



HAL
open science

Process of rewriting the written production in 2 AS students: from planning to actual production

Abdlelli Kandsi, Ghania Ouahmiche

► To cite this version:

Abdlelli Kandsi, Ghania Ouahmiche. Process of rewriting the written production in 2 AS students: from planning to actual production. EL - HAKIKA (the Truth) Journal for Social and Human Sciences, 2021. hal-03849077

HAL Id: hal-03849077

<https://hal.science/hal-03849077>

Submitted on 30 Dec 2022

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Processus de réécriture de la production écrite chez les élèves de 2 AS: de la planification à la production proprement dite

Process of rewriting the written production in 2 AS students: from planning to actual production

Abdelli KANDSI^{1*}, Ghania OUAHMICHE²

¹ Université Abou Bakr Belkaïd –Tlemcen, (Algérie),
abd.kandsi@univ-adrar.edu.dz

² Université Mohamed Ben Ahmed Oran2, (Algérie),
ghaniaouahmiche@yahoo.fr

Reçu le:26/05/2021

Accepté le:11/06/2021

Publié le:30/06/2021

Résumé :

Dans cet article, nous présentons des textes écrits durant deux moments différents, pré et post-planification car nous avons remarqué que la plupart des élèves de 2^{ème} AS n'arrivent pas à activer leurs connaissances déclaratives de manière efficace pour produire des textes significatifs en langue étrangère. Leurs textes sont souvent courts et manquent de cohérence textuelle en raison de leur bagage linguistique jugé insuffisant. Le but majeur de cette contribution est de voir à quel point l'enseignement/ apprentissage de la planification explicite peut aider les apprenants à mieux gérer leur tâche pour produire des textes plus significatifs, plus clairs, plus compréhensibles et bien structurés.

Mots clés : FLE ; production écrite ; planification explicite ; cohérence ; connaissance déclarative.

Abstract

In this article, we present texts written during two different times, pre and post-planning because we noticed that most of the 2nd AS

* L'expéditeur de l'article

students do not manage to activate their declarative knowledge in an efficient way to produce meaningful texts. in a foreign language. Their texts are often short and lack textual coherence due to their linguistic background considered insufficient. The main goal of this contribution is to see how teaching / learning of explicit planning can help learners to better manage their task to produce more meaningful, clearer, more understandable and well-structured texts.

Keywords: FLE; Written production-explicit planning; coherence; declarative knowledge.

Introduction

La rédaction de textes dans la classe permet aux apprenants de développer leur compétences linguistiques selon ses quatre niveaux : syntaxique et morphologique, lexical et sémantique, phonétique et phonologique, et enfin pragmatique. L'exercice de cette compétence *«pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général»* (Cuq, Gruca, 2002:181). Or, la réussite de cette tâche est tributaire d'une maîtrise relative à certaines *«opérations de macro et micro-opérations, opération de mise en texte opérations de « bas » et de « haut » niveau»*. D'après certains experts, l'activité de l'expression écrite est une *« aptitude qui se travaille »* (Shiels, 1996: 236)

Ces dernières décennies, beaucoup de recherches se sont intéressées à la production écrite en milieu scolaire et extrascolaire¹. En effet, nous assistons à un engouement des travaux consacrés pour cette compétence jugée contraignante par les scripteurs, qui la considèrent comme une tâche difficile à accomplir². Les élèves n'arrivent pas à produire des écrits qui répondent aux normes scripturales, ce handicap est dû essentiellement à leurs carences en langue étrangère, en effet, ils n'arrivent pas à récupérer de manière permanente leurs connaissances stockées dans leur

¹ Ameur-Amokrane, 2007 ; Harfouche ; 2008 ; Bouras, 2013, Adib y 2012, Aoudache, 2014 , Imessaoudene 2018

² Selon les spécialistes, le problème ne concerne pas seulement les non natifs, mais également les natifs

mémoire déclarative. Partant, ils sont déconcertés, alors ils délaissent cette activité en particulier dans les différentes évaluations tant sommatives que certificatives.

Cette situation alarmante a suscité l'intérêt de beaucoup de spécialistes à l'instar de Catherine Caron qui, dans son article : « Écrire au collège » dans l'École des lettres des collèges 2001-2002 (n°1, p.83) s'est beaucoup intéressée à ce dilemme qui traumatise les enfants en se demandant :

« Pourquoi l'acte d'écrire suscite-t-il au collège, chez les professeurs comme chez les élèves, tant d'inquiétude, d'exaspération et de découragement, parfois de refus? Pourquoi des élèves que nous savons motivés, intelligents et cultivés, sur lesquels nous nous appuyons volontiers dans l'animation du cours dialogué, dont nous connaissons le travail attentif et régulier, nous déçoivent-ils et se trouvent-ils souvent déçus par la qualité de leurs travaux écrits? »

A vrai dire, tout enseignant soucieux de la réussite de ses élèves se pose les mêmes questions qui, pour lui, restent sans réponses malgré les efforts fournis pour les amener ses apprenants à parfaire leurs productions écrites, en particuliers dans leurs examens³ de fin de cycle.

En Algérie, l'écrit comme compétence, occupe une place prépondérante dans le programme scolaire, car il contribue largement à la réussite des élèves dans leurs cursus scolaire et universitaire, dans la mesure où durant leur cursus scolaire, ils sont confrontés à des activités scripturales sous différentes formes (compte rendu, prise de notes, fiche de lecture, dissertations)⁴, même si l'activité d'écriture :

³ Selon notre expérience en tant qu'ex-enseignant au cycle secondaire, nous avons remarqué, lors de la correction de l'examen de BAC que bon nombre de candidats délaissent de manière volontaire et délibérée cette tâche, sinon, dans les cas extrêmes, ils se contentent soit produire des textes trop courts ou de recopier le texte proposé pour en faire le compte rendu objectif

⁴ Dans les discipline scientifique au niveau universitaire, l'apprentissage du FLE joue un rôle déterminant dans leur réussite, en effet, les cours magistraux sont

«*reste associée, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style*»⁵ (Cuq, 2003: 79) . En réalité, initier les apprenants à rédiger en FLE dès leur début d'apprentissage, leur développe chez eux l'appréhension des normes sous-jacentes de l'écrit et d'acquérir une compétence linguistique, dans ce sens, (Marquillo Laruy, 1997: 19-20) souligne que les apprenants «*auront quotidiennement besoin de savoir écrire un texte clair, compréhensible et bien structuré* ».

Cette recherche se veut d'étudier l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif en FLE par les élèves de 2^e année série scientifique. Notre question principale est la suivante : une planification collective permet-elle aux élèves de produire des textes de bonne qualité ? Autrement dit, après avoir procédé à une planification explicite, l'élève arrive-t-il à parfaire son texte ?

1. Le processus d'écriture en L.E⁶

Le processus d'écriture en L1 a suscité l'intérêt de nombreuses recherches comme celles de (Jones et Tetroe 1987) et qui s'accordent pour dire que les processus de planification, de la mise en texte et de la révision sont transférables en L2. Ce consensus prouve qu'il n'y a pas de processus d'écriture propre à la L2 à part entière. Du point de vue théorique, les processus rédactionnels en L1 et L2 sont récursifs. En effet, il s'avère que le scripteur en L1 est plus stratégique en raison de ses compétences linguistiques suffisantes lui permettant de transcender cet acte et de mieux gérer sa production écrite.

Par contre le scripteur en L2 est peu stratégique en raison de son manque de compétences linguistiques, ce qui affecte sa production écrite, en réalité il consacre plus de temps à rédiger et ses écrits sont souvent de mauvaise qualité (Zamel, 1983). A vrai dire, le

dispensés en français, d'où la nécessité de la maîtrise du français, en particulier dans la prise de notes.

⁶ Langue étrangère de manière générale comme, le français, l'anglais, l'allemand...

processus d'écriture en L1 n'est pas forcément le même qu'en L2, mais il existe certaines différences qu'on peut résumer comme suit, et ce selon les différentes étapes de la production écrite:

1.1 La planification

Les contextes de la production écrite en L1 et en L2 sont nettement différents, cependant, il faut souligner qu'il y a quelques rapprochements stratégiques entre les deux. En effet, c'est lors de la phase de la planification que le scripteur (en L1 et/ou L2) définit les objectifs relatifs à la nature du texte à produire, pour ce faire, il doit avoir recours à ses connaissances procédurales. Des recherches menées dans ce sens ont montré que le rédacteur en L2 fait souvent appel à sa L1 durant cette étape de rédaction, De Koninck et Boucher (1993:31) semblent confirmer ce constat en déclarant :

« Un scripteur qui écrit un texte dans une L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1; il aborde donc la planification d'un texte en L2 de la même façon qu'il le ferait pour un texte en L1, avec les mêmes forces et les mêmes lacunes ».

Notons que durant cette phase, des problèmes d'ordre lexical et syntaxique peuvent surgir lors de développement des idées et de l'organisation final du texte.

1.2 La mise en texte

Durant la rédaction du texte, le scripteur se trouve face à trois grandes difficultés qui peuvent entraver sa tâche scripturales : un problème d'ordre lexical, un problème syntaxique et problème relatif au texte lui-même. Une étude effectuée par (Zamel 1983) sur des scripteurs en L1 et en L2, a montré que ces derniers procèdent de la même façon et que leurs habiletés en L1 sont transférées vers le L2. Cumming (1990), ajoute que cette compétence rédactionnelle en L1 permet aux scripteurs de procéder à une vérification de toutes ces équivalences linguistiques entre les deux langues avant même

de procéder à la transposition proprement dite des connaissances procédurales et déclaratives qu'ils ont développées en L1. En effet, la rédaction en L2 pose des problèmes de fond et de forme, c'est ce qui pousse ces scripteurs en L2 à revoir, remplacer, corriger et modifier le fond et la forme du texte produit.

1.2 La révision

Lors de la rédaction en L2, l'apprenant se trouve confronté à de nombreuses difficultés qu'il doit résoudre avant la mise en texte finale, cette opération doit se faire lors de la révision du texte aux différents moments de la tâche scripturale. Si cet apprenant a développé des habiletés rédactionnelles en L1, il sera en mesure de mieux réviser son texte en rédigeant (**Barnett, 1989; Bisailon, 1991 ; Marquillo, 1993**) si par contre il n'a pas développé cette activité de révision et qu'il la fasse peu en L1 il le fera encore moins en L2 (**Heuring, 1984; Gaskill, 1985**). Quand les scripteurs en L2 estiment que l'objectif principal de leur texte produit est purement communicatif, ils lui donnent plus d'importance et de soin en recourant à la révision et à la reformulation (**Cummins, 1984; Edelsky, 1986; Zamel, 1983**).

2. Objectif de la planification

La planification représente la première phase de l'activité rédactionnelle, elle prépare l'élève à la rédaction, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. En effet, pour mener à bien sa tâche, le scripteur doit envisager un plan adéquat, préparer le lexique nécessaire à l'écriture. La planification sous-entend que l'apprenant doit se préoccuper du fond et de la forme à la fois, de ce fait une préparation de la structure du texte et une organisation des idées avec prévision du lexique approprié semble vitale pour produire un texte de qualité. En somme, pour les scripteurs, la planification doit constituer : *«un avant-texte écrit, inventaire de mots ou trame narrative, dans lequel ils pourraient puiser lors de la rédaction proprement dite de leur texte»* (**Garcia-Debanc, 1996: 69**)

3. Déroulement de l'expérimentation

3.1 Objectif de l'expérience

L'objectif de cette recherche est d'étudier, chez les élèves de deuxième année secondaire, l'effet de processus de la planification explicite sur la compréhension d'une consigne et donc, la production d'un texte argumentatif reflétant les caractéristiques étudiées en classe durant la séance de compréhension de l'écrit. Dans un premier temps, les participants sont invités à rédiger un texte argumentatif sans procéder à une planification explicite, en d'autres termes, il n'y a pas de contraintes ou critères à respecter et appliquer pour voir le degré de leur compréhension de la consigne et comment ils vont se comporter avec. Dans un second temps, après une planification collective, ils devront reprendre le texte produit initialement pour lui apporter les modifications et les ajouts nécessaires de façon à ce qu'il soit clair. Dès lors, ils vont activer leurs connaissances dans la mémoire à long terme pour récupérer leurs informations relatives à l'expression des idées et l'organisation textuelle pour une production optimale.

Nous avons précédemment dit que l'objectif de notre recherche est de voir l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif en FLE par les élèves de 2 année série scientifique. Pour ce faire nous nous sommes posé la question la suivante : une planification collective permet-elle aux élèves de produire des textes de bonne qualité ? Autrement dit, après avoir procédé à une planification explicite, l'élève arrive-t-il à parfaire son texte ?

4. Hypothèses

Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous avons formulé les hypothèses suivantes. Nous supposons un effet positif de la planification explicite sur les travaux des élèves. Cette phase pourrait largement contribuer à l'amélioration des productions écrites mais ne pourrait se faire que par le biais de l'activation des connaissances antérieures et la prévision des idées en les organisant

selon la typologie demandée. Nous attendons également un effet variable en fonction des niveaux des scripteurs, notons à ce propos que ces élèves ont un niveau hétérogène (bons et moins bons) qui entraînerait des résultats différents en produisant des textes de qualité.

5. Choix du texte : pourquoi l'argumentatif ?

Nous avons opté pour le choix du texte argumentatif pour deux raisons que nous avons jugées importantes : premièrement, l'argumentation occupe une place prépondérante dans le programme scolaire des élèves du moyen au secondaire. Ce type de texte vise à les préparer à exprimer leurs opinions en se basant sur des arguments bien choisis en vue de susciter l'adhésion du récepteur. En réalité au collège, les élèves sont déjà initiés aux textes argumentatifs, puis au lycée, cette typologie n'en constitue qu'un prolongement de ce qui a été étudié au palier précédent.

Au lycée, à travers le texte argumentatif, on vise essentiellement à apprendre aux élèves la stratégie argumentative et la visée communicative du texte.

Deuxième raison du choix du texte argumentatif réside dans le fait que durant cette période de l'année scolaire, les élèves ont déjà entamé l'argumentation, ce qui leur permettrait de restituer aisément les caractéristiques de la typologie étudiée. Ajouter à cela, l'enseignement de l'argumentation au cycle secondaire vise essentiellement à développer chez l'apprenant les compétences argumentatives, la rédaction de textes obéissant à cette typologie ce qui permettra par la suite de mieux gérer ses écrits en rédigeant des textes de type expositif, de rédiger un compte rendu (objectif et critique), ce qui lui permet de se doter des moyens linguistiques le préparant au monde universitaire où toutes les disciplines se font en langue française pour les séries scientifiques.

6. Choix du thème

Le texte que nous avons proposé aux élèves de rédiger est de type argumentatif qui portait sur le choix des moyens de

communication et d'information. Nous avons formulé la consigne de la manière suivante :

Pour vous tenir informés, quel moyen d'information préférez-vous ?

Donnez votre opinion en vous basant sur trois arguments solides.

Nous voulons savoir quel est, selon les élèves, le meilleur moyen de communication et d'information et pour quelles raisons ils ont fait tel ou tel choix.

Nous pensons que le thème est intéressant car il relève de l'actualité quotidienne et suscite leur intérêt, puisque dans leur entourage immédiat, ils ne manquent pas de ces moyens de communication à l'instar de la télévision, la radio, l'internet ...

Pour ces élèves, la planification est plus que nécessaire car elle leur permet de mieux saisir la consigne et de mieux se comporter avec le sujet proposé.

7. Outil de la recherche

Pour voir l'apport de la planification explicite aux productions écrites des élèves, nous avons jugé utile de procéder à une étude comparative entre deux textes produits.

- 1- D'abord, les élèves ont rédigé un texte argumentatif sans planification, ce qui nous a permis de voir la qualité des textes produits.
- 2- Puis, après avoir récupéré les textes produits, nous avons repris la consigne en procédant à une planification collective : nous avons dégagé ensemble le thème traité en explicitant les différentes parties que doit comporter le texte et en précisant les moyens linguistiques à mettre en œuvre. Nous avons mis l'accent sur la structure globale du texte, la problématique, les connecteurs logiques, les arguments, et l'opinion personnelle.

Les textes produits font l'objet de notre corpus, en effet nous avons procédé à une analyse comparative, pour ce faire, nous nous sommes focalisé sur le fond et la forme des deux textes produits pour voir si la planification a eu son impact sur le processus scriptural de l'élève.

8. Déroulement des activités

Notre expérimentation s'est étalée sur deux séances, lors de la première séance, nous avons présenté la consigne aux élèves en faisant juste une seule lecture magistrale, sans pour autant expliciter le thème, ni les idées principales. Nous avons opté pour cette méthode parce que durant les examens de contrôles périodiques⁷, l'élève est livré à lui-même, il se trouve face à une consigne avec laquelle il doit se comporter sans l'intervention d'une tierce personne. Les élèves se sont mis à rédiger l'intégralité du texte, après quoi nous avons récupéré les copies.

La deuxième séance a eu lieu quelques jours après, nous avons repris le même groupe sans qu'il sache qu'il allait rédiger un autre texte sur le même sujet, et ce pour éviter que les élèves ne fassent une préparation préalable ou qu'ils ne se fassent aider chez eux. Nous avons subdivisé cette séance en deux moments, un premier moment consacré à la planification. Nous sommes intervenus à maintes reprises pour expliciter les notions importantes pouvant faciliter la rédaction. L'objectif assigné à cette étape, est d'essayer de déterminer l'origine des difficultés rencontrées par les scripteurs et de montrer que dans des conditions post-planification, il est possible d'amener l'apprenant à améliorer sa production. Pour cerner le sujet, nous avons demandé aux élèves de lire la consigne, nous leur avons demandé de dégager le thème, et de souligner les mots clés pour avoir une idée sur la formulation, l'expression et la justification de l'opinion personnelle. Suite à notre intervention, les élèves ont compris que

⁷ Lors de la composition

leur texte devait comporter une introduction avec la problématique⁸, un développement où ils doivent exprimer leur opinion personnelle, présenter des arguments pertinents, choisir des connecteurs logiques, et si possible étayer⁹ chacun des arguments à l'aide d'un exemple.

Durant le deuxième moment, les élèves se sont mis à rédiger le texte en se référant à la planification que nous avons faite ensemble en essayant de respecter la forme et le fond du texte de façon à respecter la typologie étudiée.

9. Analyse du corpus

Notre corpus est composé de 22 copies contenant chacune deux textes, le premier texte est rédigé avant l'enseignement /apprentissage du processus de planification quant au second texte il a été rédigé après avoir établi un plan explicite et tracé les grandes lignes que les élèves doivent suivre pour se lancer aisément dans la rédaction des textes.

9.1 Critères d'évaluation

Pour mener à bien notre travail et faciliter l'évaluation des textes produits, nous avons établi une grille d'évaluation pour déterminer à quel point la planification, comme la conçoivent Flower et Hays (1980), peut avoir un effet positif sur le processus rédactionnel des élèves. Rappelons dans ce contexte que selon ces deux chercheurs, lors de la planification, les informations sont récupérées durant trois moments, (generating)¹⁰, ici l'apprenant est en quête d'idées qu'il trie et met en structure, puis la phase de (organizing) durant laquelle il élabore un plan approprié, pour mettre en mots ses idées, ses phrases voire, tout le texte à produire. Vient en

⁸ A ce stade, la problématique est facultative, en effet, l'apprenant doit saisir la structure globale du texte.

⁹ Durant cette période de l'apprentissage, les élèves ne sont pas censés donner des exemples, mais se contenter des arguments pour justifier leur opinion.

¹⁰ Récupération des idées dans la mémoire à long terme

fin, la dernière phase de (goal-setting) c'est une phase qui lui permet de définir les buts et sous-buts liés son activité scripturale.

Cette grille comme nous l'avons dit ci-haut, se compose des critères dressés dans le tableau ci-après :

Critères	Significations
SGT	Structure globale du texte
RS	Respect du sujet
IN	Introduction
OP.D	Opinion du départ
PB	Problématique
CAR	Choix des articulateurs
ARG	Arguments
CONC	Conclusion
P D P	point de vue personnel
COM	Communicabilité

9.2 Dépouillement des textes produits avant le processus de planification.

Comme nous l'avons précisé, dans notre article, nous avons procédé à une analyse qualitative et quantitative. La première consiste à mesurer la qualité proprement dite, elle est tributaire de la pertinence des idées, nous avons vu si ces dernières se rapportent à la thématique et si l'élève a respecté la communicabilité. Pour ce qui est de l'expression de l'opinion personnelle, elle peut être exprimée de différentes manières, ainsi, à ce stade, l'élève est censé avoir acquis le lexique relatif à l'argumentation, il peut utiliser l'une des expressions suivantes « *à mon avis, pour moi, je pense, selon moi* », l'avis de l'apprenant peut être favorable ou défavorable, et cela peut être perçu à travers les arguments présentés.

Quant à l'analyse quantitative, elle nous a permis de dénombrer les différentes occurrences pour chaque critère en particulier ceux se rapportant aux articulateurs, aux arguments

avancés et à l'opinion de départ. Cette analyse s'appuie sur une grille dans laquelle nous avons coché les différents critères respectés par les scripteurs. En effet, le travail est purement comparatif dans la mesure où il a été question de voir la différence entre les deux textes produits avant et après l'enseignement apprentissage de la planification.

10. Résultats obtenus

Après avoir récupéré les deux travaux produits par les différents scripteurs, nous les avons pris séparément en vue de voir quels sont les critères qui étaient respectés et ceux qui ne l'étaient pas, pour ce faire, nous avons coché à l'aide du signe (+) et le signe(-) ce qui nous permettra de mieux voir les différences entre les deux rédactions. Par la suite, nous avons calculé le nombre des occurrences de chaque critère.

Nous avons fait une analyse comparative des deux grille en traitant les critères point par point ce qui nous a permis d'enregistrer les résultats ci-après, après quoi nous avons procédé à leur interprétation.

catégories	SGT	IN	OD	PB	CA	ARG	CON	PDP	COM
Scripteur 01	+	+	+	-	+	+	+	-	+
Scripteur 02	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Scripteur 03	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Scripteur 04	+	-	-	-	+	+	-	-	-
Scripteur 05	+	-	-	-	-	+	-	-	-
Scripteur 06	-	-	-	-	+	+	-	+	-
Scripteur	+	+	+	-	+	+	-	-	+

07									
Scripteur 08	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Scripteur 09	-	-	+	-	-	+	-	-	-
Scripteur 10	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Scripteur 11	+	+	-	-	+	+	-	-	-
Scripteur 12	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Scripteur 13	+	+	-	-	+	+	-	-	-
Scripteur 14	-	-	+	-	+	+	+	-	-
Scripteur 15	-	-	+	-	+	+	+	-	-
Scripteur 16	+	-	-	-	+	+	+	+	+
Scripteur 17	+	-	+	-	+	+	+	+	+
Scripteur 18	-	-	+	-	+	+	-	-	-
Scripteur 19	-	-	-	-	+	+	-	-	-
Scripteur 20	+	-	+	-	+	+	+	-	+
Scripteur 21	+	+	+	-	+	+	-	-	+
Scripteur 22	-	+	-	-	+	+	-	-	-

Tableau01 : Résultats des textes écrits sans enseignement explicite du processus de planification

catégories	SGT	IN	OD	PB	CA	ARG	CON	PDP	COM
Scripteur 01	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 02	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 03	+	+	-	-	+	-	+	-	+
Scripteur 04	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Scripteur 05	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 06	+	+	-	-	+	+	-	+	+
Scripteur 07	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 08	+	+	+	-	+	+	-	-	-
Scripteur 09	-	-	+	-	+	+	+	-	+
Scripteur 10	+	-	+	-	+	+	-	+	-
Scripteur 11	+	+	-	+	+	+	-	-	+

Scripteur 12	+	+	+	-	+	+	-	-	-
Scripteur 13	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Scripteur 14	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 15	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Scripteur 16	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 17	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 18	+	+	+		+	+	-	-	-
Scripteur 19	+	-	-	-	+	+	+	-	-
Scripteur 20	+	-	+	-	+	+	+	-	+
Scripteur 21	+	+	+	-	+	+	-	+	+
Scripteur 22	+	+	-	+	+	+	+	-	+

Tableau02 : Résultats des textes écrits après l'enseignement apprentissage explicite de la planification

11. Interprétation des résultats obtenus

1- Respect de structure globale du texte

Ce premier critère a pour objectif de voir si les scripteurs parviennent à produire des textes qui comportent les trois phases de la production écrite, à savoir une introduction, un développement et une conclusion, autrement dit, si le texte est disposé en paragraphe bien délimités assurant une cohérence textuelle et un enchaînement logique des idées. C'est une étape qui « *permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message verbal qui correspond aux idées que le rédacteur veut transmettre* » (Matin B et Le gros 2008 :96). D'après les résultats obtenus, il y a une amélioration dans le travaux post-planification, en effet, avant l'apprentissage de la planification, nous avons enregistré (11) scripteurs, soit un taux de 50% qui ont rédigé leurs textes en le répartissant en ses trois grandes parties, ce taux est passé à 95% après avoir établi une planification.

2- Programmation d'une introduction

Ce critère se veut de vérifier si les apprenants impliqués dans cette expérience ont prévu une introduction à leur production écrite, partie qui demeure vitale dans la mesure où elle leur permet d'attirer le lecteur et lui donne le goût de lire la suite du texte, cette dernière sert à présenter le sujet traité et éventuellement prévoir une problématique.

D'après les deux tableaux, lors de la rédaction du texte sans planification, huit(08) scripteurs avec un taux qui avoisine les 37% seulement ont rédigé une introduction avant de se lancer dans le vif du sujet, par contre, dans la réécriture du texte après planification, 18 élèves avec un taux de 81.81% ont réussi à rédiger une introduction avant de commencer la rédaction proprement dite du texte, ce qui permet de dire qu'ils ont saisi le rôle de cette partie .

3- Formulation de l'opinion de départ.

Dans son sens général, la problématique consiste à préciser ce que l'on va démontrer dans la suite du texte, ou encore, elle annonce la thèse avancée par le scripteur. A travers ce critère,

nous cherchons à voir si les élèves parviennent à formuler une opinion de départ ou non, si c'est le cas, nous pouvons d'ores et déjà dire qu'ils ont saisi le sujet et ont pu expliciter leur réflexion pour pouvoir se positionner dans le développement. L'expression de l'opinion peut être exprimée de plusieurs manières, elle peut se traduire par l'emploi de « je pense que/ je préfère/ pour moi, je préfère/ je suis pour »...

Après avoir comparé les deux textes, il s'est avéré que dans les textes produits avant l'enseignement / apprentissage explicite de la planification (onze) élèves, soit un taux de 50% ont exprimé ouvertement leur opinion de départ, alors qu'après la planification, on est passé à 16 élèves ce qui équivaut à 72.72 %, qui après avoir repris leur texte, ils ont exprimé leur opinion de départ pour pouvoir se positionner par la suite.

4- Formulation de la problématique

Nous pouvons dire que la problématique est la présentation d'un problème sous différents aspects en fonction du sujet traité, la construction de cette dernière se fonde sur une vue exposée de la phrase qui rend compte des sous-entendus (sens caché) et permet de mettre en évidence les liens logiques entre les termes du sujet. L'objectif de ce critère est de vérifier si, avant et après l'enseignement explicite de la planification, les apprenants arrivent réellement à formuler une problématique avant de se lancer dans la rédaction du texte. Comme nous l'avons déjà dit, même si, à ce niveau d'apprentissage, les élèves ne sont pas encore initiés à cette partie du texte, nous avons voulu vérifier s'ils sont en mesure de le faire avant et après la phase de la planification. Après dépouillement des résultats, il ressort qu'aucun élève n'a pu formuler une problématique dans le premier texte, tandis que dans le deuxième texte 12 élèves soit 54 % ont réussi à problématiser leurs textes. Parmi les exemples qu'on a trouvés, on peut citer les suivants : « *quels sont les avantages de la tv ? / Alors quelles sont les raisons ? /quels sont les avantages de cette boîte magique ? Pour quoi la*

télévision est importante dans notre vie ? Quelles sont les caractéristiques du journal ? Est-ce que le journal ou la télévision qui est un meilleur moyen d'information ?

5- Choix des articulateurs et arguments

Etant donné que le choix des articulateurs est souvent accompagné des arguments, nous avons jugé utile de traiter ces deux points en parallèle. Ces deux critères nous ont permis de nous faire une idée générale sur le lien logique entre les idées et si les apprenants parviennent à les utiliser à bon escient. D'après les résultats des deux textes, le choix des articulateurs était pertinent du fait que presque tous les scripteurs ont procédé à l'emploi correct des articulateurs d'énumération ainsi que les arguments pour justifier leur avis de départ. En effet, dans le premier texte, 17 élèves ont utilisé des articulateurs, et 19 ont avancé des arguments, mais dans le deuxième texte produit, tous les élèves, soit 100% ont utilisé de manière correcte les articulateurs logiques, et 21 ont défendu leur avis en argumentant.

6- La conclusion

Ce critère se veut de voir si, à la fin de leur production écrite, les élèves sont arrivés à formuler une conclusion finale. Rappelons que cette dernière sert à rappeler le sujet que l'on débat et les principaux aspects (arguments) que l'on a abordés. Elle consolide l'opinion centrale du texte.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que 07 soit 31%, des scripteurs ont rédigé une conclusion finale, mais après la planification, 15 élèves avec un taux de 68.18% ont rédigé une conclusion.

7- Prise de position finale

Ce critère vient renforcer celui relatif à l'opinion de départ. En effet, si au début l'élève est en mesure de donner une opinion de départ, la prise de position finale est exprimée à la fin de sa rédaction, c'est une expression que l'apprenant utilise pour soutenir clairement son avis, il explique le pourquoi du choix

des arguments. D'après les résultats enregistrés, 04 scripteurs seulement ont exprimé clairement leur avis dans le texte produit avant la planification contre 10 qui ont rédigé le texte après l'enseignement de la planification.

8- Communicabilité

Ce dernier aspect consacré à l'analyse des copies des élèves se veut de voir à quel point les idées des scripteurs étaient pertinentes et porteuses de sens et ce, dans les deux productions écrites, notamment celle rédigée en post planification. Le principe est de comparer les deux textes produits et de voir s'il y a eu ajout des informations. Lors de cette phase, (réécriture des textes), une importance majeure a été accordée au fond du texte, c'est-à-dire la cohérence avec l'objectif d'écriture, pour cela les élèves étaient invités à apporter es modifications à leurs textes. On étudiera le nombre d'ajouts « traités », traitement de type « *Knowledge transforming strategy* »

D'après les résultats recueillis, nous avons constaté que, même si dans les premiers textes produits, 20 élèves avec un taux de 90% ont donné des arguments pour justifier leur avis, mais ces derniers n'étaient pas bien exprimés et manquaient de clarté et de communicabilité dans la mesure où leurs idées étaient le plus souvent dépourvues de sens, dans ce contexte, nous avons noté 07 élèves, soit, un taux de 31% dont les idées n'étaient pas pertinentes ce qui les a rendues dépourvues de communicabilité.

Cependant, après la planification explicité, il a été constaté que les différents scripteurs ont repris les idées exprimées dans leur argumentation en leur apportant des amendements (ajouts et/ ou suppression) de façon à ce que les textes fussent plus clairs, plus cohérents et mieux exprimés. En effet, nous avons enregistré un taux remarquable d'apprenants ayant bien élaboré leurs textes en veillant à la communicabilité, nous avons recensé 15 élèves avec un taux de 68,18%.

Conclusion

Le but de notre recherche était d'observer les habitudes scripturales des élèves dans leur processus rédactionnel avec et sans apprentissage de la planification explicite. Nous nous sommes focalisés sur les différents aspects de la rédaction tant au niveau du fond qu'au niveau de la forme : observation de la langue et du lexique invertis, respect des différents aspects de la typologie textuelle.

En effet, établir un plan en langue cible est, pour les élèves de ce niveau, une tâche très difficile qui ne peut se faire sans la présence, le contrôle et la direction de l'enseignant, car en rédigeant le plan en langue étrangère, les élèves peuvent préparer le lexique nécessaire à l'écriture et élaborer la structure du texte, ce qui, par la suite, procure un gain de temps, il faudrait également leur apprendre à se servir d'un dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots et rechercher la synonymie en vue d'éviter des emplois abusifs des mêmes termes.

La recherche que nous avons faite dans le même contexte scolaire mais dans des conditions différentes a conduit à des résultats qui rendent possibles la comparaison de données et la recherche sur l'effet la planification sur les productions écrites.

Dans cette recherche, nous avons constaté que lors de la rédaction d'un texte sans planification explicite, les élèves n'arrivent pas à produire des textes de qualité, en effet, un grand nombre d'entre eux sont restés bloqués et ne sont pas arrivés à produire des textes de qualité, ils ont éprouvé une difficulté pour commencer leurs textes. Par ailleurs leurs productions écrites ne respectaient pas la typologie demandée que ce soit pour le fond (manque d'articulateurs, des idées manquaient souvent de clarté, manque de cohérence textuelle) ou pour la forme (beaucoup de texte n'étaient pas disposés en paragraphe, nous nous ne sommes pas arrivés à discerner l'introduction du développement ou la conclusion.)

Après planification, nous leur avons expliqué les normes qu'ils doivent respecter, ils ont alors repris leurs textes, en y

apportant des modifications tout en essayant de se préoccuper du fond et de la forme, partant, leur textes étaient bien organisés, ils ont procédé à l'introduction en formulant une problématique. Quant aux arguments, ils étaient bien formulés et les articulateurs étaient utilisés avec soin ce qui les a aidés à produire des textes de qualité.

L'objectif de notre travail était de savoir l'impact de la planification explicite sur les productions des élèves, nous avons mené notre expérience sur deux laps de temps différents : pré et post-planification. Après avoir récolté les copies, nous avons analysé les résultats ce qui nous a permis de confirmer notre hypothèse de départ selon laquelle, une planification explicite permet aux élèves de surmonter quelques obstacles rédactionnels et donc de produire des textes clairs et cohérents ce qui témoigne de leur communicabilité.

A la fin, nous pouvons dire que l'enseignement de l'écrit nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques nécessaires à mettre en œuvre dans les productions écrites mais aussi une stratégie de planification explicite permettant aux apprenants de mieux saisir la consigne et tracer les lignes directrices de leurs productions écrites ce qui garantit une réussite optimale de leurs écrits.

Bibliographie

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). «The psychology of written composition», Hillsdale. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum
- Brigitte Marin, Denis Legros (2008) « Psycholinguistique cognitive de la production de textes »
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002): « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble: PUG.
- CUQ, J.-P. (2003): « Dictionnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde », Paris: CLE International
- Caron C., (2001) « Écrire au collège », L'École des lettres des collèges, n°1, p.83 à 88.

- GARCIA-DEBANC, CI. (1996): « Tâches d'écriture et processus rédactionnels », In: Etudes de linguistique appliquée N° 101, pp. 60-72
- MARQUILLO LARRUY, M. (1997): « Ecritures et textes d'aujourd'hui: mutations ou continuités », V: Ecritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain, pp. 9-26
- SHIELS, J. (1996): « La communication dans la classe de langue », Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- JONES S. et TETROE, J. (1987). «Composing in a second language»,In A. MATSUHASHI (Ed.), Writing In Real Time: Modelling Production Processes (pp.34-57), Norwood : Ablex