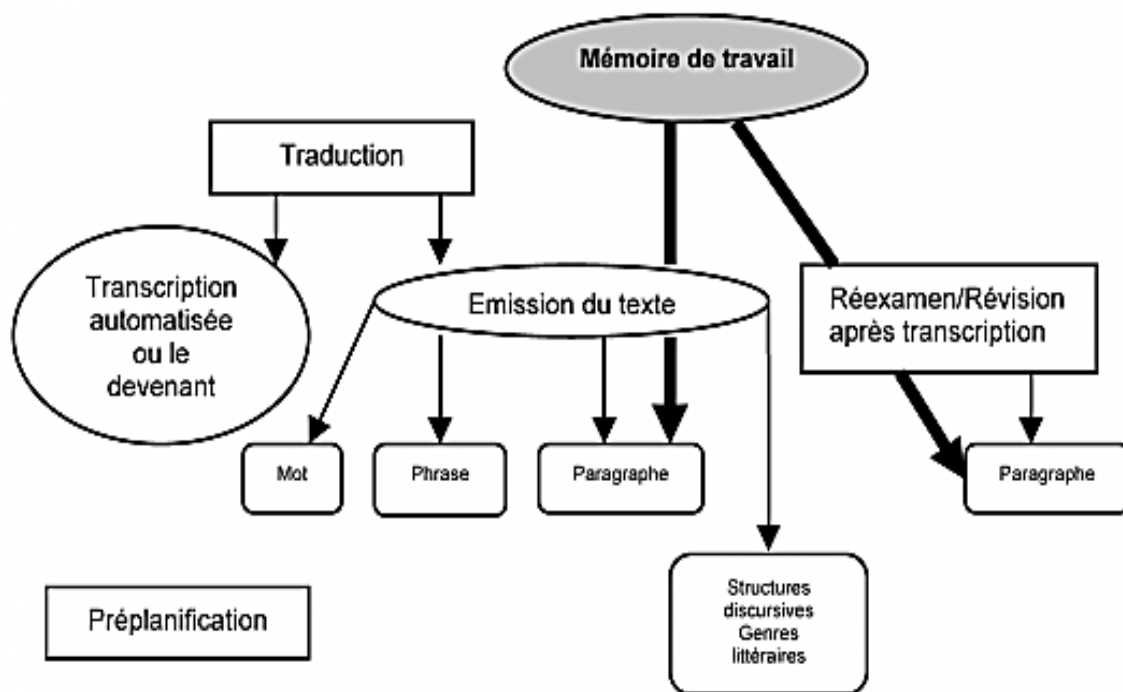


Figure 6.3. Modèle du développement de la rédaction (Développement constant et apparition corrélatifs des composants et sous-composants des processus) d'après Berninger et Swanson (1994).

Bronckart (2005 : 368) explique que la majorité des modèles ont pour objectif de mieux décrire les processus cognitifs qui entrent en jeu dans une activité d'écriture et qui peut être schématisé comme suit :

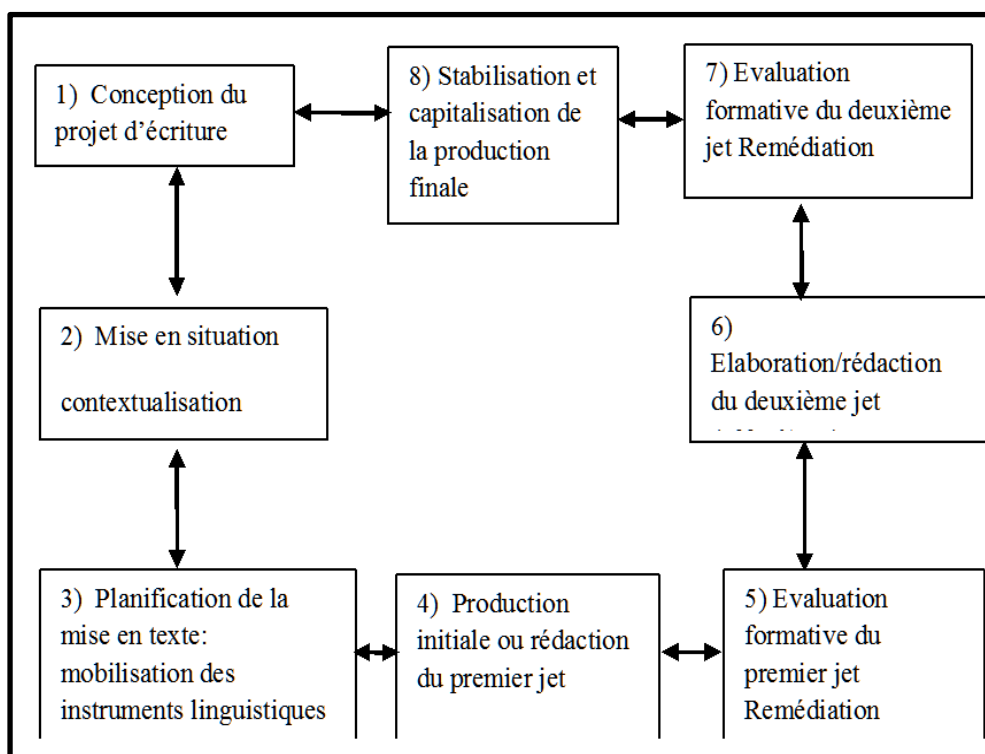


Figure 6.4. Schéma de la séquence didactique de l'acte (processus) d'écriture

6-4 Les variables de l'expérimentation

Pour l'analyse des produits écrits des apprenants, nous avons choisi de suivre une méthode comparative entre deux séances d'écriture, l'une individuelle et l'autre coopérative entre cinq binômes hétérogènes pour faire le point sur les modifications apportées au cours de ces séances de réécriture. En effet, dans l'écriture ou la réécriture d'un texte l'apprenant peut effectuer quatre transformations majeures: ajouter des signes, mots, des phrases ou des énoncés ; substituer ces unités par d'autres, déplacer une ou plusieurs unités du texte, ou supprimer une unité ou une partie plus ou moins importante du texte écrit.

Ces modifications ont été classées en quatre catégories: le remplacement, l'ajout, le déplacement et la suppression (Fabre-Cols, 2002, 2004).

Ces modifications peuvent changer la qualité du texte produit. Elles peuvent porter sur le contenu ou corriger d'une manière à modifier ou non le sens du texte. Les quatre opérations de réécriture coopérative sont différentes et plusieurs chercheurs établissent des distinctions entre elles.

Selon beaucoup de chercheurs, les opérations d'ajout, de remplacement et de suppression constituent un discours métalinguistique explicite qui produit du langage par l'ajout d'éléments nouveaux. En revanche, la suppression est des retouches régulées par un système sémiotique paralinguistique qui ne produisent pas du langage.

Pour Fabre-Cols. C (1999, 2002, 2004), les suppressions et les ajouts sont d'origine sémantique et leur présence constitue l'indice d'un tâtonnement sur une expression référentielle.

6-4-1 Les sous-processus de la révision

6-4-1-1 L'ajout

Ajouter (réaliser un ajout ou addition) réside à mettre dans un fragment de texte une composante A qui ne peut être remplacée aucun élément d'un état initial, de telle façon que la séquence XY du premier état devient l'une des séquences ZXY, XZY, ou XYZ dans l'un des états suivants.

L'ajout apparaît notamment :

- Pour mettre un constituant indispensable qui avait été omis relatif aux mots grammaticaux.
- Par le biais d'un morphème nouveau, pour créer de nouvelles connexions relatives aux mots grammaticaux.

- Modifier plus ou moins le choix du contenu en introduisant un nouveau lexème relatif aux mots lexicaux.

L'ajout consiste donc, à « *placer là où il n'y avait rien* »¹, dans cette perspective il peut être analogue au remplacement parce qu'il substitue un élément déjà existant X par un nouveau élément Y.

L'opération d'ajout oblige le scripteur à être dans une dynamique de création et non plus seulement d'amélioration, parce qu'à la différence des autres opérations de réécriture, elle ne traite pas un élément déjà matériellement présent dans le texte « *elle produit du nouveau à partir de rien* ».

La suppression et le remplacement sont, des opérations qui changent, modifient ou annulent des unités dans le texte déjà produites alors que l'ajout produit un texte.

Cela rend cette opération relativement coûteuse en matière de charge cognitive pour le scripteur, mais, en revanche, elle est considérée comme une modification très attributive à la production du texte parce qu'elle le relance et améliore sa qualité.

De plus, l'ajout d'information aide à motiver le rédacteur qui se voit inscrit dans une dynamique de conception. Cet élément a son impact positif dans le développement des stratégies de travail des apprenants. À cet égard, le modèle de Hayes (1996), qu'on considère comme modèle de référence, donne une grande importance à la motivation et à l'affect dans les opérations rédactionnelles.

« *L'ajout possède une dynamique, et par suite une valeur d'incitation à l'écriture que n'ont ni la suppression, ni bien sur le remplacement. Le scripteur qui écrit peu, difficilement, et ne voit pas l'utilité de réviser, peut parvenir à débloquer son expression écrite s'il concentre ses efforts sur l'ajout.*² »

Ce rôle important de l'ajout comme déclencheur de l'écriture et de la réécriture peut être analysé sous une perspective de quantité, et également, de qualité du produit écrit. Ainsi, l'ajout incite le rédacteur à aller vers l'avant et ne plus se contenter de ce qu'on avait réalisé auparavant.

L'ajout donc d'une information ou d'une séquence conduit le scripteur à représenter le texte comme un tout pour assurer sa cohérence. Il se focalise sur la macrostructure, le contenu et surtout le niveau sémantique, c'est ce que les chercheurs en sciences cognitives appellent un traitement d'un texte à haut niveau.

¹ Fabre-Cols C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.

² Fabre-Cols C. (éd.) (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, De Boeck.

En didactique il est introduit avec insistance dans les consignes de relecture, l'ajout permet notamment aux apprenants de se libérer de certains blocages (obsession normative, manque de confiance en soi), en structurant graduellement une autre représentation mentale de son texte. Il peut être aussi un ajout d'arguments ou de connecteurs logico-sémantiques qui aident le rédacteur à défendre son point de vue, des ajouts d'expressions de transition qui relient les parties du texte et permettent une cohésion en matière de transition d'une partie à une autre et finalement des ajouts de propositions commentatives dotées de sens.

L'ajout grammatical est une correction d'une expression incorrecte ou inacceptable dans le texte qui consiste à ajouter un mot grammatical pour ajuster la cohésion syntaxique, comme l'ajout des marqueurs de relations et des pronoms. Figurent aussi dans ce troisième type les ajouts de connecteurs logiques. On ne cesse de donner une importance particulière à ces ajouts parce qu'ils ont « *un rôle primordial dans la structuration du texte dont ils sont à la fois des produits et des agents¹* ».

Les chercheurs soutiennent l'hypothèse que l'ajout (surtout d'unités supérieures au lexème) est susceptible d'être un indice de compétence et de qualité dans le processus de la production écrite.

6-4-1-2 La suppression

Supprimer c'est enlever un élément du texte sans lui remplacer par un autre. La séquence AXB devient la séquence AB (suppression de l'élément X).

Elle est habituellement détectée par une rature supprimant un ou plusieurs éléments scripturaux. C'est une faculté de démarquage entre le scripteur et son produit qui peut relater le désir d'éviter une difficulté : au lieu de travailler sur un problème pour écrire, l'apprenant l'enlève (par peur de sous-estimer sa production). C'est une démarche de triage et d'abandon qui va appeler une mise en texte nouvelle.

6-4-1-3 Le remplacement

Une action de remplacement est balisée entre deux cas de figure d'un écrit lorsqu'une séquence XAY apparaissant dans l'une des variantes se trouve remplacée dans l'autre par la séquence AXY ou XYA.

¹ Fabre-Cols C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège*, Paris, ESF.

« *Le remplacement révèle de la capacité de l'apprenant à rester dans un même champ sémantique tout en changeant de paradigme grammatical ou lexical ce qui met en jeu le problème de la conservation ou de la modification du sens, car la reproduction du contenu [par des synonymes] aboutit plus ou moins à sa déformation. Remplacer un élément par un autre, c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier. L'un et l'autre fonctionnent comme équivalents dans un certain contexte¹».*

Le remplacement peut être distingué sous deux formes :

- la substitution : ne change pas le contenu et modifie seulement le plan du texte.
- la commutation : change l'expression et le fond.

Fabre-Cols. C (2002) explique que le remplacement est une opération de base pour toutes les autres opérations de réécriture, il a une valeur de prototype. C'est une opération utilisée dans tout type de texte et par tous les rédacteurs quelques soient leur profils. Cette opération est surtout fréquente chez les scripteurs jeunes ou débutants. En effet, l'auteur fait remarquer que le remplacement est l'opération la plus utilisée dans des situations de production de l'écrit.

Par cette expérience, nous allons vérifier si la révision pourrait produire un impact positif sur la qualité des productions écrites de cette classe d'apprenants considérés comme des scripteurs débutants ou inexpérimentés.

Pour cela, nous avons choisi de mener notre expérience sur un groupe plus restreint (20 apprenants (répartis en six binômes et huit individus) avec qui nous avons eu au préalable une courte présentation portant sur la révision.

Notre objectif était de déceler les représentations que se font ces derniers de ce processus sachant qu'aucun enseignement explicite visant à habituer les apprenants à passer par cette étape n'est assuré.

L'expérimentation a été menée auprès de vingt apprenants de notre même classe de 3ème année de langues vivantes.

Ils ont été répartis en deux groupes :

- un groupe qui travaille d'une manière coopérative (en six binômes) et bénéficiant d'outils d'aide : Groupe G1 ;

¹ Fuchs C., *La paraphrase*, Paris, PUF, 1982, p.9 et 113.

- un deuxième groupe travaillant d'une manière individuelle et bénéficiant d'outils d'aide, Groupe G2.

Le groupe collaboratif a été divisé en six binômes de corédacteurs.

Nous les avons partagés en trois niveaux : niveau avancé (v1) (moyenne générale $\geq 14/20$), niveau intermédiaire (v2) (moyenne générale $> 12/20$) et niveau moyen (v3) (moyenne générale $\leq 10/20$). Cette classification a été faite à partir de leurs moyennes générales du premier trimestre, sachant que l'étude du texte argumentatif se fait au deuxième trimestre.

Dans le partage des apprenants du groupe collaboratif en six groupes de binômes corédacteurs, il a été pris en considération leur niveau afin d'avoir les possibilités de collaboration les plus diversifiées. Ainsi les groupes de corédacteurs étaient formés suivant cette répartition : V1-V1, V1-V2, V1-V3, V2-V2, V2-V3, V3-V3 (six binômes).

Les apprenants ont participé à un projet d'écriture portant sur le texte argumentatif et ayant comme thématique « *Le numérique va-t-il tuer le livre ?* ».

Les apprenants ont réécrit, ainsi, leurs textes trois fois ; à chaque séance, ils ont bénéficié d'un outil d'aide différent relatif à l'un des niveaux de représentation mentale décrits par van Dijk et Kitsch (1983).

Le projet s'est déroulé en trois étapes :

1ère étape

Durant cette première étape, les apprenants ont écrit pendant une heure un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

Nous avons mis en place une séance consacrée à un pré-test réalisé auprès de tous les apprenants de la classe. Il s'agit de produire un court texte sur le sujet proposé : « *l'exploitation des enfants*¹ »

Le choix de la thématique déjà traitée en classe lors d'une séance de débat, qui est le travail des enfants dans le monde, n'est pas anodin, il concerne directement les apprenants de l'expérimentation puisque nous avons constaté que pas mal d'apprenants dans notre classe expérimentale sont touchés par ce phénomène.

Effectivement, le phénomène du travail des enfants prend de plus en plus d'ampleur. De par le passé, l'Algérie était un pays qui a été longtemps colonisé, Il ne se passe pas un jour sans que

¹ Annexe 10

la presse nationale et les associations humanitaires n'évoque le nombre croissant des enfants qui quittent les écoles pour travailler.

Ce travail était destiné aux participants des deux groupes expérimentaux. Cette première séance de travail a pour objectif la production d'un « jet1 » pour les deux groupes.

2ème étape

Durant cette deuxième étape, les apprenants des deux groupes expérimentaux ont bénéficié d'un cours sur les notions inhérentes à la production du texte argumentatif et sa structure avec des exemples et des illustrations tirés de plusieurs sources en expliquant davantage la structure et la visée de ce type de textes et en proposant aux apprenants un polycopié détaillé (voir annexe 5).

3ème étape

Suite à l'étape d'explication et d'illustration, les apprenants vont essayer d'améliorer la qualité de leurs textes en utilisant les stratégies d'écriture et de réécriture qui ont été présentées lors du cours. La consigne pour le faire était la suivante, elle concerne les groupes G1 et G2 : « *Réécrivez votre texte de façon qu'il soit conforme à la structure du texte argumentatif* » Cette séance de travail a pour objectif la production d'un « jet2 » pour les deux groupes.

Dans une autre séance, les participants des groupes expérimentaux G1, G2 ont utilisé une grille de révision¹ sur le texte argumentatif accompagnée du polycopié²annexe qui contient des explications supplémentaires sur les marqueurs de relation, les connecteurs argumentatifs propres à ce type de texte ainsi que d'autres conseils pour l'écriture d'un texte argumentatif (concernant l'introduction, la thèse, les arguments, l'antithèse, les contre-arguments et la synthèse).

Nous avons aussi proposé aux participants des banques de mots sur le thème proposé, le travail des enfants.

Les participants du groupe G1 révisent leurs textes d'une manière coopérative. Contrairement à ces derniers, ceux du groupe G2 révisent leurs productions d'une manière individuelle. La consigne pour ces deux groupes expérimentaux était la suivante : « *Utilisez la grille de révision en vue d'améliorer le texte que vous avez réécrit dernièrement.* »

Nous pourrions ainsi analyser les effets de l'utilisation d'une grille de révision sur la qualité des écrits produits par les apprenants.

¹Annexe13

²Annexe5

6-5 Hypothèses de l'expérimentation

Nous pensons préliminairement que la réécriture et la révision collaborative, qui implique des interactions verbales entre les deux co-rédacteurs, procurerait aux apprenants une meilleure représentation des différents démarches proposées, pour assurer une meilleure cohérence du texte produit.

Semblablement la révision collaborative assure des traitements distincts des informations dans la mesure où elle est capable de provoquer un ensemble d'interactions réflexives qui peuvent amener les apprenants à générer des textes d'une bien meilleure qualité.

Les résultats d'analyse des productions écrites des apprenants de chaque jet et concernant les trois niveaux (V1, V2 et V3) seront présentés sur un ensemble de tableaux qui pourront nous permettre d'analyser :

- les résultats généraux de l'analyse du corpus des deux groupes individuel et collaboratif ;
- les résultats généraux de l'analyse du corpus relatif aux participants de niveau V1 de chaque un des deux groupes expérimentaux ;
- les résultats généraux de l'analyse du corpus relatif aux participants de niveau V2 de chaque un des deux groupes ;

Tableau 6.1. Respect de la structure du texte argumentatif dans les deux groupes individuel et collaboratif.

		Introduction	Thèse	Arguments	antithèse	Contre-arguments	Synthèse
G1	J1	+++++	+++++	+++	++++	++	+++
	J2	+++++	+++++	++++	+++++	+++	+++++
G2	J1	+++	+++	++	+		+
	J2	+++	+++++	++	++	++	++

6-5-1 Interprétations

Les résultats montrent un impact presque égal de la séance de la structure générale du texte argumentatif sur les productions écrites des apprenants, un léger avantage est noté pour le groupe collaboratif (tableau 6-1).

Les apprenants des groupes collaboratif et individuel ont pu améliorer leur deuxième jet d'écriture d'une manière à ce qu'il soit plus conforme au schéma argumentatif proposé.

En effet, nous constatons dans le tableau ci-dessous que dans le premier jet, écrit d'une manière individuelle dans les deux groupes, quelques manquements sont visibles dans les deux groupes surtout dans les deux phases qui sont l'antithèse et les contre-arguments.

Il est évident que le pourcentage des améliorations concernant le cadre de la structure s'est avéré faible par rapport à nos estimations du fait que la majorité des textes étaient déjà conformes au schéma argumentatif dès le premier jet. Seulement, si nous examinons la figure 13, nous nous rendons compte que le nombre d'ajouts et d'ajouts pertinents est important pour les deux groupes, nous avons remarqué que le nombre de suppressions est considérable ce qui confirme le travail de réécriture effectué par les apprenants dans le seul but de rendre le texte plus cohérent.

6-6 L'impact de la révision sur la richesse en arguments du texte produit

Pour mesurer cet impact, nous allons dans un premier temps relever le nombre d'arguments pour et contre employé par chacun des apprenants des deux groupes retenus pour l'expérience. Nous comparerons ces résultats avec ceux réalisés dans la première version de leurs productions écrites, c'est-à-dire celles rédigées sans plan. Enfin, nous interpréterons l'écart entre les deux résultats en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle, la révision coopérative entre pairs aiderait les apprenants à générer plus d'idées et, par conséquent enrichir davantage leurs textes.

6-6-1 Statistiques

Tableau 6.2. Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite.

Apprenants	Nombre d'arguments « pour »	Nombre d'arguments « contre »
B1	03	02
B2	03	02
B3	02	01
B4	02	02
B5	01	01
B6	01	02
A1	01	01
A2	02	02
A3	02	02
A4	02	01
A5	01	02
A6	01	01
A7	01	01
A8	01	01

6-6-2 Commentaire

Aussitôt nous remarquons que tous les apprenants des deux groupes sans exception ont employé des arguments pour et des arguments contre. Nous pouvons considérer cela comme un point positif dans la mesure où le texte cible exige du rédacteur qu'il fasse référence aussi bien aux bienfaits qu'aux méfaits de ce phénomène.

Concernant le nombre proprement dit, seuls deux apprenants ont employé trois (03) arguments. Ce chiffre est le plus élevé et renseigne sur la pauvreté en informations des textes produits, sachant qu'il ne concerne, en outre, que les arguments pour.

En effet, dans un seul cas (l'apprenant A2), le nombre d'arguments pour est plus élevé. Il y a égalité dans 05 cas, et supériorité des arguments pour dans 04 autres.

Nous pouvons par conséquent, conclure que les textes analysés sont relativement pauvres en informations en dépit de la présence d'au moins un argument dans chacun d'eux. Ainsi, la confrontation des deux productions écrites a abouti aux résultats suivants :

Tableau 6.3. Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chacun des deux groupes.

Apprenants	Nombre d'arguments pour avant	Nombre d'arguments pour après	Nombre d'arguments pour avant	Nombre d'arguments contre après
B1	03	03	03	02
B2	03	03	00	02
B3	01	02	01	01
B4	03	02	03	02
B5	00	01	01	01
B6	03	01	02	02
A1	02	01	00	01
A2	03	02	03	02
A3	00	02	02	02
A4	02	02	00	01
A5	01	01	01	01
A6	02	01	02	01
A7	00	00	01	01
A8	00	01	00	01

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre la réaction des apprenants lors de la séance de production :

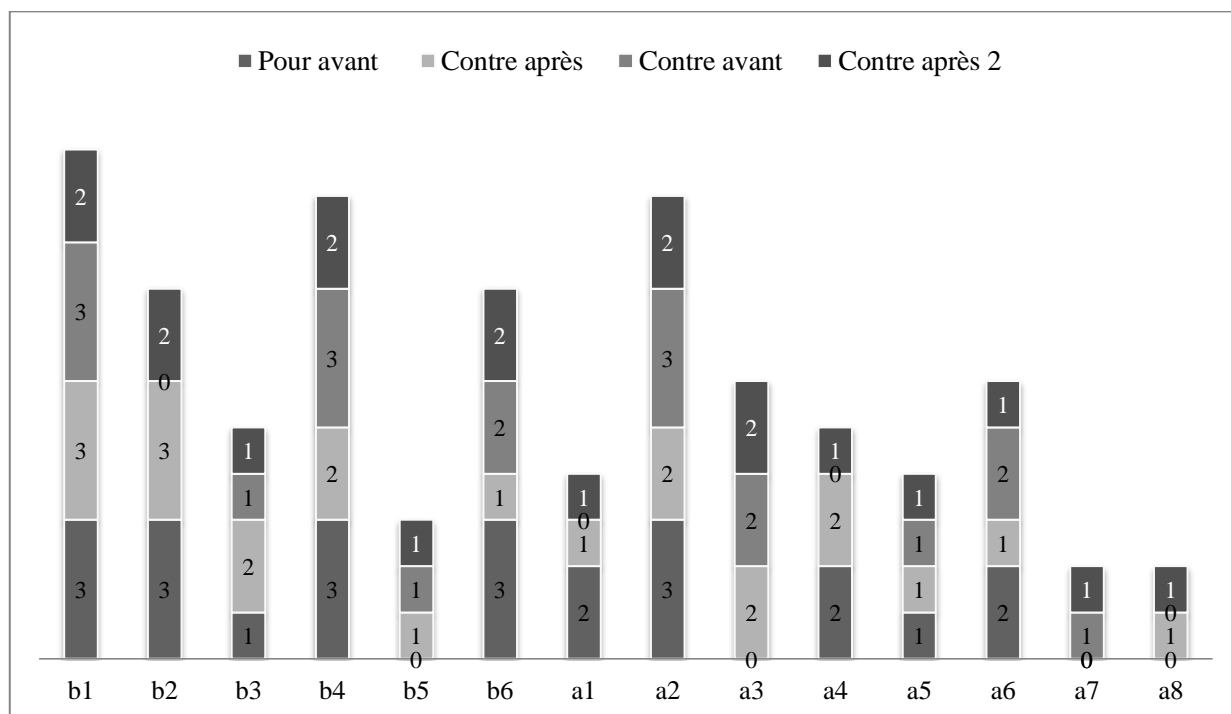


Figure 6.5. L'écart entre les deux résultats d'avant et après la révision.

6-6-2 Analyse des résultats

Les résultats obtenus nous ont permis de constater les conclusions suivantes :

- Qu'il s'agisse d'arguments pour ou contre, seuls trois (03) apprenants ont enregistré une amélioration. Ajoutant à cela qu'aucun d'eux n'a donné plus d'arguments pour et contre en même temps.
- Si nous faisons maintenant la somme de tous les arguments pour et contre employés par tous les apprenants dans les deux cas, c'est-à-dire avec et sans plan, nous remarquerons que le nombre est exactement le même.

En effet, cette somme est de 35 arguments dans chaque cas : 20 arguments pour et 15 contre dans le premier, 19 arguments pour et 16 contre dans le second. La moyenne par apprenant sera donc dans le premier cas de 0,66 argument pour et 0,50 argument contre. Elle est, après avoir mis à la disposition des apprenants un plan, de 0.64 arguments pour et 0.52 argument contre. L'écart étant presque insignifiant, nous pouvons conclure que la planification n'a eu aucun effet notable sur la richesse en informations données.

6-7 Les effets de la révision sur la cohérence textuelle

Les textes produits préalablement sans plan ont fait l'objet d'une analyse du point de vue de leur cohérence. Nous avons en effet tenté de déceler les défauts de cohérences les plus apparents

et les plus systématiques ; en l'occurrence les défauts récurrents ayant affecté la structure et entraîné parfois l'inaccessibilité au texte produit.

Maintenant que les apprenants disposent d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer dans leur rédaction, nous allons vérifier si, au niveau de la cohérence, leurs textes présentent un progrès par rapport à la première version. Il ne s'agit pas cette fois-ci d'analyser seulement les lacunes, mais de les comparer à ceux déjà présentes dans les premiers jets d'écrits aussi bien en matière de nombre (sont-ils plus ou moins nombreux ?), qu'au niveau de leur solennité, à savoir leur répercussion sur la compréhensibilité du texte produit.

Rappelons, enfin, qu'aucun apprentissage portant sur les questions de cohérence n'est assuré en classe. Les activités de grammaire se réduisent souvent à des analyses phrastiques, lesquelles sont sanctionnées par des règles que l'apprenant est tenu d'appliquer à des situations similaires.

C'est ainsi que, si on aura du progrès, cela est dû essentiellement au plan proposé aux apprenants et nullement à un quelconque enseignement autonome. Dans ce contexte, l'expérience que nous avons menée nous a permis de vérifier l'effet de la révision sur la qualité du texte produit ainsi que le recours aux sous processus tels que l'ajout, la suppression et le remplacement par nos rédacteurs.

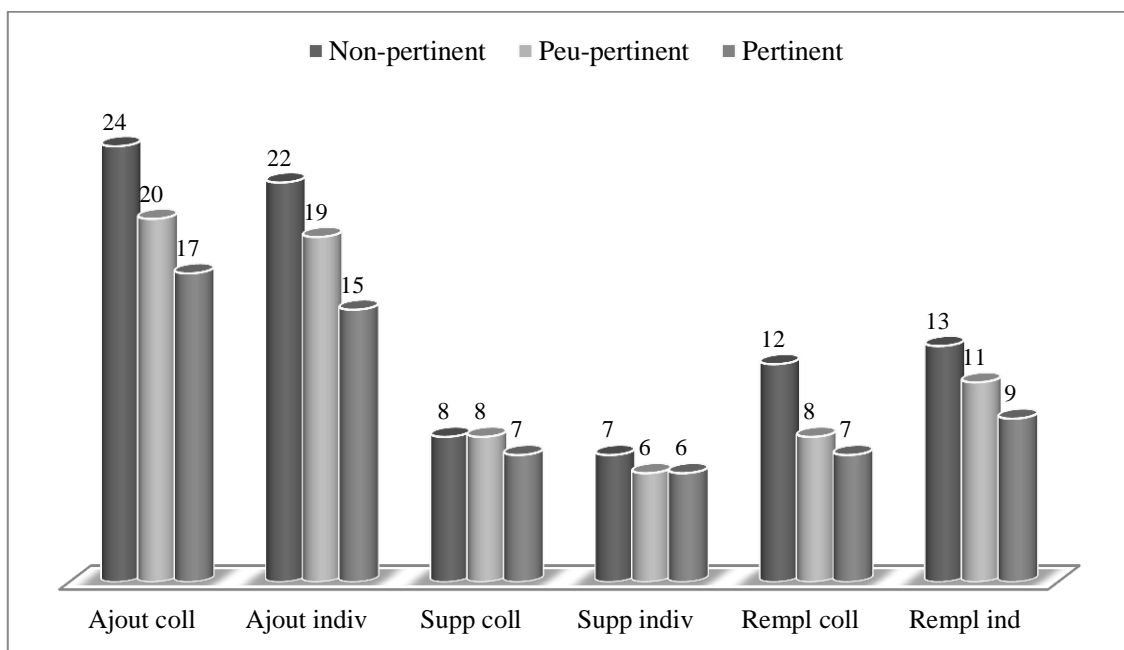


Figure 6.6. Fréquence d'utilisation des sous-processus de la révision par les deux groupes (j1).

Les ajouts dans les productions écrites de ce premier jet sont plus nombreux que les autres opérations, et cela est visible surtout concernant l'utilisation des connecteurs argumentatifs à savoir : les connecteurs additifs, adversatifs, causatifs, et spatio-temporels (figure 6-7).

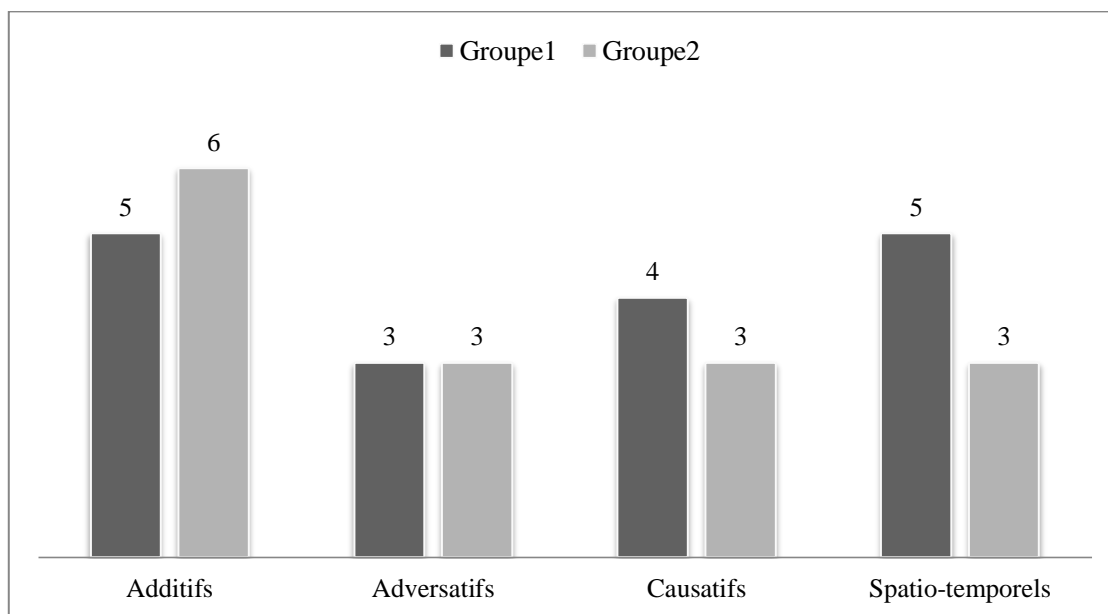


Figure 6.7. L'emploi de différents types de connecteurs logiques par les deux groupes expérimentaux (j1).

Nous constatons, pour les deux groupes, que le nombre d'informations pertinentes est presque le même pour les deux groupes, même remarque au niveau de la pertinence des informations données (figure 6-8).

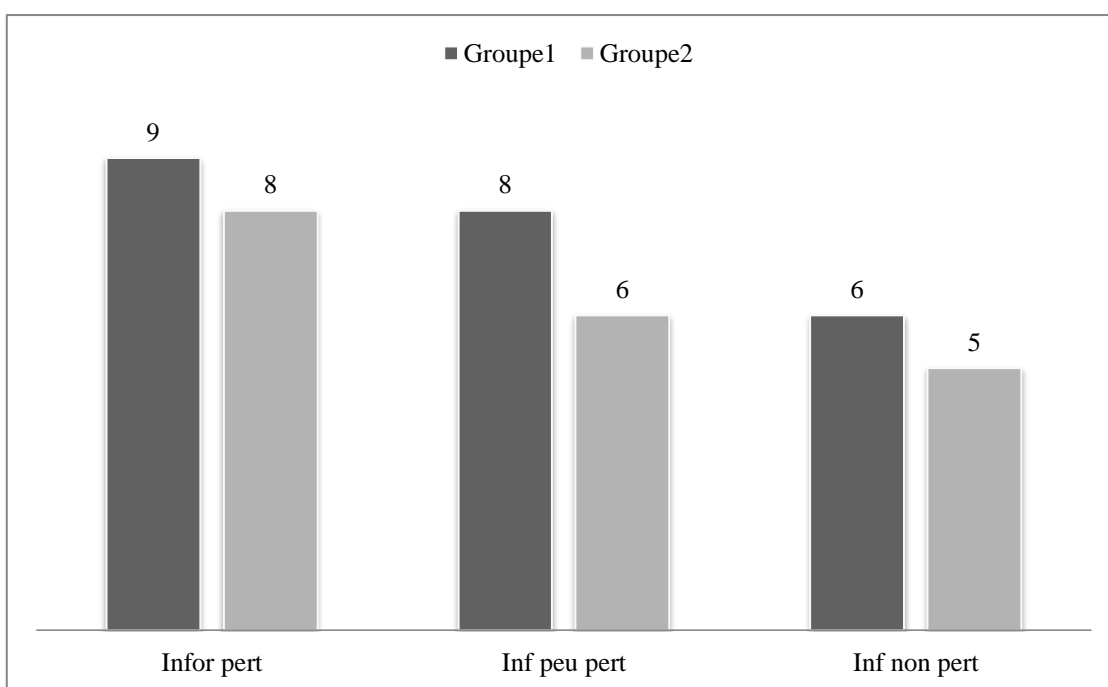


Figure 6.8. Comparaison de l'évolution de l'ajout des informations par les deux groupes expérimentaux (j1).

Maintenant, nous allons présenter les résultats obtenus du deuxième jet de productions écrites des deux groupes :

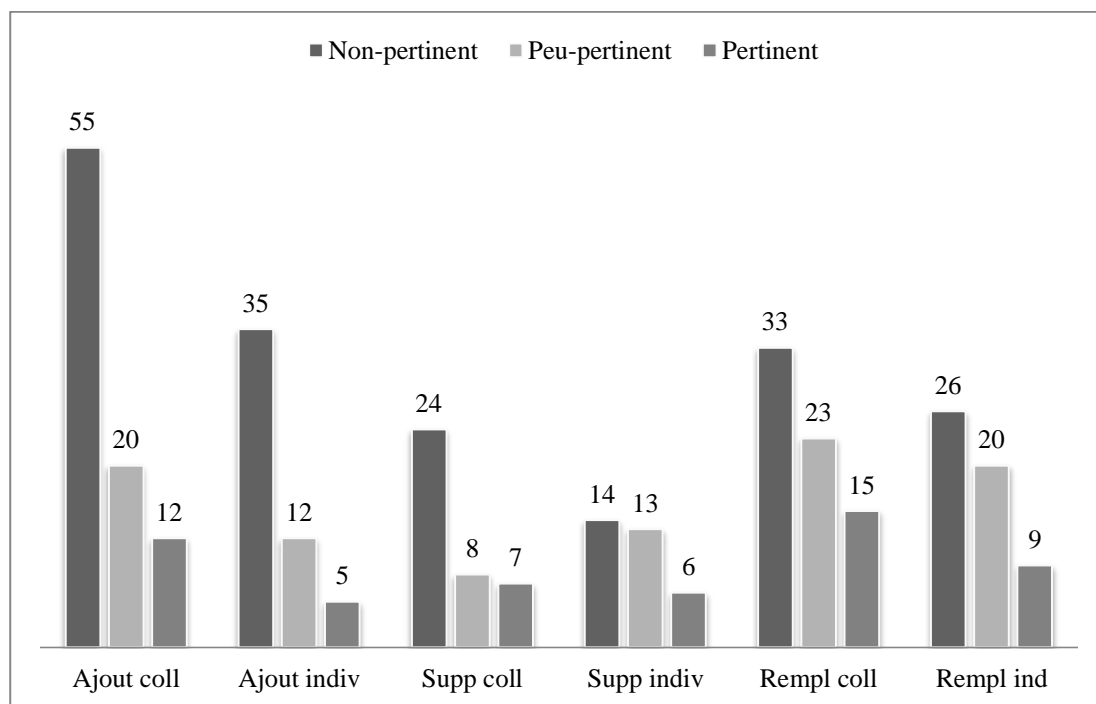


Figure 6.9. Fréquence d'utilisation des sous-processus de la révision par les deux groupes (j2).

Les ajouts dans les produits écrits sont plus nombreux que les autres opérations, et cela est visible surtout concernant l'utilisation des connecteurs argumentatifs à savoir : les connecteurs additifs, adversatifs, causatifs, et spatio-temporels (figure).

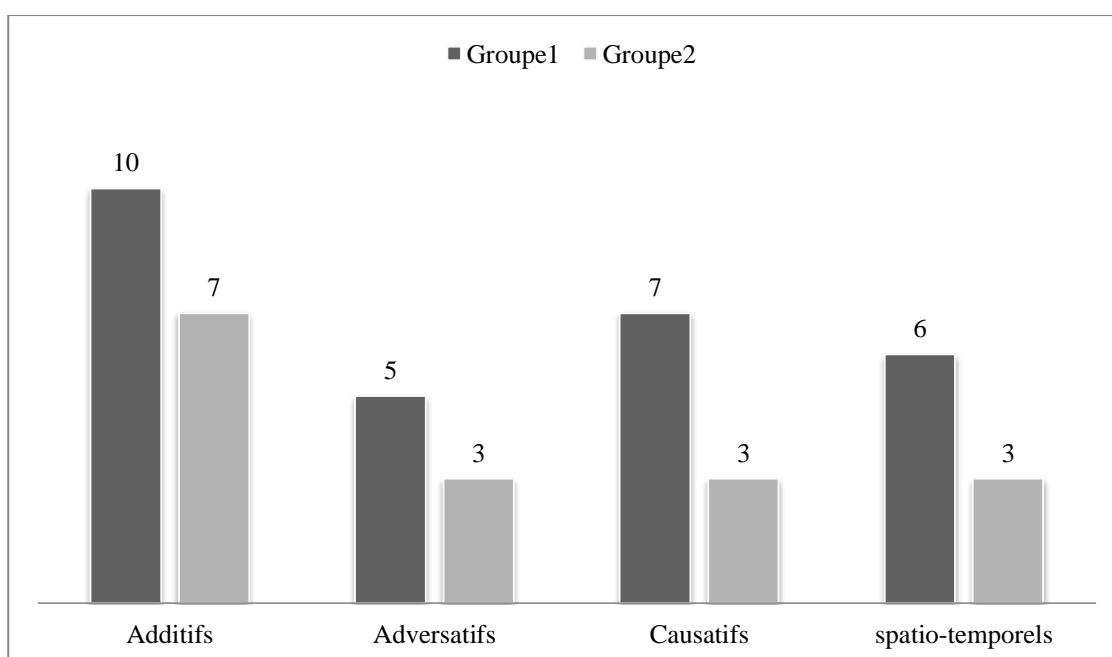


Figure 6.10. L'emploi de différents types de connecteurs logiques par les deux groupes expérimentaux (j2).

Ce travail de réécriture nous a permis d'analyser, pour les deux groupes, le nombre d'informations pertinentes beaucoup plus important que les informations peu et non pertinentes (figure)

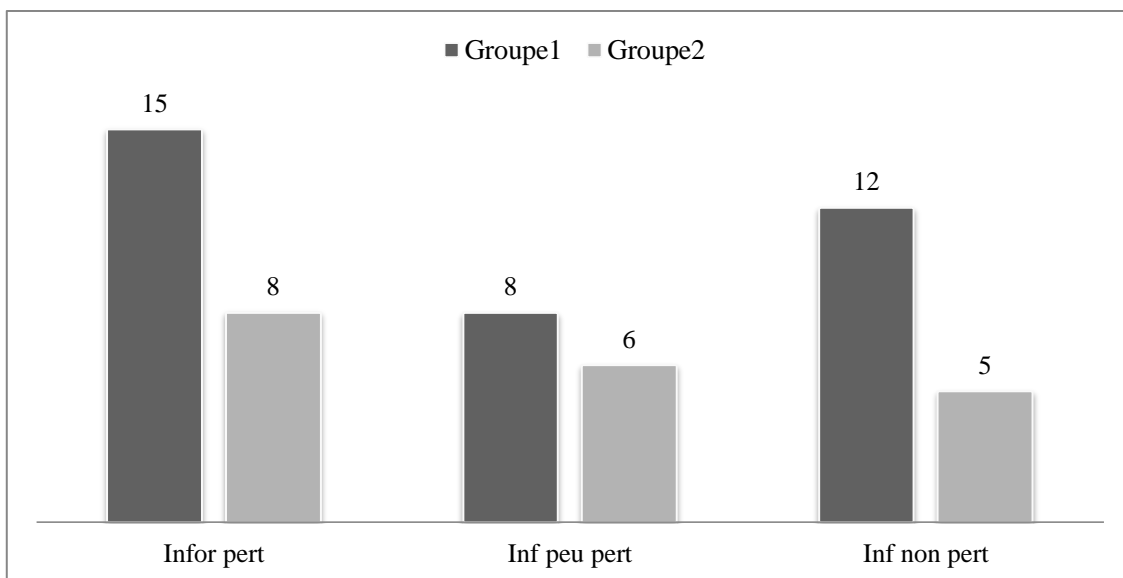


Figure 6.11. Comparaison de l'évolution de l'ajout des informations par les deux groupes expérimentaux (j2).

Ces résultats nous ont permis de noter qu'un enseignement mesuré de la structure textuelle archétypique permet non seulement d'améliorer une meilleure construction de cette structure, mais aussi d'améliorer l'activité du traitement de la pertinence des informations lors de l'activité d'écriture et de réécriture.

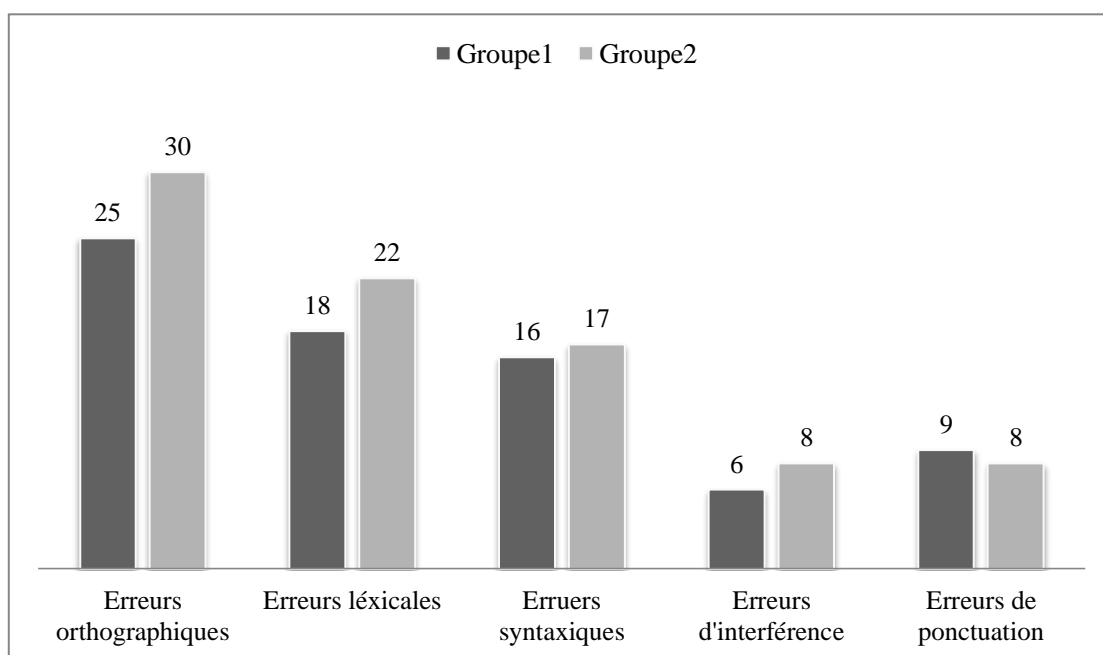


Figure 6.12. Comparaison des différents types d'erreurs commises par les deux groupes.

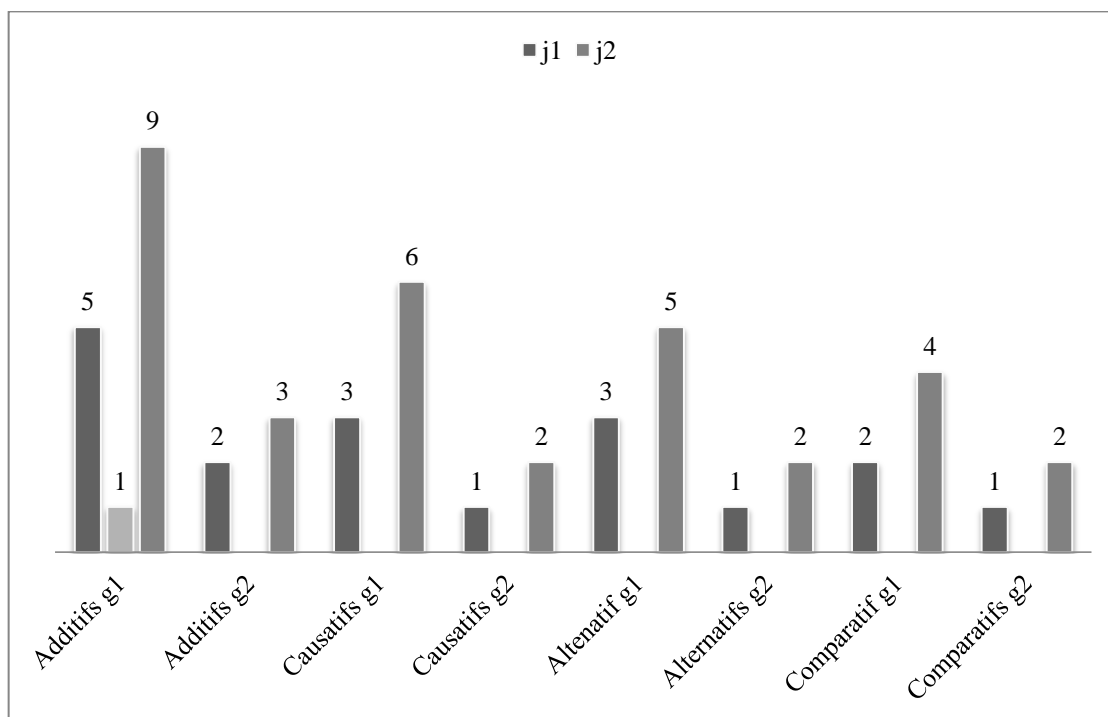


Figure 6.13. Comparaison de l'utilisation par les deux groupes des connecteurs dans les deux jets.

Ce travail de réécriture nous a permis de constater, pour les deux groupes, que le nombre d'informations pertinentes est beaucoup plus important que les informations peu et non pertinentes (figure)

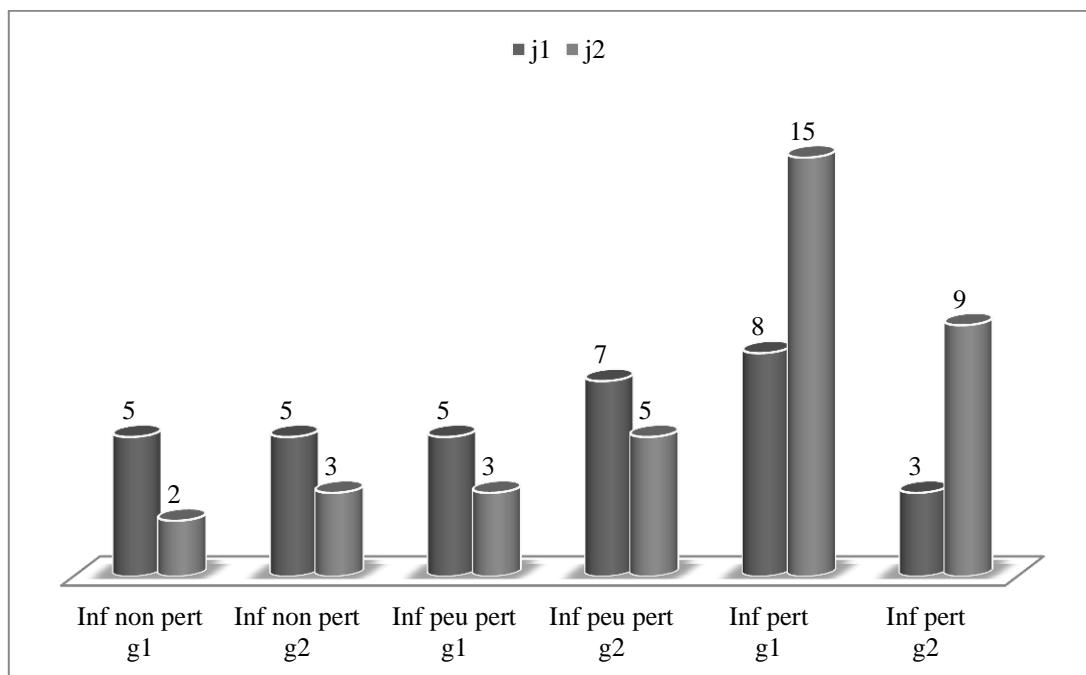


Figure 6.14. Évolution de l'ajout des informations à travers les deux jets.

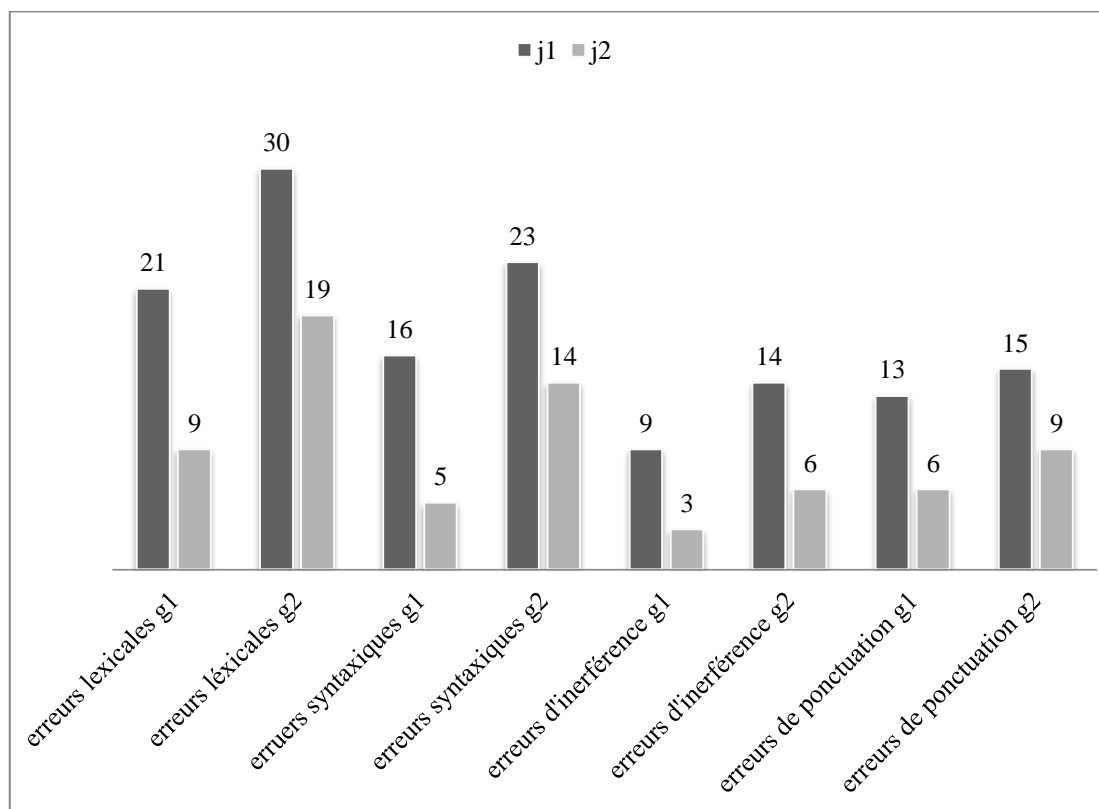


Figure 6.15. Nombre d'erreurs commises par les deux groupes de l'expérimentation.

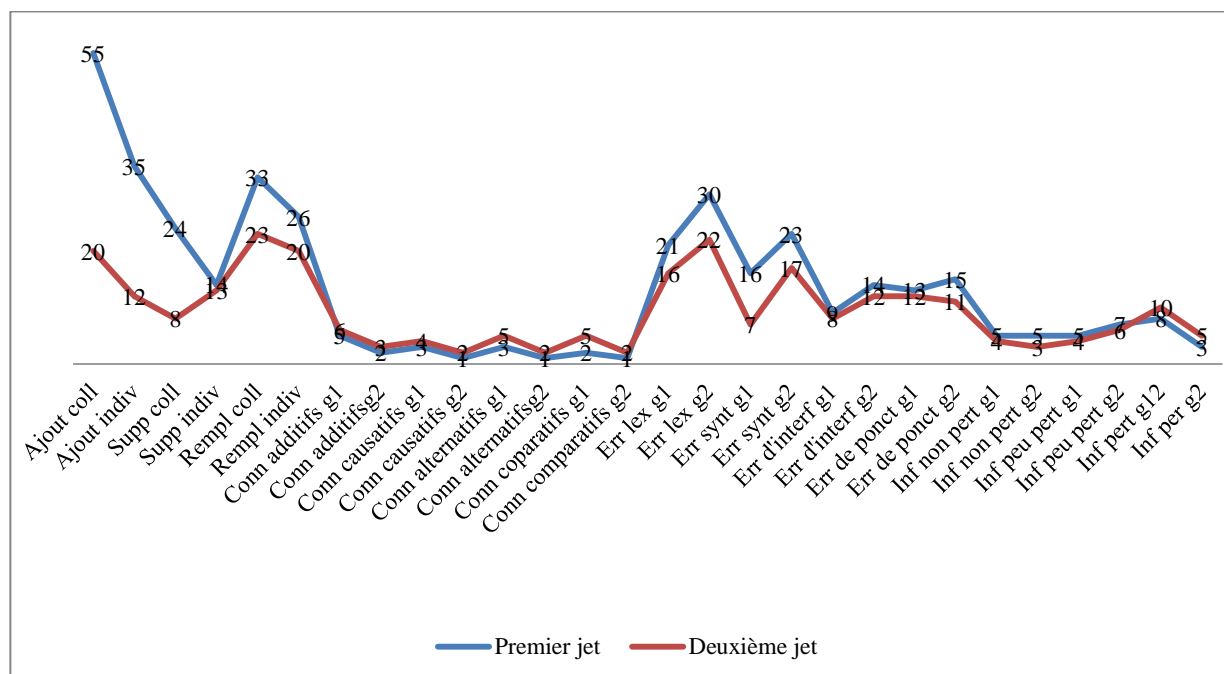


Figure 6.16. Comparaison globale de l'évolution des productions écrites lors des deux jets.

En ce qui concerne les sous processus de réécriture (figure 6-7), nous constatons une plus grande activité chez le groupe collaboratif. Ainsi, nous pouvons voir que le groupe collaboratif a produit plus d'ajouts pertinents moins d'ajouts peu pertinents et non pertinents que le groupe individuel.

D'autant plus qu'on peut constater la même chose pour les suppressions qui sont nettement plus importantes dans les productions du groupe collaboratif qu'individuel. En revanche les remplacements étaient plus importants chez le groupe individuel G2 peu pertinents ce groupe a aussi produit moins de remplacements non pertinents (que le groupe collaboratif G1).

Les résultats de l'évaluation dans un autre tableau de synthèse ont été élaborés pour récapituler les progrès obtenus par les apprenants en termes de qualité de texte.

Critères	Comparaisons	Résultats
Performance générale	Le premier groupe expérimental s'est mieux développé que le deuxième groupe.	Écart important
Textualité	Le groupe expérimental s'est mieux développé que le groupe de contrôle en termes de capacité à analyser la consigne. Le groupe expérimental s'est amélioré par rapport au groupe de contrôle en termes d'aptitude à créer des réactions sur le récepteur. Le groupe expérimental s'est mieux amélioré que le groupe de contrôle en termes de cohérence. Notre groupe a réalisé plus de progrès que l'autre groupe en termes d'emploi des connecteurs.	
langue	Le groupe expérimental s'est amélioré plus que le groupe de contrôle en termes de richesse lexicale. Et aussi : - en terme de maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats). La groupe expérimental a moins progressé que la celui du contrôle en termes de richesse et des structures syntaxiques. Le groupe expérimental s'est perfectionné plus que l'autre groupe de contrôle en termes de capacité à conjuguer les verbes. En termes de capacité à utiliser les expressions de temps et de lieu. En termes de capacité à maîtriser l'orthographe	

Nous pouvons constater, suite aux résultats obtenus que le groupe1 a eu de bien meilleures performances dans le traitement au niveau de la pertinence par rapport au groupe2. Ajoutant à cela une légère différence entre les deux groupes au niveau de l'utilisation des connecteurs argumentatifs, avec moins d'erreurs dans le premier groupe.

Ces résultats de recherche montrent bien que le mode coopératif permet une optimisation de la compréhension. Les textes du groupe collaboratif devraient être plus cohérents et ayant un niveau meilleur de traitement de la pertinence des informations comparativement au groupe2 qui a travaillé d'une façon individuelle.

Les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse. En effet, ils montrent un effet positif presque égal du cours à propos du texte argumentatif sur les productions écrites des apprenants, avec un progrès significatif constaté pour le groupe collaboratif.

Les participants des groupes collaboratif et individuel ont pu améliorer leur deuxième jet d'écriture d'une manière à ce qu'il soit plus conforme à la structure du texte argumentatif. L'activité importante de réécriture atteste une nette amélioration surtout en recourant aux suppressions, ajouts et remplacements pertinents.

Les apprenants ont ainsi ajouté des connecteurs additifs, adversatifs, causatifs, temporels et spatiaux qui ont pu améliorer la structure textuelle et donner plus de cohérence aux textes produits.

Grilles d'évaluation des productions écrites des binômes v1-v1, v1-v2, v1-v3, v2-v2, v2-v3, v3-v3.

Évaluation des productions écrites du premier groupe ; production du premier binôme (v1-v1)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	2/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	2/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	2/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1/2

Évaluation de la production du deuxième binôme (v1-v2)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	2/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	2/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1.5/2

Évaluation de la production du troisième binôme (v1-v3)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	2/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	2/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2.5/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corrélérer aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	2/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	½

Évaluation de la production du quatrième binôme (v2-v2)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	3/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	½
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	0.5/2

Évaluation de la production du cinquième binôme (v2-v3)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	2/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	2/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique. Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1/2

Évaluation de la production du sixième binôme (v3-v3)

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	½
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	½
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	0.5/2

Évaluation des productions du deuxième groupe (productions individuelles)

Évaluation de la production de l'apprenant1

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	2.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	2/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	½
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	½

Évaluation de la production de l'apprenant2

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	1/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1/2

Évaluation de la production de l'apprenant3

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	2.5/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corrélérer aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	3.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	1.5/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morphe-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morphe-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	0.5/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1/2

Évaluation de la production de l'apprenant4

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	2/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	1.5/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	2.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	1/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	1/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mécontentes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	0.5/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	0.5/2

Évaluation de la production de l'apprenant5

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	1/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	2.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	1/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	1.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	1/2

Évaluation de la production de l'apprenant6

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1.5/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	1/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	1/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	2.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	2.5/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	1/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1.5/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	1.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	10.5/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	0.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	0.5/2

Évaluation de la production de l'apprenant⁷

Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.	1/2
Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.	0.5/2
Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.	1/3
Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.	1.5/3
Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.	2/4

Compétence lexicale

Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.	0.65/2
Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.	1/2
Maîtrise des règles de l'orthographe.	0.5/1

Compétence morphe-syntaxique

Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morphe-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.	0.5/2
Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.	1/2
Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.	0.5/2
Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.	0.5/2

Évaluation de la production de l'apprenant 8

<p>Respect de l'instruction Le genre de texte à produire est respecté. Le nombre de lignes demandé est respecté.</p>	0.5/2
<p>Conformité sociolinguistique de l'écrit Pouvoir accommoder son écrit à la situation, au lecteur et affilier un niveau d'énonciation axiomatique adéquat par rapport au contexte.</p>	1/2
<p>Aptitude à exprimer des faits : Pouvoir présenter clairement et avec justesse des actes, des scènes ou des péripéties.</p>	1/3
<p>Aptitude à justifier une prise de position Pouvoir déployer des arguments en mettant l'accent sur la façon adéquate, les points importants et les éléments pertinents.</p>	1/3
<p>Affinité du produit en matière de cohérence et de cohésion Pouvoir corréler aisément les idées émises sous forme d'une entité textuelle consistante et cohérente. Conforme au protocole général de l'écrit et de la mise en page. Respect approximatif des règles de la ponctuation.</p>	1/4

Compétence lexicale

<p>Usage du vocabulaire : Pouvoir employer une panoplie assez riche de lexèmes tout en tenant compte des carences lexicales causées par l'usage des paraphrases.</p>	0.5/2
<p>Adaptation du vocabulaire : Pouvoir employer un vocabulaire usuellement adapté malgré la présence d'idées confuses et le choix de lexèmes inadéquat qui peut se produire sans que cela affecte la communication.</p>	0.5/2
<p>Maîtrise des règles de l'orthographe.</p>	0.5/1

Compétence morpho-syntaxique

<p>Convenance des formes Avoir une bonne maîtrise morpho-syntaxique. Existence d'erreurs non systématiques qui peuvent se produire sans que cela puisse susciter des mésententes.</p>	0.5/2
<p>Niveau de structuration des phrases. pouvoir utiliser de manière adéquate des syntagmes diversifiés.</p>	1/2
<p>Niveau de structuration des phrases. Maîtriser parfaitement les structures des phrases simples et des phrases complexes les plus courantes.</p>	0.5/2
<p>Morphosyntaxe -orthographe syntaxique Les accords en genre et en nombre, les pronoms, les traits distinctifs verbaux, etc.</p>	0.5/2

6-8 CONCLUSION

Les interactions avec les pairs, les inters lectures, les discussions, n'empêchent pas le développement de l'écriture et de la pensée singulière de chacun des apprenants, au contraire ils s'empruntent des idées et des mots.

Dans le cadre des recherches sur l'écriture en langue étrangère, les théoriciens se retrouvent généralement sur les points suivants :

➤ Les scripteurs en langue étrangère révisent plus qu'en langue maternelle et beaucoup de stratégies de révision utilisées en langue maternelle sont également utilisées en langue étrangère (Silva, 1993, p. 662). Néanmoins, les rédacteurs professionnels et amateurs (novices) se différencient dans cette étape par leurs objectifs de révision.

En fait, les moins habiles ont une perception limitée des critères de réussite et ne s'intéressent pas à la cohérence du texte ni à la structuration des idées comme le font les scripteurs habiles. « *Lorsqu'ils se relisent, ils se focalisent davantage sur les aspects de bas niveau tels que le vocabulaire, les formes grammaticales, les prépositions et sur l'usage des temps correct* ». (Victori, 1999, p. 539).

➤ les rédacteurs professionnels corrigent également les textures erronées tout en cherchant de nouvelles idées, « *travaillent plus volontiers la forme de leur argumentation* » (Fayol, 1997) et vérifient si les productions répondent aux objectifs de départ.

Ainsi, l'activité pour eux représente une réorganisation du plan.

➤ D'autre part, et au cours de la révision, ces rédacteurs habiles changent le fond en tenant considération les lecteurs.

La révision, qui se manifeste tout au long de l'écriture, porte essentiellement sur la relecture du produit fini. Procédé complexe, elle consiste en une lecture évaluative du texte qui diagnostique l'erreur et sélectionne la forme correcte qui se substituera à la forme incorrecte tant au niveau linguistique (erreurs de surface/forme) qu'au niveau structurel (erreurs en profondeur/sens).

Lorsque l'apprenant procède à une révision, il est attendu qu'il augmente la qualité de son texte. Or, de nombreuses recherches consacrées à cette activité (Fabre-Cols, 1988 ; Fayol et Gombert, 1987 ; Piolat, 1990) ont mis l'accent sur le fait que les apprenants font face à des problèmes d'auto-évaluation et d'autocorrection (Fayol, 1991, p. 151-152). En effet, à partir de ses

recherches, Fayol note, par exemple, que certains apprenants : détectent bien que « *quelque chose ne va pas* » mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement où se situe le problème.

D'autres enfin réussissent à détecter et à diagnostiquer mais ne disposent pas, pour améliorer leur production, d'un éventail de possibilités suffisamment large, (ibid.).

Par ailleurs, nous avons noté qu'à l'étape de la révision, les scripteurs novices et experts se distinguaient par leur objectif de correction car selon Préfontaine, (op.cit., p. 42) :

- les premiers s'attardaient davantage sur les aspects de surface : temps des verbes, lexique, orthographe,
- les seconds, sur les aspects en profondeur : le contenu, la cohérence, la prise en compte du lecteur.

Pour remédier à ces problèmes et pour permettre aux scripteurs de s'auto évaluer et de se corriger en tenant compte aussi bien des aspects de surface que de ceux de profondeur, nous pensons que l'enseignant pourrait les initier à l'auto-évaluation et à l'autocorrection en :

- leur expliquant l'objectif de la révision,
- leur enseignant des stratégies (opérations) de réécriture,
- élaborant et en leur fournissant des outils de révision,
- travaillant ces outils en classe afin d'établir des habitudes.

Des chercheurs ont constaté que la révision est plus difficile que la correction en l'occurrence Bisailon (1991), qui considère la révision comme un détachement instantané par rapport à son propre produit dans le but d'améliorer sa qualité.

Selon (Roussey et Piolat, 2005), le temps accordé à la révision dans le processus d'écriture en situation scolaire est généralement beaucoup trop court. Laisser s'écouler du temps entre la mise en texte et la révision pour diminuer l'interférence entre le texte réel, le texte projeté et le texte demandé diminue la charge cognitive nécessaire à la mise en œuvre du sous-processus.

CONCLUSION GÉNÉRALE
ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

À travers cette expérimentation, nous avons l'intention d'éclairer une question qu'on a jugée fondamentale dans le cadre de la didactique de l'écrit, à savoir celle relative aux processus cognitifs mis en œuvre en compréhension et en production de textes argumentatifs en FLE. Les expériences que nous avons menées visaient toutes à mettre en évidence les comportements d'apprenants novices, confrontés à des tâches complexes nécessitant la mobilisation de plusieurs compétences.

En effet, comme l'affirme Barré-de Miniac. C, « *La didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxique...Une des fonctions principales des activités d'écriture en classe consiste à consigner et formaliser les savoirs en cours de construction, à retenir, à réviser et à restituer le plus souvent dans le cadre des évaluations. Ainsi l'activité d'écriture est-elle au cœur de l'activité épistémique et de conceptualisation...De ce fait, les fonctions pédagogique et didactique assignées aux écrits et aux activités d'écriture entraînent leur transformation et leur adaptation au projet et au contexte d'enseignement et d'apprentissage dans lesquels ils sont utilisés : objectifs d'apprentissage visés, niveau d'enseignement, situation d'enseignement-apprentissage. Les écrits scolaires présentent donc des caractéristiques particulières. Et chaque discipline scolaire a ainsi développé des normes qui lui sont propres.*» (Barré-de Miniac. C, 2004).

La compétence linguistique est, certes importante, mais elle demeure insuffisante et ne peut, à elle seule, expliquer tous les problèmes rencontrés en la matière. Barbier fait remarquer, pour sa part, que le lien entre la compétence rédactionnelle et la compétence linguistique ne fait pas l'unanimité chez certains chercheurs, à l'instar de Bisailon, pour qui il y aurait un rapport d'indépendance entre les deux compétences (Barbier, 2004). En ce qui nous concerne, nous pensons qu'il y aurait plutôt un rapport d'implication et non d'équivalence logique entre les deux.

Autrement dit, avoir une compétence à l'écrit en général (compréhension et production), c'est avoir forcément une compétence linguistique. En revanche, avoir une compétence linguistique, ne veut pas dire toujours qu'on a une compétence à l'écrit.

Cela dit, c'est en optant pour ce rapport d'implication, que nous nous sommes proposé d'étudier la question d'un point de vue cognitif. La méthodologie suivie nous a permis d'approcher le fonctionnement mental des apprenants et de nous faire une idée sur les dysfonctionnements dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Pareillement, les résultats obtenus lors des expérimentations, d'une manière générale, approuvent nos hypothèses de départ qui s'articulent autour de l'incapacité des apprenants à activer des processus cognitifs jugés nécessaires, et d'une conception de l'enseignement-apprentissage ne favorisant guère l'acquisition de tels processus.

En effet, nous avons pu constater que les pratiques pédagogiques sont restées prisonnières d'une tradition qui veut que l'on transmette le savoir sans se soucier de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, ni de ce qu'il sera capable d'en faire. Il n'est pas étonnant dans ce contexte de voir que ces apprenants activent le moins de processus possible pour aborder un texte ou en rédiger un en langue étrangère.

D'abord, en compréhension de l'écrit, l'activité telle qu'elle est menée est assimilée beaucoup plus à une séance de lecture au cours de laquelle on explique les mots, on fait lire parfois même à haute voix, et on synthétise en demandant des résumés ou de simples idées générales.

À aucun moment, on ne demande aux apprenants d'accomplir des tâches en mobilisant des stratégies appropriées. Ces dernières ne sont pas enseignées de façon explicite et les apprenants ne semblent pas les avoir déjà mises en œuvre. C'est la conception même de l'activité qui est, ici, remise en question en ce sens que les objectifs qui lui sont assignés ne favorisent pas une implication active de l'apprenant dans l'acte d'apprendre. On n'apprend pas, en effet, aux apprenants à construire du sens en les dotant d'outils à même de leur permettre d'appréhender un discours écrit, mais on se contente de leur montrer comment aller à la quête d'un sens prédéfini en lisant le texte de façon linéaire.

Ensuite, du côté des apprenants, les expériences que nous avons menées nous ont permis de déduire que ces derniers éprouvent des difficultés réelles aussi bien pour construire la base du texte, que pour élaborer un modèle de situation. Ainsi, l'effet qu'a produit un type d'enseignement¹ de la compréhension de l'écrit sur le comportement des apprenants a-t-il été observable au niveau des réponses aux deux textes que nous leur avons soumis. Les apprenants se sont montrés incapables dans les deux cas d'activer des processus de bas comme de haut niveau pour construire le sens d'un discours argumentatif écrit.

Il est clair que les apprenants, et plus particulièrement ceux en langue étrangère, se focalisent davantage sur la structure de surface. La constante vérification des règles grammaticales

¹ . Il s'agit bien entendu d'un type d'enseignement généralisé ne se limitant pas à un enseignant, une classe ou un niveau.

et des règles morphosyntaxiques ou la constante recherche des mots appropriés deviennent alors une contrainte pour les processus de haut niveau car les apprenants négligent ces derniers au détriment des processus de bas niveau. Selon Fayol (1990, p. 48), ce fait est dû à une faible ou insuffisante automatisation des processus de bas niveau qui permettent, par exemple, d'appliquer spontanément les règles orthographiques. Or, afin de mettre en place des stratégies d'écriture et d'être compris sans ambiguïté, l'apprenant doit automatiser suffisamment ces opérations (Cyr, 1998, p. 109) pour la bonne conduite des opérations de haut niveau.

Certes, ce n'est pas la connaissance des règles de grammaire et de vocabulaire qui assure à elle seule la maîtrise de l'écriture dans l'expression écrite. Mais leur application est primordiale afin d'atteindre le produit fini qui est le texte parce que ces aspects de la langue affectent la qualité des textes et que leur maîtrise permet le transfert des stratégies.

En effet, aborder un texte en mettant en jeu un certain nombre de processus revient à activer ses connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme. Or, il n'est pas évident qu'un collégien fasse appel tout seul à ces connaissances en l'absence d'un stimulus. L'expérience a donc montré que le lexique mis à la disposition des apprenants ne leur a pas permis de répondre mieux aux questions posées, qu'elles soient celles relatives au niveau de surface, à la structure du texte ou à la nature de la situation.

Cela dit, les résultats auxquels nous avons abouti, soit en observant les pratiques pédagogiques soit en mettant en œuvre l'expérience relative à l'entrée par le lexique, devraient inciter les praticiens à changer leur conception de l'activité en cessant de la réduire à un simple moment de lecture. Entraîner à mobiliser diverses stratégies et à activer les connaissances antérieures pour déclencher les processus de compréhension, devrait constituer un des principaux objectifs assignés à cette activité.

Concernant l'activité rédactionnelle, il a été constaté que les apprenants ne procèdent pas à une planification en générant des idées au préalable. Ils mettent en texte leurs connaissances sans se soucier de leur bonne structuration ni de leur traduction linguistique correcte. Cela, nous avons pu le vérifier à travers l'analyse que nous avons faite de leurs productions écrites qui, en plus du fait qu'elles étaient pauvres en informations, contenaient des erreurs de cohérence et de langue.

Mais, leur apprend-on vraiment à rédiger ? C'est cette question qui a été à l'origine de notre analyse des pratiques pédagogiques inhérentes à l'activité de production écrite.

En effet, cette analyse nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'activité de production écrite est transformée, dans nos classes, en un simple moment d'évaluation. Or, les recherches les plus récentes dans le domaine de la didactique de l'écrit insistent sur le fait qu'elle doit constituer une fin en soi et que, par conséquent, elle doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique parcourant toute la séquence et ne se limitant pas uniquement à une séance isolée. Cela, seule la logique de l'écrire-processus peut le garantir. Pour le moment, on privilégie plutôt celle de l'écrit-résultat.

Or, en milieu scolaire, tous les chercheurs sont unanimes à croire que la planification est d'une importance capitale dans la réussite d'une tâche d'écriture. Roy, par exemple, croit que :

« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte » (Roy, 1998, p10).

C'est prenant conscience de cette importance que nous avons pensé à notre expérience qui a consisté à présenter d'abord un plan, à titre d'exemple aux apprenants, puis à leur demander d'élaborer le leur propre en prenant soin, de tout noter sur leurs brouillons. L'objectif était de mesurer l'impact de la planification sur la qualité du texte produit, lequel impact a déjà été étudié et apprécié dans d'autres contextes (Isnard et Piolat, 1993). Les aspects sur lesquels nous avons voulu mesurer cet impact sont ceux-là mêmes qui font que les textes des apprenants sont parfois inintelligibles. Il s'agit de la richesse en informations, de la cohérence textuelle, et du réinvestissement des points de langue étudiés antérieurement.

Les résultats obtenus confortent l'idée selon laquelle les processus cognitifs ont besoin, pour être activés, d'être entretenus par tout un travail d'entraînement qui se fait au quotidien, et non seulement à l'occasion d'une production écrite.

Par conséquent, nous pensons qu'un travail d'entraînement et d'étayage est seul susceptible d'amener les apprenants à prendre, d'un côté, conscience de l'utilité de la planification, et de l'autre, à activer au moment opportun les processus adéquats.

En effet, plus les apprenants sont entraînés à accomplir des tâches complexes en convoquant ces processus, plus ils sauront les utiliser à bon escient et s'en servir efficacement.

Nous pouvons dire la même chose à propos de la notion de transfert de connaissances, ou de la mobilisation des ressources linguistiques pour les mettre au service de la production écrite.

Aussi, faut-il entraîner à la mobilisation et ne pas attendre de l'apprenant qu'il fasse lui-même, sans que personne ne lui vienne en aide, le transfert attendu.

Les chercheurs qui se sont intéressés aux problèmes du transfert à l'instar de Meirieu (1994) et Perrenoud (1999) sont unanimes à penser que pour que l'apprenant puisse mobiliser ses connaissances antérieures, confronter les apprenants à diverses situations problématiques exige, pour réussir, de comprendre et pour comprendre et décider “ *en connaissance de cause* ” de mobiliser une partie des savoirs construits au préalable. (Perrenoud, 1999)

Ainsi, serait-il indispensable de travailler le transfert en classe et de ne pas dissocier les deux situations de formation (apprentissage) et d'utilisation (mobilisation). La confrontation de l'apprenant à la difficulté est de nature à le mettre dans une situation qui le pousse à chercher tous les moyens lui permettant de franchir l'obstacle mis sur son parcours. Develay (1996) met l'accent sur la nécessité de travailler constamment le transfert en affirmant :

« J'ai l'impression que les chercheurs en didactique vont découvrir que le transfert ne constitue pas seulement le palier terminal de tout apprentissage, mais qu'il est omniprésent tout au long du processus. Pour apprendre, se former, il est nécessaire de transférer constamment. Toute faculté intellectuelle est aptitude à juxtaposer deux contextes dans le but d'apprécier les analogies et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert tout au long du processus d'apprentissage depuis les premières expressions des représentations des apprenants jusqu'au réinvestissement dans un autre contexte d'une compétence acquise ». (Develay, 1996)

Limites de la recherche

Cette recherche comporte certaines limites. En effet, les résultats produits par la recherche comportent une dimension exploratoire. En recherche qualitative, un échantillon de petite taille peut suffire et il nous a permis d'obtenir une saturation des données dans le domaine étudié.

L'approche utilisée fournit des pistes à exploiter et à explorer. Une étude auprès d'un échantillon plus large d'apprenants du primaire permettrait d'identifier plus attentivement les pratiques enseignantes privilégiées en classe d'enseignement.

La première limite a trait aux conditions dans lesquelles nous avons mené nos expériences. En effet, ni l'échantillon (une seule classe de apprenants), ni le nombre de séances que nous avons consacrées à l'observation des pratiques et la mise en œuvre de notre plan d'action ne nous ont permis de recueillir des données dont la fiabilité serait incontestable. Si nous avions disposé de plus de temps, nous aurions fait en sorte que notre public soit le plus représentatif possible en faisant intervenir plus de participants, apprenants en enseignants. En outre, au niveau du recueil de données, nous aurions opté pour le protocole de verbalisation ou la technique de réflexion à haute voix.

Cela nous aurait permis de nous faire une idée plus claire des processus cognitifs mis en jeu.

La deuxième limite se rapporte au choix contraignant du mode d'analyse des pratiques pédagogiques. En effet, ne disposant pas d'autorisation administrative pour enregistrer ces pratiques, nous nous sommes concentrés sur une grille d'observation dont l'exploitation n'a pu être optimale.

Enfin, la troisième limite est sans doute celle relative à la méthodologie suivie pour étudier les processus. Qu'il s'agisse de compréhension ou de production, nous nous sommes appuyés sur le produit généré par ces processus pour expliquer ces derniers. Or, les recherches en psychologie cognitive ont connu une telle évolution que l'explication des activités mentales en ayant recours au simple résultat s'avère très insuffisante.

Contribution

En dépit de toutes les limites que présente notre recherche et que nous avons imputées aux conditions dans lesquelles nous avons travaillé, nous pensons que nous avons néanmoins contribué à enrichir le débat sur l'écrit, et introduit quelques nouveautés que nous pouvons résumer dans les points suivants :

- En Algérie, peu de travaux ont été effectués sur des collégiens. Cette catégorie d'apprenants considérés comme des lecteurs-scripteurs novices se distingue, certes, par un ensemble de caractéristiques si bien qu'il est indispensable de s'y intéresser.

- La nouveauté est relative à ce lien que nous avons essayé d'établir entre les pratiques pédagogiques et l'activation des processus cognitifs. Nous avons ainsi tenu compte des deux pôles de la situation d'enseignement-apprentissage sachant que dans les recherches antérieures, on a

tendance à axer son travail uniquement sur l'apprenant dont les processus, activés ou non, ne sont pas mis en rapport avec le type d'enseignement dispensé.

Notre travail doctoral s'ouvre sur d'autres perspectives. Au niveau de la recherche proprement dite, nous continuerons à travailler sur l'écrit en élargissant notre échantillon, et en tentant d'étudier les activités cognitives des apprenants. Nous aurons à analyser, d'autres processus rédactionnel, à savoir la révision collaborative ou l'étayage étant donné qu'au secondaire, l'une des compétences visée à l'écrit se rapporte à la maîtrise des niveaux de réécriture.

On peut, grâce au développement des sciences cognitives élaborer un manuel destiné aux futurs enseignants et dans lequel seront proposées des pistes pédagogiques permettant de mettre en œuvre un enseignement qui prenne en charge les processus rédactionnels.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

- Cuq, J.-P. (2004) « *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : CLE Inter.
- « *Dictionnaire des littératures de langue française* ». (1998), tome III, Paris, Bordas.
- Dubois, J. et al. (1994). « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Paris, Larousse.
- Encyclopédie Universalis, (2010). Version électronique.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). « *Dictionnaire de Didactique des Langues* », Paris, Ed. Hachette.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (2009). « *Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* ». Paris, les Éditions Le Robert.
- Robert, J.-P. (2009). « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* ». Paris: Ophrys.

Ouvrages et articles

- Adam, J. M, *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 4e édition, coll. Armand Colin, 2006.
- Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Robert et Nathan, coll.
- Adams, George et al. (2001) *Lisons futé : stratégies de lecture*, collections Stratégies, Duculot.
- Ammouden, A. (2010). *Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes*. In M. Fayol (Ed.). *Production du langage – Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès, pp. 37-54.
- Amara, A. (2001). *Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A. S. dans l'expression des temps verbaux en français*. *Insaniyat / 14*, -15, pp. 179-184.
- Angluin, D, & Smith, C. H. (1983). *Inductive inference: Theory and methods*. *Computing Surveys*, 15 (3), pp. 237–269.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: guide pratique*. Laval: Presses Université Laval.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues : Le cas de l'anglais, Lexique*. Paris: Ophrys.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Barbier, M. L., Faraco, M., Piolat, A., & Branca, S. (2004). *Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais*. Dans N. Andrieux-Reix, S. Branca, & C. Puech, *Écriture abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire (pp. 143-161). Gap: EditionsOrphys.
- Barbier, M. L., Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1998). *Effet du traitement de texte et des correcteurs sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire en langue seconde*. *Revue Française de Pédagogie*, 121, pp. 83-98.

- Barbier, M., Faraco, M., Piolat, A., Roussey, J., & Kida, T. (2003). *Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français*. *Arob@se* 7, 1-2, pp. 180-203.
- Barré-De Miniac, C. (1996). Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barré-De Miniac, C. (2002) : « *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions* », *Pratiques* n° 116, pp. 29-39.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2, pp. 55-69.
- Barré De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). La littéracie : constantes et variations. Dans C. Barré de Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl, *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 7-18). Paris : Harmattan.
- Barré-De Miniac, C. (2011). *Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept ?* Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly, *Les Concepts Et Les Méthodes En Didactique Du Français* (pp. 175-194). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. *Communications*, 8, pp. 3-31.
- Barthes, R. (1973). Théories du texte. Dans *Encyclopédie universelle* tome 15.
- Baudet, S., Denhière, G. & Legros, D. (1990). *Connaissances et Interprétation du texte, T.L.E.* (Théorie, Littérature Enseignement), 8, pp. 141-164.
- Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode pédagogique ? De Boeck Université.
- Béguelin, M. J. (2000). *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De BoeckDuculot.
- Béguin-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Bereiter, C. & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and instruction*, 2 (2), pp. 131-156.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, C. (1999). *The effects of trained peer response on ESL students, revision and writing quality*. *Journal of second language writing*, vol. 8, n°3, pp. 215-241.
- Bertrand, R. (1986). *Pratique de L'Analyse Statistique des Données*. Paris : PUQ.
- Bertrand, R., & Blais, J.-G. (2004). *Modèles de Mesure: L'Apport de la Théorie des Réponses aux Items*. Québec: PUQ.
- Bessonnat, D. (2000). *Deux ou trois choses que je connais de la réécriture*. *Pratique* n°105-106 « La réécriture », pp. 5-22.
- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : Regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue Parole*, pp. 51-91.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des habiletés en classe ? Des outils pour la réforme*, Montréal, Les Editions Chenelière/McGraw-Hill.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*, Paris, Editions in press.
- Boch, F., Tutin, A., & Grossmann, F. (2003). Analyse de textes réécrits à partir de prise de notes. Intérêts de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory).

- Bonin, P. (2005). Comment accède-t-on à un mot en production verbale écrite ? *Psychologie française*, vol. 50, no 3 (132 p.), pp. 323-338.
- Bonin, P. & Fayol, M. (2002). Production verbale de mots : Approche cognitive. De Boeck Université.
- Bouchard, R. (1993). *L'interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite*. In Inter-actions, Halté, J.-F. (dir.). Collection didactique des textes. Université de Metz. 136-198
- Bouchard, R., & Mondada, L. (2005). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris. Le Harmattan.
- Boubechiche, N. (2007). *Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif*. Synergies Algérie, n°1 – 2007, pp. 157-172.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bucheton, D. (1996). *Épaississement du texte et réécriture*. In David, J & Plane, S. *L'Apprentissage de l'écriture: de l'école au collège*. Paris: PUF, (Collection l'éducateur).
- Caillot, M. (1992). *Vers une didactique cognitive ?* *Intellectica*, n° 13-14, pp. 273-289.
- Campion, B. (2009). *Effet d'un récit non-linéaire sur la construction d'un modèle mental de situation*. Dans I. Saleh, S. Leleu-Merviel, Y. Jeanneret, L.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). *Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux*. *L'Année Psychologique*, 102, pp. 363-398.
- Charolles, M. (1978). *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes en langue française*, n°38, 7-41.
- Charolles, M. (1990). *L'anaphore associative: problèmes de délimitation*. *Verbum* 13 (3), pp. 119-148.
- Charolles, M. (1995). *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*. *Travaux de Linguistique*, 29, pp. 125-151.
- Charolles, M. (2011). *Cohérence et cohésion du discours*. Dans K. Marengo, & C. Hölker, *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent – Dimensionidell'analisi di testi e discorsi* (pp. 153-173).
- Chartrand, S.-G. (1993). *Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits*. *Revue de IACLA*, 15(1).
- Chiss, J.-L. (1987). *Les types de textes et l'enseignement du français*. *Le Français aujourd'hui* n°79, *Classes de textes/Textes en classe*, pp. 7-12.
- Chiss, J.-L. (2004). *La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français*. Dans C. Barré de Miniac, C. Brissaud, & M.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Cornaire, C., & Mary-Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Paris : International.
- Coste, D. (1991). *Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues*. Dans J.-P. Bronckart, D. Coste, & E. Roulet, *Textes, discours, types et genres* (pp. 75-88). Paris: Études de linguistique appliquée, n°83, Didier Érudition.
- Courtès, J. (1976). *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*. Paris: Hachette .
- Crinon, J. (2002). *Apprendre à écrire*. In Legros, D. & Crinon, J. éd. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U).

- Crinon, J. & Mangenot, F. (2000). *Apprendre à écrire avec l'ordinateur*. In Legros, D & all, (Septembre 2000). Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2006). *Cours de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : P.U.F.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.
- Danielle, j. (2006, novembre). *La lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermédias*. Lenguaje N° 34, pp. 159-184.
- Dabene, M., (1987), *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*, Bruxelles, de Boeck.
- David, J ; Plane, S. (1996). *L'Apprentissage de l'écriture : du primaire au collège*. Paris: PUF, (Collection l'éducateur).
- Defays, J-M. (2005). *De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues*. Revue parole, N°. 34-36, pp. 165-202.
- De Gaulmyn M.-M., Bouchard R., & Rabatel A. (Eds.) (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : Le Harmattan.
- Delacote, G. (1996). *Savoir apprendre: les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002, juin). *Images du scripteur et rapports à l'écriture*. Pratiques n° 113-114, pp. 7-28.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). *Images du scripteur et rapport à l'écriture*. Pratiques, n° 113/114, pp. 7-28.
- Denhiere, G., & Baudet, S. (1990). *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes*. Glossa, les cahiers de l'Unadrio, n° 20, pp. 10-17.
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Develay. M, *Revue française de pédagogie* No. 120, Penser la pédagogie (3^{ème} trimestre 1996), pp. 54-72.
- Doquet-Lacoste, C. (2004). *Genèse des textes, genèse des scripteurs : regards sur la langue dans l'écriture*. Dans A. Piolat, *Écriture et sciences cognitives* (pp. 233-250). Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence.
- Ducrot, O. (2007). « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* », in Doury, M. & Moirand, S. *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. 17-34.
- Durand, J., & TARRIER, J.-M. (2006). PFC. *Corpus et systèmes de transcription*. Cahiers de Grammaire, pp. 39-158.
- Eggs, E. (1994). *Grammaire du discours argumentatif*, Paris, Éditions Kimé.
- Fabre-Cols, C. (1989). *Les débuts de la ponctuation au CP*. Études de linguistique appliquées, 73, pp. 59-70.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Faraco, M., Barbier, M.-L., Falaise, A., & Branca-Rosoff, S. (2003). *Codage et traitement automatique de corpus pour l'étude des prises de notes en français langue première et langue seconde*. Arob@se, volume 1-2, pp. 97-117.

- Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). *Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts*. *Langue française*, n° 155, pp. 51-68.
- Fayol, M. (1989). *Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension*. *Langue française*, Vol. 81 N°1, pp. 21-39.
- Fayol, M. (1996). *La production du langage écrit*. Dans S. Plane, & J. David, *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : PUF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France [PUF].
- Fayol, M. (2001). *Produire des textes à l'écrit. Un état des recherches psycholinguistiques*. Dans C. Garcia-Debanc, J.-P. Confais, & G. M. (éds.). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* Discours, genres, texte, phrase, (pp. 305-318).
- Fayol, M. (dir.) (2002). *Production du langage. Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès / Lavoisier.
- Fayol, M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, pp. 21-34.
- Garcia-Debanc, C. (1989). *Le tri de textes : modes d'emploi*. *Pratiques* n°62, Classer les textes, pp. 3-51.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrit*. Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, pp. 137-169.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*. *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*. *Pratiques* N° 115/116, pp. 37-50.
- Golder, C., & Gaonac, H. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris: La dispute.
- Hagège, C. *L'homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985. In: *L'Information Grammaticale*, N. 33, 1987.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L., (1987). *Cognitive processes in revision*. In Rosenberg, S. (Ed.). *Advances in Psycholinguistics*.vol. 2, Reading, Writing and Language Processing. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 176-240.
- Hayes, J.R. (1998). *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte*. Dans A. Piolat, & A. Pélissier, *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Herman, D. (1997). *Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology*. *PMLA*, n° 112 (5), 1046-1059.
- Herman, D. (2002). *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln and London: University of Nebraska Press (coll. *Frontiers of Narrative*).
- Kadi, L. (2008). *Le brouillon à l'école, le « saliscrit »*. *Synergie Algérie* n° 2 –2008, pp. 125-135.
- Kellogg, R. T. (1998). *Un modèle de la MT dans la rédaction*. Dans A. Piolat, & A. Pelissier, *La rédaction de texte. Approche cognitive* (pp. 103-135). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Kherra, N. *L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien*. *Synergies Europe* n° 6, pp. 85-98.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Gembloux: Duculot.

- Lahire, B. Lectures populaires : *les modes d'appropriation des textes*. Revue française de pédagogie. N°104. 1993.
- Legros, D., Crinon, J., & Georget, P. (2000). *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement, RAPPORT FINAL AU CNCRE*. Paris: CNCRE (Comité national de Coordination de la Recherche en Éducation).
- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*. Langages, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus, pp. 98-112.
- Legros, D. & Crinon, J. éd. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U).
- Legros, D., Gabsi, A., Makhouf, M., Khebbeb, A., & Marin, B. 2.(2005, mai 30-31). *Effets de la prise en compte du contexte plurilingue sur la co-construction de connaissance via la réécriture croisée à distance*. Colloque LECA internet: Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre sur internet. Aix-en-Provence: Colloque de l'École doctorale "Cognition, Langage et Éducation".
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Lieury, A. (2004). « *Psychologie cognitive : Cours et exercices* ». Paris : Dunod Éditions.
- Mangenot, F. (1998). « *Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2* ». Actes du XI^{ème} colloque international FOCAL. Besançon: Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Université de Franche-Comté.
- Meirieu, Ph. (1998). « *Le transfert de connaissances, un objet énigmatique* », in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre, Numéro hors-série des Cahiers pédagogiques, pp. 6-7.
- Meirieu, Ph. « *Le transfert de connaissances: éléments pour un travail en formation* ». Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. [En ligne]. URL : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>
- Moeschler, J., & Auchlin, A. (2009). « *Introduction à la linguistique contemporaine* » -3e édition. Paris: Armand Colin, collection cursus linguistique.
- Moeschler, J., & Zufferey, S. (2010). « *Initiation à la linguistique française* ». Paris: Armand Colin.
- Moirand, S. « *L'argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation* », Paris, Ed Presses Sorbonne Nouvelle.
- Mondada, L. (1994). « *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: Approche linguistique de la construction des objets de discours* ». Lausanne: Université de Lausanne.
- Mondada, L. & R. Bouchard, R. (éds) (2005). « *Les processus de la rédaction collaborative* ». Paris: L'Harmattan.
- O'malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olive, T. & Piolat, A. (2003). « *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* ». Le Langage et l'Homme, 28(2), pp. 191-206.
- Olive, T., & Piolat, A. (2005). « *La mémoire de travail dans la production de textes* ». Psychologie Française, 50,3, pp. 373-390.
- Pépin, L. (2001). « *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection* ». Lyon, Éditions Chronique Sociale,
- Perelman, C. et. Olbrechts-Tyteca, L (1958), « *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* », 3^eEd. De l'Université de Bruxelles, (1976).

- Péry-Woodley, M.-P. (1993). « *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants* ». Paris: Hachette.
- Plantin, Ch. (1996). « *L'argumentation* », Paris, Seuil.
- Plantin, Ch. (1990). « *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative* », Paris, Éditions Kimé.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). « *Rédaction de texte. Éléments de psychologie cognitive* ». *Langages*, 106, pp. 106-125.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T. & Farioli, F. (1996). « *Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg* ». *Psychologie Française*, 41-4, pp. 339-354.
- Piolat, A., & Pélissier, A. (1998). (Eds.). « *La rédaction de textes. Approche cognitive* ». Lausanne : Delachaux&Niestlé.
- Piolat, A. (2004). (Ed.). « *Écriture. Approches en sciences cognitives* ». Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence (PUP).
- Plane, S. (1994). « *Écrire au collège. Didactique et pratique d'écriture* ». Paris : Edition Nathan. 256 p.
- Plane, S. (1996). « *Écrire, réécrire et traitement de texte* ». In David, J.
- Plane, S. « *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* ». Paris: PUF. (Collection l'éducateur), pp. 37-77.
- Plane, S. (2004). « *Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture* ». In A. Piolat (Ed.). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Marseille : P.U de Provence, pp. 161-179.
- Plane, S., Olive, T., & Alamargot, D. (2010). « *Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques* ». *Langages* 177, pp. 83-111.
- Puren, C. (1988): « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ». Paris : Nathan-Clé International, col. DLE.
- Puren, C. (2007). « *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées* ». *Cuadernos de Filología Francesa*, n° 18, pp. 127-143.
- Reuter, Y. (1996a). « *De la rédaction à la didactique de l'écriture* ». In Christine Barré-De Miniac (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles pp. 51-69.
- Reuter, Y. (1996). « *Enseigner et apprendre à écrire* ». Paris: PUF.
- Rey-Debove, J. (1997). « *Le Métalangage* » (réédition). Paris : Armand Colin.
- Roulin, J. L. (2006). « *Psychologie cognitive* ». Rosny : Bréal.
- Roussey, J.Y. & Piolat, A. (1991). « *Stratégies de contrôle rédactionnel et définition du but* ». *Repères*, 4, pp. 79-91.
- Samson, G. (2010). « *Regards croisés d'élèves et d'enseignants sur une didactique de l'interdisciplinarité. Le transfert des apprentissages peut-il être visé en mathématiques, sciences et technologie au secondaire ?* » *Revue de l'interdisciplinarité didactique*, 1(1), 41-65.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1998). « *L'expertise en lecture rédaction. Dans A. Piolat, & A. Pélissier, La rédaction de textes. Approche cognitive* » (pp. 13-50). Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Schneuwly, B. (1987). « *Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies* ». Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H.
- Roman, & B. Schneuwly, « *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* » (pp. 53-64). Bruxelles : De Boeck.

- Roy, G.-R. 1992. *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*, Sherbrooke (Canada): Éditions du CRPP, p119-124.
- Schneuwly, B. (2003). « *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique – éléments de synthèse* ». Repère n°26/27, pp. 317-329.
- Sebane, M. (2008). « *L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production* ». Synergies Algérie n° 2, pp. 117-123.
- Souchon, M. (2005). « *Lecture de textes en LE et compétence textuelle* », Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, La Lecture en langue étrangère, Mis en ligne le : 13 décembre 2005. Site web: <http://aile.revues.org/document1462.html>.
- Tauveron, C. (1995). « *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire* ». Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Todorov, T. (1973). « *Qu'est-ce que le structuralisme?* », tome 2, Poétique. Paris: Seuil.
- Van Dijk, T. (1972). "Some Aspects of Text Grammars". Mouton: The Hague.
- Van Dijk, T. A. (1973). Grammaires textuelles et structures narratives. Dans D. Claude, S. Alexandresku, R. Barthes, C. Bremond, A. J. Greimas, M. P., . . . C. Chabrol, « *Sémiotique narrative et textuelle* », (pp. 177-207). Paris: Larousse.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). "*Strategies of discourse comprehension*". New York: Academic Press.
- Vignaux, G. (1976). « *L'argumentation. Essai d'une logique discursive* ». Genève-Paris, Librairie Droz.
- Vygotski, L. (1997). « *Pensée et langage* ». Paris : La Dispute.

Thèses et mémoires

- Akmoun, H. (2007). « *L'enseignement explicite d'une stratégie de planification en F.L.E : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des élèves de 3eme AS* ». Mémoire de magister, Université Saad Dahlab. Blida.
- Ayouni-Sahnine. K. (2000). « *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : étude descriptive* ». Thèse pour l'obtention de grade de Philosophie Doctor (Ph. D.). Université Laval.
- Boudechiche, N. (2008). « *Contribution à la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de filière scientifique* ». Thèse de doctorat. Université d'Annaba.
- Bounouara. Y. (2011). « *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE Cas des élèves de première année secondaire* ». Mémoire de magister. Université de Batna.
- Fayol, M. (1981). *L'organisation du récit écrit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans* (Thèse de Doctorat d'État). France: Université de Bordeaux II.
- Hassane. S. (2016). « *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique* ». Thèse de doctorat. Université Côte d'Azur.
- Kadi, L. (2004). « *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon* ». Thèse de Doctorat, Université frères Mentouri, Constantine.

- Kherbache, A. (2008). « *Problématique de l'écriture et activités de scription : cas d'apprenants préparant une licence de français* ». Thèse de doctorat. Université d'Annaba.
- Sebane, M. (2009). « *Étude de l'effet de la prise de note dans deux modalités (cours magistral vs photocopié) sur la replanification et la réécriture d'un texte de spécialité en langue étrangère en contexte plurilingue. Effet du niveau de connaissances de la langue étrangère et des connaissances sur le domaine de spécialité (économie)* ». Thèse de doctorat. Université de Mostaganem.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ
REMERCIEMENTS
LISTE DES FIGURES
LISTE DES TABLEAUX

INTRODUCTION GÉNÉRALE15

PREMIÈRE PARTIE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1. LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

1.1. PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS	22
1.1.1. Méthodologies, définition	22
1.1.2. La méthode traditionnelle	22
1-1-3. La méthode directe.....	24
1-1-4. La méthode audio - orale	25
1-1-5. La méthode audio – visuelle	26
1-1-6. L'approche communicative	26
1-1-7. L'approche globale	27
1-1-8. Axes pédagogiques	27
1-2. L'ÉCRIT EN FLE	30
1-2-1. Caractères de l'écrit en FLE	30
1-2-1-1. Différences des difficultés entre LE et LM	30
1-2-1-2. Pourquoi ces différences ?	31
1-3. LE STATUT DE L'ERREUR EN LE	33
1-4. QU'EST-CE QU'UNE SITUATION D'ÉCRIT ?	35
1-4-1. Les composantes de base d'une situation d'écrit	37
1-4-2. Le processus de rédaction.....	37
1-4-3. Situation de réception, lecture	39
1-5. L'ACTIVITÉ COGNITIVE DE PRODUCTION DE TEXTE	40
1-5-1. L'approche psycho-cognitive de l'écriture.....	42
1-5-2. Les processus cognitifs mobilisés dans la production de texte	45
1.5-3. Approche cognitive de l'activité de rédaction	46
1-6. LA PLANIFICATION.....	46
1.7. MISE EN TEXTE.....	48
1-8. La révision	49
1-8-1. La psychologie cognitive suscite trois conceptions directrices de la révision	51
1-8-1-1. La révision comme transformation patente du document	51
1-8-1-2. La révision comme sous-processus d'écriture	52
1-8-1-3. La révision comme élément contrôleur du produit écrit	54

CHAPITRE 2. LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT: STRATÉGIES DE RÉCEPTION, DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION

INTRODUCTION	56
2-1. QU'EST-CE QUE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ?	57

2-2. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	59
2-3. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	60
2-4. ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE	62
2-5. ACTIVITÉ DE TRAITEMENT DES INFORMATIONS	62
2-6. LA LECTURE COMME COMPÉTENCE	64
2-6-1. La compétence de l'acte de lire	65
2-6-2. Les recherches centrées sur les processus cognitifs mobilisés en compréhension	70
2-6-3. Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus cognitifs	71
2-7. LES STRATÉGIES DE L'ACTE DE LIRE	74
2-7-1. Définition de stratégie	75
2-7-2. Les stratégies d'apprentissage	75
2-7-3. Les stratégies cognitives.....	77
2-7-4. Les stratégies métacognitives	78
2-7-5. Les stratégies socio-affectives	80
2-8. LES STRATÉGIES DE LECTURE À ENSEIGNER	81
2-8-1. Stratégies de pré-lecture	82
2-8-2. Stratégies mobilisées pendant la lecture.....	84
2-8-3. Stratégies de post-lecture	92
2-8-3-1. Schématiser le texte.....	93
2-8-3-2. Évaluer sa compréhension	94
CONCLUSION.....	95

CHAPITRE 3. LA PRODUCTION ÉCRITE: DE L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE À LA GESTION DE LA PERFORMANCE

INTRODUCTION	97
3-1. LE FONCTIONNEMENT DE LA MÉMOIRE EN SITUATION D'ÉCRITURE.....	98
3-1-1. La mémoire sensorielle	98
3-1-2. La mémoire à court terme ou la mémoire de travail	100
3-1-3. La mémoire à long terme	102
3-2. LES MODÈLES DE PRODUCTION	105
3-2-1. Un modèle linéaire	106
3-2-2. Les modèles non linéaires	107
3-2-2-1. Le modèle de Hayes et Flower	108
3-2-2-1-1. L'environnement de la tâche	109
3-2-2-1-2. Les processus rédactionnels	110
3-2-2-1-2-1. La planification	110
3-2-2-1-2-2. La formulation.....	112
3-2-2-1-2-3. La révision.....	114
3-2-2-2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	116
3-2-2-3. Modèle de Kellogg	123
3-2-3. La situation d'interlocution	124
3-2-4. Composantes du variable « <i>scripteur</i> »	125
3-2-4-1. Les structures de connaissances	126
3-2-4-2. Les processus psychologiques.....	126
3-2-5 L'écriture en langue étrangère	129
3-2-5-1. Les spécificités de la rédaction en langue étrangère	130
3-2-5-2. Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère.....	132
3-3. TRANSFERT ET ASSIMILATION DES CONNAISSANCES	133
3-3-1. Les types de connaissances	134
3-3-1-1. Les connaissances déclaratives.....	135
3-3-1-2. Les connaissances conditionnelles	135

3-3-1-3. Les connaissances procédurales	136
3-3-2. La réalisation du transfert de connaissances en apprentissage	136
3-3-2-1. Définition	136
3-3-2-2. La réalisation du transfert	138
3-4. LA NOTION DE COHÉRENCE TEXTUELLE	142
3-4-1. Définition.....	142
3-4-1-1. Cohésion et cohérence, quelle différence ?	143
3-4-2. Les règles de la cohérence textuelle	145
3-5. CONCLUSION	151

DEUXIÈME PARTIE

ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

CHAPITRE 4. L'EFFET D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT SUR LA CONSTRUCTION DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF.

INTRODUCTION	156
4-1. LA PRODUCTION ÉCRITE EST-ELLE AUSSI DIFFICILE ?.....	159
4-2. PRÉSENTATION DES EXPÉRIENCES.....	159
4-3. LE CORPUS CHOISI.....	160
4-3-1. Le premier test de compréhension.....	162
4-3-2. Le deuxième test de compréhension	162
4-3-3. Le déroulement d'une activité d'expression écrite.....	163
4-3-3-1. L'élaboration d'un plan d'écriture.....	163
4-3-3-2. Démarches d'analyse.....	164
4-4. LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	165
4-4-1. Le support didactique	165
4-4-2. Les objectifs de la séance	165
4-5. LES DÉMARCHES DE LA SÉQUENCE.....	166
4-5-1. Éveil de l'intérêt	166
4-5-2. L'identification des éléments paratextuels	167
4-5-3. La lecture	167
4-5-4. Explication verbale.....	168
4-5-6. Les premiers jets d'écriture	169
4-6. CONCLUSION.....	169
4-7. LES COMPOSANTS STRUCTURELS DU discours argumentatif écrit.....	171
4-7-1. Les composantes situationnelles	171
4-7-2. Les composantes textuels.....	172
4-7-3. Les composantes supra-structurelles	173
4-7-4. Les composants argumentatifs	173
4-7-5. De la structure argumentative à la séquence prototypique.....	177
4-7-3. Analyse du point de vue de l'opposition	180
4-8. ANALYSE DES RÉPONSES DES APPRENANTS	180
4-8-1. Analyse quantitative	180
4-8-2. Analyse qualitative	183

CONCLUSION.....	199
-----------------	-----

CHAPITRE 5. ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE PLANIFICATION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES

INTRODUCTION	201
5-1. LES ÉTAPES DE L'EXPÉRIENCE.....	201
5-2. LES REPRÉSENTATIONS DES APPRENANTS	202
5.2-1. Première question	202
5.2-2. Deuxième question	204
5-3. L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LA QUALITÉ DU TEXTE PRODUIT	206
5-3-1. Statistiques.....	206
5-3-2. Éléments comparatifs	207
5-4. CONCLUSION.....	208
5-5. LES EFFETS DE LA PLANIFICATION SUR LA COHÉRENCE	208
5-6. ANALYSE DES LACUNES DE COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES	209
5-7. COMPARAISON ENTRE LES DÉFAUTS DE COHÉRENCE COMMIS AVEC ET SANS PLAN.	214
5-8. L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LE RÉINVESTISSEMENT D'UN POINT DE LANGUE.....	216
5-8-1. Analyse de réinvestissement d'un point de langue (l'opposition)	217
5-8-2. Interprétation des résultats.....	218
5-8-3. Comparaison entre les productions écrites 01 et 02	220
5-8-5. Conclusion.....	223

CHAPITRE 6. ÉTUDE DE L'EFFET D'UNE STRATÉGIE DE RÉVISION SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS ÉCRITES

6-1. INTRODUCTION	227
6-2. ÉTUDE DE LA RÉVISION DANS UN CADRE PSYCHO-COGNITIF	227
6-3. LA RÉVISION COLLABORATIVE	229
6-3-1. L'approche cognitive de l'activité rédactionnelle	229
6-4. LES VARIABLES DE L'EXPÉRIMENTATION	231
6-4-1. Les sous-processus de la révision.....	232
6-4-1-1. L'ajout	232
6-4-1-2. La suppression	234
6-4-1-3. Le remplacement	234
6-5 HYPOTHÈSES DE L'EXPÉRIMENTATION.....	238
6-5-1 Interprétations	239
6-6. L'IMPACT DE LA RÉVISION SUR LA RICHESSE EN ARGUMENTS DU TEXTE PRODUIT	239
6-6-1. Statistiques.....	239
6-6-2. Analyse des résultats	241
6-7. Les effets de la révision sur la cohérence textuelle.....	241
6-8. CONCLUSION	264
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	267
BIBLIOGRAPHIE	