

UNIVERSITE SAAD DAHLAB DE BLIDA

**Faculté des Lettres et Sciences Sociales
Département de Français**

MÉMOIRE DE MAGISTER

En Langue Française
Spécialité : Didactique.

**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 3^{ème} AS.**

Par

Houda AKMOUN

Devant le jury composé de :

A. BEKKAT	Professeur, U. de Blida	Présidente.
M. RISPAIL	Maître de conférence, U de Grenoble	Examineur.
I. KHERFI	Chargé de cours, U. de Blida.	Examineur.
K. SAHNINE	Maître de conférence, U. de Blida	Rapporteur.

Blida, Juillet 2007.

RÉSUMÉ.

L'objectif de cette recherche consiste à vérifier l'impact de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des élèves de 3^{ème} AS qui ont souvent beaucoup de mal à commencer leur production écrite. Nous supposons que ce blocage devant la page blanche est dû, d'une part aux pratiques et aux perceptions des élèves relativement à la planification qui précède la mise en texte et, d'autre part à l'inexistence de l'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui du processus rédactionnel. Cette recherche s'intéresse donc aussi bien au produit final qu'au processus cognitif qui le sous-tend. Les données recueillies par le biais du protocole de recherche mis en place et qui se compose d'un questionnaire, de brouillons des élèves et de textes produits avant et après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification, ont permis de valider les hypothèses de départ.

Mots clés : Production écrite ; processus rédactionnels ; planification. enseignement explicite d'une stratégie.

ملخص

الهدف من هذا البحث هو التحقق من فعالية تعليم صريح و مباشر لاستراتيجية التخطيط قبلكتابة نص بالادلال نفترض ان هذا الحصر امام شبح . عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذي طالما يتعدر عليهم البدا فيكتا بتهم ومن . الورقة البيضاء راجع من جهة للممارسة و التلقي و لعدم اهتمام التلاميذ بالتخطيط الذي يسبق التعبير ادن بحتنا هذا يهتم . جهة ثانية لعدم وجود تقنيات تعليم الكتابة و بالخصوص ما هو متعلق بالعمليات الذهنية المعطيات التي تملتهاها و تحليلها عن . بالنص الكامل و بالعمليات الذهنية التي تسبق الشروع في الكتابة طريق وثيقة اسئلة و مسودة التلميذ كذا النص المنجز من طرف التلاميذ قبل و بعد تدخلنا في القسم مكنتنا من . التأكد من الفرضيات المذكورة مسبقا

التعبير الكتابي العمليات الذهنية التخطيط الذي يسبق الشروع في التعبير التعليم . الكامات المفاتيح الاستراتيجية

REMERCIEMENTS

Le travail de production d'un mémoire est très certainement, en plusieurs de ses aspects, un processus social impliquant communication, échanges, confiance, méfiance, soutien de diverses natures... Aussi, je tiens à remercier particulièrement certaines personnes qui, à un titre ou à un autre et peut – être parfois à leur insu, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Mme Sahnine, ma directrice de recherche, pour sa disponibilité, son engagement, sa rigueur scientifique et sa collaboration intellectuelle.

Mme Rispaïl, pour ses conseils et ses encouragements.

Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à Mme Bekkat, qui ne ménage pas un effort pour que le projet de l'Ecole Doctorale réussisse.

Merci finalement, aux personnes qui ont su m'encourager à aller au bout de mon travail : d'abord à ceux qui partagent mon quotidien, mon époux, Amar et mes deux enfants Fayçal et Imène. Puis, merci à mes parents, mes sœurs, mon frère, ma belle sœur, ma belle famille ainsi qu'à mes amis et mes collègues.

De part et d'autres, vous êtes les personnes extraordinaires qui ont contribué à l'accomplissement de ce projet et avec qui, il est précieux de partager chaque moment, petit ou grand de la vie.

A tous, merci !

TABLE DES MATIERES

RESUME.....	1
REMERCIEMENTS.....	3
TABLE DES MATIERES.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	7
INTRODUCTION.....	9

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.

1.1 LA PRODUCTION ECRITE.

1.1.1 L'activité d'écriture comme compétence disciplinaire.....	13
1.1.2 Les particularités de l'écrit par rapport à l'oral.....	14
1.1.3 Ecrire en langue étrangère (L2).....	17
1.1.3.1 Les spécificités de l'écriture en L2.....	17
1.1.3.2 Caractéristiques de textes produits en L2.....	18
1.1.4 Production écrite et processus rédactionnels.....	20
1.1.4.1 Les recherches sur le processus rédactionnel.....	20
1.1.4.2 Les processus rédactionnels.....	21
1.1.4.2.1 Le modèle de Hayes et Flower.....	22
1.1.2.1.1 Composantes du modèle.....	23

1.2 LA PLANIFICATION.

1.2.1 Importance de la planification.....	27
1.2.2 Fonctions de la planification.....	29
1.2.3 Moments de la planification.....	30
1.2.4 Différents types de plans.....	31

1.3	ENSEIGNEMENT EXPLICITE D'UNE STRATEGIE.	
1.3.1	Comment se déroule le processus d'écriture chez les experts et chez les novices ?.....	33
1.3.2	L'enseignement explicite d'une stratégie comme modèle.....	37
1.3.2.1	Les caractéristiques de l'enseignement explicite d'une stratégie.....	37
1.3.2.2	La démarche de l'enseignement explicite d'une stratégie.....	38
	Conclusion.	

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE.

2.1	CHOIX METHODOLOGIQUES.....	40
2.1.1	Choix du modèle théorique.....	41
2.1.2	Choix du texte argumentatif.....	42
2.1.3	Choix des thèmes.....	43
2.1.4	Choix du public.....	44
2.1.5	Choix des instruments de recherche.....	44
2.2	PRESENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE.	
2.2.1	Pré-enquête.	
2.2.1.1	Passation du questionnaire.....	45
2.2.1.2	Activités d'écriture.....	46
2.2.2	Enquête.	
2.2.2.1	Etude documentaire.....	48
2.2.2.2	Activités d'enseignement/apprentissage de la planification...	53
2.2.2.2.1	Démarche suivie.....	53
2.2.2.2.2	Présentation des activités.....	55
	A) Aperçu d'ensemble.....	56
	B) Déroulement.....	57
2.2.2.2.3	L'enseignement explicite de la planification.....	59
	Conclusion.	
2.3	DEPOUILLEMENT DU CORPUS.	
2.3.1	Le questionnaire.....	62
2.3.1.1	Codification des questions fermées.....	62

2.3.1.2	Codification des questions ouvertes.....	64
2.3.2	Les brouillons.....	67
2.3.3	Les textes produits avant et après l'E/A de la planification.	
2.3.3.1	Textes produits avant.....	68
2.3.3.2	Textes produits après.....	70
2.4	ELABORATION DES GRILLES D'ANALYSE.	
2.4.1	Grille d'analyse du questionnaire.....	72
2.4.2	Grille d'analyse des brouillons.....	75
2.4.3	Grille d'analyse des textes produits avant les séances d'E/A de la planification.....	75
2.4.4	Grille d'analyse des textes produits après les séances d'E/A de la planification.....	76
	Conclusion.	
	CHAPITRE 3 : RESULTATS.	
3.1	RESULTATS DE LA PRE-ENQUETE.....	78
3.1.1	Analyse des réponses au questionnaire.....	79
3.1.2	Analyse des brouillons.....	89
3.1.3	Analyse des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification.....	92
3.2	RESULTATS DE L'ENQUETE.....	96
3.1.4	Analyse des textes produits après la démarche d'E/A de la planification.....	96
3.1.5	Comparaison des textes produits avant et après.....	101
	SYNTHESE (conclusion et réponses aux hypothèses).....	104
	CONCLUSION GENERALE.....	106
	APPENDICES.	
	REFERENCES.	

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES.

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau 1 : Thèmes proposés dans les activités d'écriture.....	54
Tableau 2 : Les sept (7) activités d'enseignement / apprentissage de la planification.....	56
Tableau 3 : Récapitulatif / Hypothèses, outils d'analyse et objectifs.....	61
Tableau 4 : Récapitulatif des codes utilisés dans le dépouillement du questionnaire.....	66
Tableau 5 : Récapitulatif des codes utilisés dans le dépouillement des brouillons.....	68
Tableau 6 : Récapitulatif des codes utilisés dans le dépouillement des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification.....	70
Tableau 7 : Récapitulatif des codes ajoutés dans le dépouillement des textes produits après la démarche d'E/A de la planification.....	71
Tableau 8 : Questionnaire /synthèse.....	89
Tableau 9 : Brouillons /synthèse.....	92
Tableau 10 : Synthèse des résultats de l'analyse des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification/synthèse	95
Tableau 11 : Synthèse des résultats des textes produits après la démarche d'E/A de la planification.....	101
Tableau 12 : Comparaison des résultats/textes produits avant et textes produits après.....	102

LISTE DES FIGURES.

Figure 1 : Modèle théorique de Hayes et Flower (1981).....	23
Figure 2 : Modèle des connaissances transformées selon Bereiter et Scardamalia (1987).....	35
Figure 3 : Volet 1 de la grille d'analyse du questionnaire.....	72
Figure 4 : Volet 2 de la grille d'analyse du questionnaire.....	73
Figure 5 : Volet 3 de la grille d'analyse du questionnaire.....	73
Figure 6 : Volet 4 de la grille d'analyse du questionnaire.....	74
Figure 7 : Grille d'analyse des brouillons.....	75
Figure 8 : Grille d'analyse des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification.....	75
Figure 9 : Grille d'analyse des textes produits après la démarche d'E/A de la planification.....	76
Figure 10 : Résultats du questionnaire/Volet 1.....	81
Figure 11 : Résultats du questionnaire/Volet 2.....	83
Figure 12 : Résultats du questionnaire/Volet 3.....	86
Figure 13 : Résultats du questionnaire/Volet 4.....	88
Figure 14 : Résultats des brouillons.....	90
Figure 15 : Résultats des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification.....	95
Figure 16 : Résultats des textes produits après la démarche d'E/A de la planification.....	100

INTRODUCTION.

La production écrite occupe une place stratégique dans l'Enseignement/Apprentissage du français langue étrangère (FLE). C'est pourtant, l'une des tâches scolaires les plus difficiles parce qu'elle fait appel à plusieurs habiletés (linguistiques, textuelles, discursives, culturelles, socio-affectives...) mises en place simultanément et nécessite l'activation de processus cognitifs que sont « la planification, la mise en texte et la révision », ce qui engendre une surcharge cognitive¹. Or, sur le plan cognitif, il semblerait que les plus grands efforts à fournir lors d'une tâche d'écriture se situent au niveau de la planification qui précède la mise en texte et qui consiste en la récupération des informations stockées dans la mémoire à long terme et en leur réorganisation. De ce fait, l'activation de ce processus, paraît-il, permet au scripteur de réduire la surcharge cognitive (impliquée dans toute activité de production écrite) pour ne se concentrer que sur les aspects purement linguistiques.

Les différents modèles théoriques, notamment celui de Hayes et Flower (1981), qui ont étudié la production écrite en relation avec le contexte réel dans lequel se déroule l'écriture, c'est à dire, à partir du travail effectué par le scripteur, ont permis de développer de nouvelles conceptions de l'écriture en mettant l'accent sur les processus rédactionnels cités plus haut et de les appliquer à l'Enseignement/Apprentissage de la production écrite.

¹ Le dictionnaire Didactique des langues (DDL) définit la surcharge cognitive comme suit : 'On appelle surcharge cognitive le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information(230)

Néanmoins, dans le contexte de la classe, on s'intéresse davantage au produit final qu'à la stratégie permettant d'obtenir ce dernier. Les processus cognitifs qui sont aujourd'hui considérés comme fondamentaux, sont rarement enseignés, ce qui a éveillé notre curiosité.

Notre recherche s'inscrit donc dans l'approche cognitiviste. Mais comme il est évident que les activités cognitives sont difficiles à décrire et à mesurer, nous avons choisi de les explorer au moyen du modèle théorique cité plus haut, c'est à dire celui de Hayes et Flower (1981) parce que c'est le seul modèle qui présente l'avantage de s'intéresser aussi bien au produit final (texte produit) qu'au sous –processus qui sous-tend ce dernier.

Cette recherche est née, en effet d'un constat : notre modeste expérience en enseignement de français au secondaire, nous a placée très tôt devant une situation problématique : lors d'activités d'écriture, en l'occurrence celles relatives au texte argumentatif, une majorité des élèves avec lesquels nous avons travaillé, éprouvaient des difficultés à commencer un texte et restaient bloqués de longs moments devant la page blanche. Ils perdaient ainsi beaucoup de temps et très souvent, n'achevaient pas leur travail ou n'avaient pas assez de temps pour relire et corriger leur texte. Il nous est aussi apparu que les élèves se concentraient beaucoup sur la structure du texte et sur les aspects linguistiques, ce qui donnait l'impression qu'ils n'étaient pas au courant des processus à activer lors d'une tâche d'écriture.

Questions et objectifs de recherches

Face aux multiples problèmes évoqués plus haut et engendrés par une politique éducationnelle peu articulée dans le domaine de l'enseignement de la production écrite en français langue étrangère, en milieu scolaire, la recherche se pose les questions suivantes :

Pourquoi les élèves ont des difficultés à commencer la production écrite ? et quel est l'effet de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte de type argumentatif ?

Cette problématique nous a conduite à formuler les trois hypothèses suivantes :

H1 : Les élèves ont du mal à commencer la production d'un texte, en l'occurrence celle d'un texte argumentatif, parce qu'ils ne planifient pas leur futur texte et n'accordent aucune importance à la planification qui précède la mise en texte.

La 1^{ère} hypothèse a consisté à vérifier les perceptions et les pratiques des élèves relativement à la planification qui précède la mise en texte

H2 : L'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui du processus rédactionnel est inexistant dans le secondaire algérien.

Cette 2^{ème} hypothèse nous amènera à analyser les contenus des programmes d'enseignement du français au secondaire² et à décrire plus particulièrement les pratiques des enseignants et celles des élèves quant à la planification du texte à produire

H3 : L'Enseignement explicite d'une stratégie de planification influe positivement sur la production écrite d'un texte argumentatif.

Cette 3^{ème} hypothèse nous conduira à proposer des orientations nouvelles dans l'enseignement de la production écrite, des orientations susceptibles d'améliorer le niveau des élèves dans cette discipline.

Nous poursuivrons donc trois objectifs :

1/ recueillir des données sur les pratiques et les perceptions des élèves relativement à la planification qui précède la mise en texte.

2/Décrire les pratiques d'enseignement /apprentissage de la planification au secondaire algérien.

3/Proposer des contenus et des démarches didactiques en vue d'un aménagement du programme de français en production écrite.

² Dans le cadre de cette recherche ,nous nous limiterons à la classe de 3^{ème} année secondaire.

Organisation du travail

Notre projet a été réparti en trois chapitres :

Un premier chapitre consacré au cadre théorique, comporte trois sections :

- la première section intitulée « la production écrite » expose les notions théoriques liées à cette discipline et qui permettent de définir l'écrit comme une compétence disciplinaire, puis, nous présentons les similitudes et les divergences entre les deux productions langagières (orale et écrite) pour faire ressortir les particularités de l'écrit. Nous abordons ensuite la production écrite en langue étrangère pour déboucher sur les processus rédactionnels activés lors de cette tâche.
- la deuxième section est consacrée à la planification, aspect qui nous intéresse particulièrement. Elle comprend les sous-sections suivantes : 1/l'importance de la planification ; 2/les fonctions de la planification ; 3/les moments de la planification et 4/ les différents types de plan.
- dans la 3^{ème} section, nous présenterons les particularités de l'enseignement explicite d'une stratégie à partir d'une description du comportement du scripteur novice et celui du scripteur habile.

Le 2^{ème} chapitre sera consacré à la méthodologie suivie afin de répondre à notre problématique et à nos hypothèses de départ. Il contient nos choix méthodologiques, notre protocole de recherche, le dépouillement de notre corpus, et l'élaboration de nos grilles d'analyse ainsi que notre recherche documentaire et les activités d'Enseignement / Apprentissage de la planification.

Enfin, le 3^{ème} chapitre intitulé « résultats » permettra de présenter les données recueillies accompagnées d'une analyse détaillée des réponses des apprenants, de leurs brouillons et des productions écrites remises avant et après notre démarche d'enseignement/apprentissage de la planification. Une synthèse reprendra les principaux résultats et présentera la réponse à nos hypothèses.

Des annexes et une bibliographie sont données à la fin de ce mémoire.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE.

Avant de débiter notre étude, nous avons besoin de définir les concepts qui en constituent le centre, à savoir la production écrite, les processus rédactionnels, la planification et l'enseignement explicite d'une stratégie.

1.1 La production écrite

D'une façon générale, l'activité d'écriture présuppose que le scripteur dispose de certaines habiletés lui permettant de gérer l'ensemble des actions tant au plans cognitif que linguistique comme l'exige son accomplissement (Stein, 1992)³[1]. Mais comme l'affirment des chercheurs en didactique de l'écrit en langue maternelle et en langue étrangère, de toutes les pratiques langagières, c'est l'activité qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage (Plane, 2001)[2]. Tous affirment qu'écrire est une activité complexe et que communiquer par écrit présente des difficultés.

Pour comprendre cette discipline, nous aborderons dans ce chapitre la définition de l'écrit comme compétence disciplinaire (1.1.1), les particularités de l'écrit par rapport à l'oral (1.1.2), la production écrite en langue étrangère(1.1.3) et enfin les différents processus rédactionnels mobilisés dans l'acte d'écrire(1.4) .

1.1.1 L'activité d'écriture comme compétence disciplinaire

L'écriture est un terme générique qu'il convient de préciser. En effet, écrire peut être à la fois une activité graphique, une activité transversale au service

des diverses disciplines ou une activité disciplinaire à part entière. Ainsi, écrire, c'est tout d'abord apprendre à maîtriser les gestes graphiques indispensables à une écriture cursive rapide et lisible. Cet apprentissage, débuté à l'école maternelle se poursuit jusqu'au cycle des approfondissements, où l'objectif s'oriente simultanément vers un renforcement des bases acquises au cours des cycles précédents et vers l'appropriation d'une écriture plus personnelle.

Mais, écrire, c'est également rédiger une synthèse en histoire, une légende en géographie,...C'est aussi recopier une leçon, une poésie, ...Ainsi par cette fonction de support aux autres disciplines, l'écriture se construit comme une activité transversale. Au même titre que la lecture et le langage oral, l'écriture est la base de l'accès à toutes les connaissances. Ainsi, l'élève va se servir de l'écriture pour organiser les compétences requises, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui a été compris et acquis. Cet enseignement transversal est réparti par les horaires spécifiques à chaque discipline et dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui la caractérisent.

Enfin, écrire, c'est rendre compte d'un événement vécu, prolonger, compléter, transformer un texte, en écrire un autre, ...En d'autres termes, c'est produire de manière autonome un texte structuré, répondant à des consignes claires et respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales des contraintes de présentation. Il s'agit d'un véritable travail de production d'écrits .Il convient donc de bien faire la distinction entre écriture, compétence transversale, et écriture compétence disciplinaire.⁴

Pour mieux comprendre l'écrit, il faut l'opposer à l'oral, et c'est ce que nous essaierons d'aborder dans la section suivante.

2.1.1 Les particularités de l'écrit par rapport à l'oral

La production langagière, qu'elle soit orale ou écrite, intègre différents niveaux de gestion à savoir le but du discours, les intentions communicatives, les

³ La présente recherche puise ses fondements dans les travaux réalisés à partir de l'apprentissage de l'expression écrite et sur de récentes études décrivant le fonctionnement cognitif des scripteurs.

⁴ Dans le sujet d'étude de ce mémoire, nous nous situerons au niveau de la compétence disciplinaire, à savoir l'écriture en tant que production d'écrits.

représentations du lecteur ainsi que l'émission langagière phonique ou graphique. L'activité du locuteur dans les deux contextes (oral et écrit) suppose la sélection et l'organisation d'un certain nombre d'idées en fonction du thème abordé, puis la formulation de ces idées par le biais de structures linguistiques respectant différentes conventions, enfin la réalisation d'un produit langagier émis oralement ou par écrit.

Toutefois, les deux contextes de production, en dépit des similitudes citées, se distinguent par leurs contraintes situationnelles (Piolat, 2003)[3], contraintes qui sont susceptibles d'influencer le déroulement des étapes de planification et de contrôle.

En effet, la différence majeure entre l'oral et l'écrit réside dans la situation d'énonciation. L'oral présente une situation d'interactivité entre les différents locuteurs, et l'émetteur sait instantanément si son message est compris, clair, structuré, erroné, voire intéressant ou non.

La production écrite, quant à elle, est très souvent un « *monologue* » (Fayol,1997)[4]. « *Ce qui change lors du passage du langage oral au langage écrit est le rapport même du sujet à son propre processus de production* » (Schneuwly,1988)[5]. L'absence de l'interlocuteur oblige les deux partenaires de la communication (émetteur et récepteur) à s'engager dans une suite de calculs relevant de compétences linguistiques certes, mais aussi de compétences communicationnelles beaucoup plus vastes. D'ailleurs, D.Bourgain (1981) [6] résume bien cette idée :

« Le travail du scripteur consiste bel et bien non pas tant à analyser les référents ou la communication référentielle dans laquelle il se trouve en tant que scripteur hic et nunc, de façon à les intégrer avec des mots et des phrases dans son message (les décrire, les commenter, ...) mais à évaluer ce que sera la situation de son ou de ses lecteurs, confrontés avec ce message[...]à lui (le scripteur) de conduire dans son travail de scripteur ce dialogue imaginaire avec le lecteur qui co-élaborera son message » (p, 54).

Cela implique donc tout un travail de représentation, fonction accomplie par la planification. Autrement dit, si à l'oral la planification s'effectue presque uniquement sur le prochain tour de parole et d'une manière presque simultanée, l'absence du scripteur lors de la réception d'un message écrit par le lecteur oblige le premier à inclure dans son texte tous les éléments nécessaires à la lecture efficace du message, puisqu'il ne pourra pas ajuster son texte en fonction des besoins de son lecteur. En définitive, et comme le souligne Schneuwly :

« La production écrite n'est pas contrôlée par la situation de production immédiate, mais par la représentation abstraite d'une situation avec un but général et un destinataire fictif ou du moins partiellement simulé, construit. Cette différence de contrôle implique une vision globale et anticipatrice du texte dans son ensemble » (1985, p 84) [7].

Ainsi, les particularités de chacun des deux contextes de production (oral et écrit) soumettent les producteurs à des règles de planification différentes. *« L'estimation de la compréhensibilité de la production écrite est difficile, ce qui implique une planification et un contrôle plus problématiques qu'à l'oral »* (Fayol, 1997)[4]. En effet, l'apprentissage de la production de textes⁵ que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, implique le recours à plusieurs activités, soit la recherche des idées, la capacité d'imaginer le lecteur éventuel, l'intégration des différents éléments du contexte de production, la mise en place de buts d'écriture (Roy, 1998)[8]. Il s'agit donc, d'un apprentissage qui demande la maîtrise de plusieurs habiletés qui devront s'acquérir par la pratique soutenue d'activités d'écriture. De ce fait, beaucoup de chercheurs s'accordent à considérer la rédaction comme l'une des tâches scolaires les plus difficiles à réaliser puisque comme le montre Vigner (1982)[9] relativement à la langue maternelle : *« La production écrite est une discipline complexe où sont mobilisées de très nombreuses composantes (culturelles, cognitives, sociologiques, affectives) »* (1982, p 22).

⁵ Nous utiliserons de façon interchangeable les termes « expression écrite », « rédaction de textes », « production écrite » et « production de l'écrit ».

Après avoir passé en revue les similitudes et surtout les différences qui existent entre les deux contextes de production langagière (oral et écrit) et après avoir énuméré quelques contraintes relatives à l'écrit, nous montrerons dans la sous-section suivante (1.1.3) qu'écrire en langue étrangère (L2)⁶ est un acte encore plus difficile parce qu'il intègre un ensemble complexe de facteurs.

1.1.3 Ecrire en langue étrangère (L2)

Lorsqu'on produit un texte dans sa langue maternelle(L1), plusieurs processus entrent en interaction. Ces processus sont :la planification ou la phase de pré-rédaction, la mise en texte ou la rédaction et enfin la révision (Hayes et Flower, 1980)[10]. En langue étrangère, les mêmes questions se posent et l'on doit, en plus, tenir compte de plusieurs autres facteurs qui ont des répercussions importantes sur la production écrite.

Dans cette sous-section, nous présenterons les spécificités de l'écriture en langue étrangère (L2) notamment en ce qui concerne les processus rédactionnels (1.1.3.1) et les caractéristiques des textes (1.1.3.2) produits en L2.

1.1.3.1 Les spécificités de l'écriture en langue étrangère

L'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que déplore Kahn (1993)[11], en introduction à un ouvrage collectif sur les Pratiques de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Mais, on assiste actuellement à un certain renouveau : les vertus cognitives de l'écriture et son intérêt culturel sont maintenant mieux reconnus.

Certes, les pratiques de l'écriture se sont diversifiées comme par exemple, en langue maternelle, mais écrire en langue étrangère introduit des difficultés spécifiques. Wolff(1991,cité par Fayol, 1997)[4] classe celles-ci en trois catégories : 1/ difficultés linguistiques (notamment sur le plan lexical et grammatical), 2/ difficultés de mise en œuvre, dans la langue étrangère des

⁶ Nous ne voulons pas entrer dans la polémique »langue étrangère » , « langue seconde » ,ainsi L2 désigne les deux langues.

stratégies de production textuelle automatisées en langue maternelle, et enfin 3/ difficultés d'ordre socioculturel qui proviennent des spécificités de chaque système social et de sensibilisation culturelle liée à l'acquisition linguistique .

De nombreuses recherches ont montré que les rédacteurs s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles en L1 pendant leur production en L2. Certaines de ces stratégies ne semblent, en effet, être contraintes par le niveau linguistique en L2. Il s'agit notamment de l'organisation des idées, de l'élaboration de buts pour l'exécution de la tâche d'écriture ...Ainsi, comparativement à ce qui se passe en L1, la situation des scripteurs en langue 2 est spécifique (Barbier, 2003)[12]. Ces derniers peuvent en effet maintenir un certain nombre de leurs compétences rédactionnelles en L1 tout en disposant seulement d'une base limitée de connaissances lexicales et grammaticales en L2. De ce fait, les compétences rédactionnelles en L2 dépendent en partie des compétences préalablement acquises en L1. Autrement dit, si les scripteurs sont compétents dans leur langue « native »(ibidem), ils devraient pouvoir transférer certaines de leurs stratégies lors de la production d'un texte en L2.

Toutefois, les insuffisances en langue cible peuvent être source de contraintes pour la mise en œuvre des compétences rédactionnelles : d'une part, la qualité des idées peut être limitée puisque leur expression est associée au répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur ; d'autre part, chaque langue dispose de conventions rhétoriques et stylistiques spécifiques ; ce qui signifie que la communication en langue étrangère requiert de nouvelles habiletés communicatives et cela implique une réorganisation profonde des compétences existantes chez le scripteur. Ainsi, l'incapacité de celui-ci à gérer les aspects linguistiques d'une langue étrangère s'accompagne d'une forte surcharge mentale qui lui impose des problèmes de surface du texte (Gaonach, 1990)[13] d'où la complexité de la tâche.

1.1.3.2 Caractéristiques de textes produits en L2

La plupart des différences recensées en production écrite en L1 et en L2 sont de type quantitatif. Parmi ces différences, nous citerons les suivantes :

- Les rédacteurs en L2 portent une attention particulière aux traitements lexicaux et morpho-syntaxiques au dépens des dimensions textuelles et rhétoriques de leur composition, ce qui peut, parfois, donner l'impression d'une juxtaposition d'idées écrites au fur et à mesure de leur récupération en mémoire sans souci d'organisation ni de cohésion.
- Les difficultés linguistiques éprouvées par les rédacteurs les obligent aussi, souvent, à réduire la quantité des idées qu'ils prévoient d'exprimer. Les textes ainsi obtenus sont par conséquent plus courts.
- Enfin, les lacunes linguistiques, notamment sur le plan lexical et grammatical se manifestent par l'utilisation d'un vocabulaire restreint et la présence de nombreuses répétitions, mais aussi par un type de construction simple sans tournures complexes tels que les enchâssements au moyen de conjonctions de subordination (Pery-Woodley ,1993) [14].

Etant donc aux prises avec des difficultés d'ordre lexical et/ou syntaxique, les scripteurs malhabiles en L2 doivent, sans cesse, interrompre le processus de rédaction pour se concentrer sur les structures de surface du texte d'où l'importance d'insister sur la planification lors de la production écrite dans un contexte scolaire. En effet, et comme l'affirment Hayes et Flower (1980)[10] :

« Le fait de noter les idées, de les sélectionner et de les organiser en fonction du contexte de production facilite le travail des apprentis-scripteurs (...), ce qui leur permet de se concentrer sur les aspects plus matériels de la production écrite , comme l'organisation linguistique et textuelle » (p 37).

Afin donc d'arriver à gérer toutes les contraintes citées plus haut et d'en faire des outils de production de texte, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'un travail de planification (voir section suivante) préalable à la mise en texte constitue une excellente stratégie (Scardamalia et Bereiter, 1981)[15]. Toutefois, on ne peut parler de planification sans présenter les autres processus rédactionnels mis en œuvre lors de toute activité d'écriture.

1.1.4 Production écrite et processus rédactionnels

Une opposition qui a sous-tendu beaucoup de recherches sur l'expression écrite ces dernières années, à la fois dans les situations d'apprentissage en langue maternelle et en langue étrangère, est celle qui se manifeste entre les défenseurs d'une analyse du produit fini et les partisans d'une analyse fondée sur le processus de rédaction (Carter –Thomas, 2000)[16]. Nous aborderons brièvement dans cette partie les raisons qui expliquent la floraison des recherches sur le processus rédactionnel (1.1.3.1) et les différents processus mobilisés dans l'acte d'écrire (1.1.3.2).

1.1.4.1 Les recherches sur le processus rédactionnel

Dans les années 1970 et 1980, est apparue une nouvelle approche d'étude et d'analyse des textes portant sur les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire⁷(Buridant et al, 1991)[17].

Une des plus importantes raisons ayant poussé les chercheurs à se focaliser sur le processus rédactionnel semblerait être d'abord, l'intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique. En effet, depuis les années quatre-vingt, les psychologues et psycholinguistes américains où est née cette approche de l'analyse du texte, ont commencé à utiliser les protocoles verbaux dans les domaines de la compréhension et de la production de textes (Hayes et Flower, 1981[10], Fayol, 1990)[18]. Ensuite, les inférences faites sur les processus en jeu sont nécessairement plus aléatoires que les recherches conduites lors du déroulement même de l'écrit (Fayol,1990)[18]. L'observation directe du sujet-scripteur permet d'analyser directement et plus objectivement le comportement du sujet écrivant. Les études citées ont contribué également à souligner le rôle créatif du scripteur quand il est appelé à « *penser tout haut* » pendant la rédaction, et à percevoir la rédaction comme une activité réursive en évolution constante à travers de

⁷ Le terme de « *processus* » s'emploie surtout dans le domaine des sciences informatiques pour désigner une opération apparaissant dans un système d'informatique. Depuis, le domaine pluridisciplinaire des sciences cognitives –qui englobe les domaines voisins de 1/la psychologie, 2/la philosophie du langage, 3/ les sciences informatiques et 4/la linguistique – a adopté ce terme pour désigner toute opération mentale servant à accomplir une tâche cognitive quelconque.

nombreuses reformulations et retours en arrière comme le constate Gufoni (1996)[19]:

« 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 »(p22)

Enfin et surtout, les études qui s'orientent vers les processus rédactionnels permettent de considérer l'écriture du point de vue du rôle du scripteur(l'établissement d'un plan, les révisions ...)au lieu de considérer l'apparence du produit final (son organisation, sa grammaire, son orthographe...).

1.3.1.1 Les processus rédactionnels

Toute pratique pédagogique se rattache, consciemment ou non, à une certaine conception de l'apprentissage, en quelque sorte à un arrière-plan théorique. La psychologie cognitive a, en effet, grandement influencé le développement des modèles de production écrite⁸. En effet, beaucoup de modèles ont été élaborés dans le cadre de l'analyse du texte, notamment celui de Hayes et Flower (1981), de de Beaugrande (1982), de Deschênes (1988) et de Hayes (1995). Toutefois, le modèle de Hayes et Flower (1981) semble intéressant car, contrairement aux modèles linéaires⁹ qui simplifient le processus de production en insistant sur le produit, ce modèle cognitif de la production écrite présente l'avantage de définir l'écriture à la fois par les processus cognitifs et par l'élaboration du produit, permettant ainsi de mieux comprendre l'activité de production écrite et, partant de mieux l'enseigner¹⁰. Cette section veut donc mettre en lumière la genèse du modèle de Hayes et Flower (1981) (1.1.4.2.1) et ses différentes composantes (1.1.4.2.2).

⁸ Un modèle, tel que défini par le Dictionnaire Didactique des langues(DDL)[20] désigne « *une représentation dynamique ou un ensemble de valeurs, conceptions et principes qui servent de référence et se constituent dans un contexte historique, social et culturel, appelés à évoluer. Le modèle devient alors outil d'analyse* » (p. 169)

⁹ Il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur les autres processus activés lors de l'acte d'écriture. i.e. le scripteur doit obligatoirement suivre l'ordre des trois étapes (planification, mise en texte, révision).

1.1.4.2.1 Le modèle de Hayes et Flower(1981)

Au début des années 80, les chercheurs ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se fondant sur les études menées en psychologie. Ainsi, suite à l'enregistrement des verbalisations d'adultes anglophones en situation de production de textes, Hayes et Flower (1980)[10] ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture. Les sujets observés avaient une tâche d'écriture à réaliser et devaient verbaliser ce qui leur passait à l'esprit relativement à leur production écrite. Les transcriptions des enregistrements, appelés protocoles, ont servi de matériel de base à l'élaboration du modèle. Les modèles d'écriture proposés jusqu'alors, décrivaient le produit plutôt que le processus devant aboutir au produit, ce que Hayes et Flower ont remis en question. Les auteurs, tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer¹¹, présentent un système d'analyse très différent, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus (Cornaire, 2006)[21]. Ce modèle présente donc de nombreux avantages puisqu'il met en lumière les processus activés lors d'une tâche d'écriture et permet de distinguer les stratégies des scripteurs –experts de celles des apprentis–scripteurs, fournissant ainsi des outils supplémentaires aux intervenants en milieu scolaire pour élaborer des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture. L'élaboration du modèle s'est faite à partir de l'acte d'écrire pris dans sa globalité. Les auteurs ont ensuite isolé les processus et les sous-processus qui le composent. Ces recherches ont permis de découvrir que l'écriture est toujours dirigée par un ou des buts, que les différents sous-processus sont organisés de façon hiérarchique, que certains processus peuvent interrompre d'autres et enfin, que les buts peuvent être modifiés au fur et à mesure que le texte évolue.

Voyons en quoi consistent les différentes composantes de ce modèle :

¹⁰ L'opposition entre « produit » et « processus » ne semble pas faire consensus chez les chercheurs.

¹¹ La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer(1965) serait l'un des premiers à avoir

1.1.4.2.2 Composantes du modèle

Grâce à l'analyse des protocoles, Hayes et Flower (1981) ont identifié trois composantes du processus d'écriture : 1/ le contexte de production, 2/ la mémoire à long terme du scripteur et 3/ le processus d'écriture, lui-même composé de trois sous-processus, soit : a/ la planification, b/ la mise en texte et c/ la révision.

La figure 1 présente les composantes du modèle de Hayes et Flower.

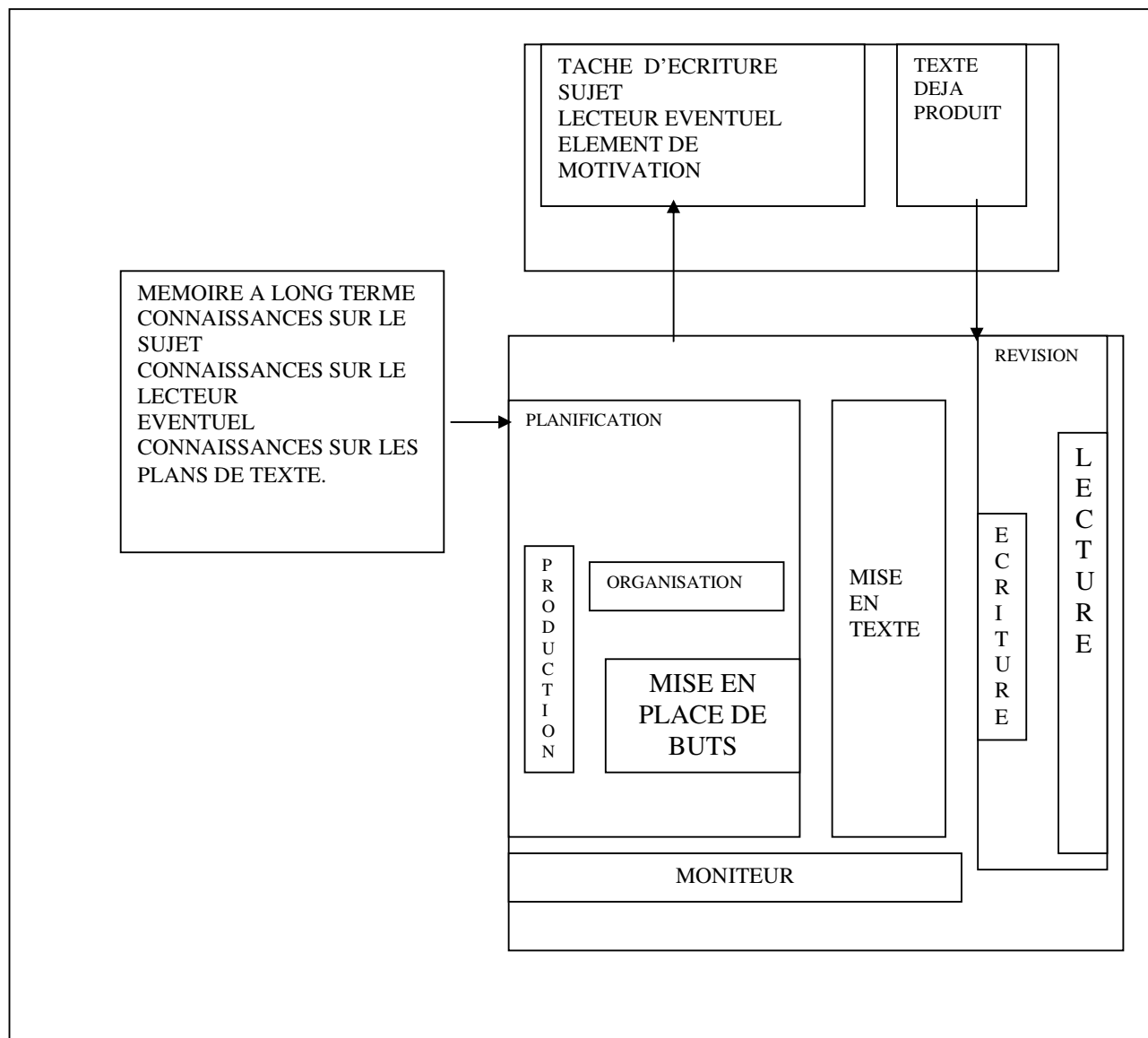


Figure 1.1.4.2.1 Les composantes du modèle de Hayes et Flower (1981).

1/ Le contexte de production renvoie à des éléments extérieurs et qui sont au nombre de trois. Il réfère à :

- la tâche à accomplir et les consignes qui la définissent : longueur et type de texte à produire, sujet à traiter, et contraintes reliées à la langue et aux discours.
- Au lecteur éventuel et à ses caractéristiques dont le scripteur doit tenir compte tout au long de sa rédaction.
- A la motivation suscitée par la tâche proposée.

2/ la mémoire à long terme du scripteur. Celle-ci contient des connaissances sur le sujet du texte à produire, des connaissances sur les caractéristiques du lecteur éventuel auquel s'adresse le texte ainsi que les connaissances sur les divers types de plans de discours. Toutes ces connaissances sont mises en relation lors d'une tâche d'écriture ; les connaissances sur le sujet d'écriture et sur les caractéristiques du lecteur éventuel jouent un rôle important dans la production du contenu textuel et dans l'organisation de celui-ci. Quant aux connaissances sur les types de plans de discours, elles fournissent des schémas d'organisation pour le texte à produire.

3/ le processus d'écriture « est lui-même constitué de trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision ».

a/ La planification consiste en la récupération des informations stockées en mémoire à long terme et en la prise d'informations en situation. S'en suivent la sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés¹².

b/ La mise en texte, quant à elle, consiste en la sélection des différentes marques linguistiques et paralinguistiques qui traduisent le plus correctement possible les choix sémantiques, pragmatiques et textuels ainsi qu'en l'organisation de cette sélection aboutissant ainsi à la rédaction proprement dite¹³.

¹² Ce sous-processus sera décrit en détails dans la section suivante.

¹³ De nombreux liens existent entre la planification et la mise en texte : les idées écrites durant la planification sont sensiblement celles qu'on retrouve dans le texte, le plan sert de tremplin à l'émergence de nouvelles idées durant la rédaction et la rédaction du texte peut conduire à la modification du plan. Le processus de rédaction s'appuie donc sur celui de la planification de même qu'il implique des actions qui lui sont propres.

C/ la révision, qui se caractérise par une sorte de 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, 2006)[21].

Les sous-processus identifiés par Hayes et Flower sont organisés de façon hiérarchique. Par exemple, le scripteur qui amorce une production écrite par une séance de planification devra d'abord générer les idées. La génération d'idées fait partie du processus de planification, lui-même inclus dans le processus d'écriture.

Ces trois sous-processus (planification, mise en texte et révision), présentés de façon linéaire, sont en fait réalisés de façon récursive. La récursivité du modèle peut s'illustrer de la façon suivante :

- au cours de la mise en texte, le processus d'édition peut amener le scripteur à constater qu'une partie de son texte n'est pas suffisamment élaborée. Il amorcera donc un processus complet, depuis la planification jusqu'à la révision, pour compléter cette partie de son texte. Il reprendra ensuite son travail là où il l'avait laissé. Ainsi, les trois sous-processus identifiés par Hayes et Flower ne sont pas des étapes ou des stades à franchir successivement au cours d'une activité d'écriture, mais des processus mentaux, qui interagissent de façon permanente (Fayol ,1997)[4]. Chacun des trois sous-processus qui constituent l'ensemble du processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision, occupe une place importante dans une tâche de production écrite. Pourtant, il semble que la plus grande partie des efforts à fournir dans cette activité se situe au niveau de la planification d'où l'importance de mieux expliquer ce sous-processus.

- Le deuxième sous-processus de la planification « la production d'idées » est l'un des plus difficiles à activer surtout pour les novices qui restent parfois coincés d'idées ignorant comment démarrer leur production. Il survient, une fois le scripteur dispose des différents éléments du contexte de production et des buts de la tâche et consiste en la recherche d'informations dans sa mémoire à long terme. Si les informations trouvées ne sont pas satisfaisantes, le scripteur doit entreprendre une nouvelle recherche. Les idées proviennent aussi de sources extérieures comme la documentation écrite et audiovisuelle, la discussion avec l'enseignant et les pairs... Quand le scripteur juge que les idées trouvées sont pertinentes, il les notera sous forme de mots ou de phrases.

Afin donc, d'arriver à gérer toutes les contraintes citées plus haut et d'en faire des outils de production de texte, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'un travail de planification préalable à la mise en texte constitue une excellente stratégie (Bereiter et Scardamalia, 1981)[15].

1.2 LA PLANIFICATION

Au cours d'une tâche d'écriture, les contraintes à gérer, comme nous l'avons dit plus haut, sont fort nombreuses et nécessitent la mise en place de stratégies particulières pour éviter une surcharge cognitive. La planification semble être la meilleure stratégie et constitue une étape nécessaire dans l'activité de production écrite.

Dans cette section, sera présentée l'importance de la planification et son impact sur la production écrite (2.1), les fonctions de la planification(2.2), les moments de planification(2.3) et les différents types de plan(2.4).

2.1 Importance de la planification et son impact sur la production écrite

Chacun des trois sous-processus qui constituent l'ensemble du processus d'écriture, soit la planification, la mise en texte et la révision, occupe une place importante dans une tâche de production écrite. Pourtant, il semble que la plus grande partie des efforts à fournir dans cette activité se situe au niveau de la planification (Hayes et Flower, 1980[10], Fayol, 1990[18]). Mais avant de présenter l'importance de la planification, nous nous servons de l'analogie suivante pour définir ce qu'est « planifier » un texte : avant de faire un gâteau, le pâtissier ou la pâtissière se demande « Est-ce pour la fête de quelqu'un ? », « Combien de personnes vont en manger ? », « Est-ce qu'il y en a qui ont des allergies ? » ensuite, ils mettent sous les yeux la recette du gâteau en question en vue de le réussir. Le scripteur aussi, doit se poser certaines questions afin de réussir son texte. Ces questions sont les suivantes : « Pourquoi est-ce que je veux rédiger ce texte ? », « Qui va le lire ? », « Quel format vais-je lui donner ? ».

Concernant l'importance de la planification, Pianko (1979)[22] estime que ce processus (plan, mise en place de buts, connaissances du scripteur relatives

au thème du texte à produire) est un facteur déterminant sur la qualité du texte produit. Il semble donc, que la planification précédant la mise en texte¹⁴ fasse partie d'un processus d'écriture efficace qui mène à la production d'un texte de qualité, et qu'elle revêt une importance cruciale surtout en situation scolaire.

« [...] *The importance of prewriting cannot be overemphasised, for it motivates and prepare students for engaging in the remaining two phases of the writing process*¹⁵ » (Boiarsky, 1982, cité par Roy (1998) p, 17)[8].

En effet, dans le contexte de la classe, l'écriture est en quelque sorte suscitée « *de force* » comparativement à l'écriture qui a lieu en-dehors du contexte de l'école où le scripteur s'adonne à une tâche d'écriture pour répondre à un besoin bien précis au moment où il en ressent la nécessité, c'est pourquoi beaucoup de chercheurs, notamment Roy (1998) [8] insistent sur la nécessité de la planification dans le contexte scolaire :

« *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* » (p, 10).

La phase de planification qui précède la mise en texte est le moment où le scripteur expert¹⁶ unifie les éléments du contexte de production et de la tâche en un ensemble qui guide la production plutôt que d'essayer de minimiser ces éléments. Le scripteur devient ainsi en mesure de produire un texte qui présente des informations selon un point de vue personnel et adapté à la situation et au contexte.

¹⁴ Nous précisons ici « planification précédant la mise en texte » parce que, comme on le verra dans les sections suivantes, la planification peut intervenir tout au long de la rédaction de textes.

¹⁵ Traduction : L'importance de la phase de pré-écriture ne peut pas être négligée parce qu'elle motive les étudiants et les prépare à s'engager dans les étapes suivantes du processus d'écriture.

¹⁶ Nous aborderons dans le chapitre suivant les différences entre les scripteurs experts et les scripteurs novices.

La planification permet également au scripteur, comme nous l'avons dit plus haut, de se fixer des buts d'écriture. Il est reconnu que les scripteurs habiles génèrent des buts plus personnels que les apprentis. De ce fait, les activités de planification menées en classe devraient amener les scripteurs novices à s'acquitter de cet aspect de la tâche (mise en place des buts d'écriture) avec de plus en plus de facilité. Autrement dit, les scripteurs novices pourraient bénéficier d'un enseignement plus explicite de la planification que ce qu'ils reçoivent (voir chapitre 3).

Dans cette perspective, Kellogg (1988)[23] a étudié l'impact d'une phase de pré-écriture pendant laquelle les rédacteurs commencent par produire (ou non) un plan de leur futur texte. Après cette phase, ils devaient soit composer un texte immédiatement rédigé, soit produire un jet de notes puis le réviser. Les résultats indiquent qu'à la suite d'une phase de pré-écriture au cours de laquelle les rédacteurs organisent leurs idées, ils rédigent des textes mieux évalués que ceux produits directement (qualité estimée par des juges à partir du style, de la cohérence, du développement des idées, de l'efficacité de la communication et de l'orthographe). Quelque soit le critère de qualité retenu par les chercheurs, il semble donc que ces recherches mettent en évidence un effet conséquent suite à la mobilisation du processus de planification lors de la rédaction d'un texte.

2.2 Les fonctions de la planification

Les deux fonctions majeures de la planification consistent à engager le scripteur dans la tâche et à réduire la charge cognitive impliquée dans toute activité de production écrite en lui permettant de gérer les différentes contraintes liées à cette activité. Au cours de ce processus, le scripteur se sert des informations fournies par le contexte de production et fait appel à ses connaissances personnelles pour atteindre les buts de la tâche et ceux qu'il se fixe. Il est difficile, même pour un scripteur expert, de gérer tous les éléments impliqués dans la production écrite et de les intégrer dans un texte qui respecte les buts de la tâche et ceux du scripteur. Mais, grâce à la planification, le scripteur peut envisager le contexte de production et les différents buts comme des sources d'idées, des guides de production plutôt

que comme des contraintes qui surchargent la mémoire de travail et rendent difficile la production.

En effet, il semble que planifier un texte avant de le rédiger est profitable parce qu'il permet au scripteur d'éviter des erreurs coûteuses et parfois irréversibles (Hayes, 1995)[24]. Par exemple, dans un contexte d'évaluation, un élève qui dispose de deux heures pour rédiger un texte, et qui se rend compte, au bout d'une heure et demie de travail, qu'il a fait fausse route, n'a pas le temps de se reprendre. Par contre, s'il planifie son texte avant de commencer à le rédiger, il peut procéder à une évaluation mentale du résultat, et modifier son plan au besoin.

La planification laisse également la chance au scripteur d'explorer différentes solutions à un niveau abstrait et de les vérifier mentalement, ce qu'il a rarement le temps de faire concrètement (Hayes, 1995)[24]. Juger de la cohérence d'un texte en ayant en tête le plan global des paragraphes est en effet beaucoup plus rapide que de rédiger tout le texte pour ensuite vérifier si les paragraphes sont bien organisés. Dans ce sens, Bereiter et Scardamalia comparent la planification du futur texte à la planification en architecture :

« Tel l'architecte qui construit sur papier avant de construire avec des matériaux ; le scripteur, en planifiant son texte réfléchit de façon abstraite à tous les éléments impliqués dans la rédaction avant de les traiter de façon concrète »(1981)[15].

2.3 Moments de planification

Il est très important de souligner que le processus de planification n'est pas activé seulement durant la phase qui précède la mise en texte. En général, le scripteur planifie tout au long de la rédaction qui est ponctuée de moments d'arrêt destinés à évaluer le travail produit jusqu'alors et à planifier celui à venir (Hayes et Flower, 1981[10], Scardamalia, Bereiter (1981)[15], Fortier et Préfontaine, 1994[25]).

L'activité du scripteur qui rédige est constituée de prévisions sur le contenu de surface du texte, soit les mots, les phrases et les paragraphes. Au moment de la révision de son texte, le scripteur peut avoir des idées nouvelles, idées qu'il doit organiser dans le texte déjà produit ou dans celui à produire (Hayes et Flower, 1981[10]). Enfin, le scripteur effectue généralement une activité de planification au niveau des processus d'écriture en prévoyant le type et l'ordre des activités qu'il devra mener pour accomplir sa tâche. Toutefois, le processus de planification, durant la mise en texte et la révision¹⁷ reste très difficile à identifier (Roy, 1998[8]). En général, lorsqu'ils traitent de la planification qui précède la mise en texte, beaucoup d'auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit du moment qui se situe entre la reconnaissance du problème, c'est à dire la prise de conscience de la nécessité d'écrire un texte et la mise en texte. Durant cette étape, le scripteur songe au sujet qu'il doit traiter dans son texte. Il évalue le temps dont il dispose, il choisit le type de texte à produire, il prévoit les recherches qu'il aura à effectuer et analyse les caractéristiques de l'auditoire auquel s'adresse son texte :

« Planifier implique que le scripteur puisse, d'une part, activer les principales 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 de rédaction » (Boudreau, 1995, p, 222)[26].

Pour le scripteur, l'étape de la planification qui précède la mise en texte, consiste donc à s'engager dans le texte, à prendre un premier contact avec ce qu'il aura à produire. Cette préparation à écrire peut se faire par le biais d'activités mentales écrites et orales (Warters, 1981, cité par Piolat (2003)[3]. Le scripteur se situe à ce moment à un niveau abstrait où il, se représente la tâche et explore différentes avenues possibles pour résoudre le problème d'écriture. A partir des différents éléments du contexte de production et des buts de la tâche, le scripteur se fixe des buts personnels et prévoit différentes actions qui vont lui permettre de rédiger un texte articulé en fonction du contexte de production et de ses différents buts.

¹⁷ Notre travail n'étudie pas ces aspects ; nous nous limitons à la planification qui précède la mise en texte.

2.4 Différents types de planification

Une étude menée par Piolat (2003)[3] montre l'impact du type de planification sur la qualité du texte produit. Cette étude a permis de vérifier qu'il existe plusieurs façons de planifier un texte. En effet, différentes formes de plans sont possibles selon l'expérience du scripteur, le type de texte à produire et le temps dont il dispose. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, il serait avantageux d'expliquer aux élèves que l'analyse du contexte de production, la mise en place de buts et la production d'idées variées sont plus importantes que la forme que revêt le plan lors des premières étapes de la production écrite. Comme le plan est un outil de travail en constante évolution, il se peut qu'il prenne l'aspect d'un brouillon constitué de plusieurs feuilles. Les élèves ne devraient pas perdre le temps à constamment le remettre au propre. Un bon plan doit être suffisamment détaillé pour permettre la progression du texte en cours mais également assez sommaire pour être modifié et même remplacé si le scripteur se rend compte qu'il fait fausse route. De leur côté, Hayes et Flower (1980) [10] ont identifié trois types de plans :

- Les plans « *To say* » renvoyant au contenu et qui sont les plus enseignés, et, par conséquent, ceux qui sont davantage produits dans le contexte scolaire. Centrés uniquement sur le contenu du texte à écrire, ce type de plan permet au scripteur d'organiser les idées qu'il a produites selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte. Il s'agit en fait d'un modèle réduit du texte à rédiger.
- Les plans « *To compose* » concernent les processus cognitifs à activer pour atteindre le but visé par le scripteur. Prenant la forme de commentaires que le scripteur formule pour lui-même, ce type de plan représente les actions concrètes que le scripteur doit accomplir au cours de la tâche, comme « chercher de l'information », « planifier », « relire le texte »
- Les plans « *To do* » permettent au scripteur de se servir du contexte de production comme point de départ. Ce type de planification tient compte du lecteur éventuel, du temps alloué pour l'écriture, du but visé par le texte et

ainsi de suite. Lorsqu'il planifie à ce niveau, le scripteur œuvre dans un cadre bien précis (Hayes et Flower, 1980)[10].

A partir de tout ce que nous venons de voir, il semblerait que la planification a un impact positif sur la production écrite, c'est pourquoi nous avons dit plus haut (voir page 23) que les scripteurs novices devraient bénéficier d'un enseignement plus explicite de cette stratégie que ce qu'ils en reçoivent. Nous expliquerons dans la section suivante (1.3) en quoi consiste cet enseignement.

1.3 L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE D'UNE STRATEGIE

L'enseignement explicite est issu des recherches effectuées sur les pratiques d'enseignement efficace. Ce courant de recherche s'est, notamment, efforcé de répertorier les différentes stratégies et techniques utilisées par les apprenants experts, pour ensuite les comparer à celles mises en place par des novices. De ce fait, il importe d'abord d'identifier comment se déroule le comportement des scripteurs experts et celui des novices (1.3.1) pour ensuite expliquer la démarche de l'enseignement explicite d'une stratégie (1.3.2).

1.3.1 Comment se déroule le processus d'écriture chez les experts et chez les novices ?

Sans sous-estimer l'apport des modèles d'écriture déjà cités qui tentent de donner une image du fonctionnement de scripteurs plus au moins habiles durant la tâche d'écriture, les chercheurs semblent se tourner vers certaines capacités et stratégies qui seraient mises en œuvre par les scripteurs expérimentés¹⁸.

En effet, et pour conduire les élèves vers une plus grande expertise en écriture, il faut être capable d'abord de caractériser le comportement des experts et celui des novices, afin de réduire les écarts entre les deux. La comparaison entre les experts et les novices s'avère donc essentielle puisqu'elle nous indique clairement les lacunes à corriger (dans le type d'écriture des novices) et les objectifs à atteindre (dans celui des experts). Bereiter et Scardamalia (1981) [15] se sont principalement attardés à ces différences, en présentant non un modèle descriptif universel du processus d'écriture, mais bien deux portraits types de scripteurs :

¹⁸ Une capacité est perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience, alors qu'une stratégie est une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Il n'y a pas de stratégie sans but (Van Dijk et Kintsch, 1983).

1/ Le modèle d'énumération de connaissances (« *knowledge telling* ») associé aux novices.

2/ Celui de transformation de connaissances (« *knowledge transforming* ») associé aux experts.

Le premier modèle que l'on pourrait traduire par « *connaissances-expression* » découle directement de l'oral et ne demande pas plus de planification, de révision ou d'établissement de buts qu'une conversation ordinaire (Bereiter et Scardamalia, 1981)[15]. Il 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 compréhensible.

Par contre, le deuxième modèle (voir figure qui suit) que l'on pourrait traduire par « *connaissances-transformation* » nous présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. Il s'agit en fait d'un scripteur qui ne se contente pas, de retrouver dans sa mémoire à long terme quelques bribes de connaissances qu'il posséderait sur un sujet, mais qui sait que la recherche est guidée par un objectif à atteindre : il faut parvenir à rejoindre ses lecteurs en s'assurant qu'ils réussiront à capter le message transmis. Cette réception efficace est en grande partie le fruit de l'organisation du texte et, à cet égard, le scripteur habile travaille et retravaille son plan, de la même façon qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu.

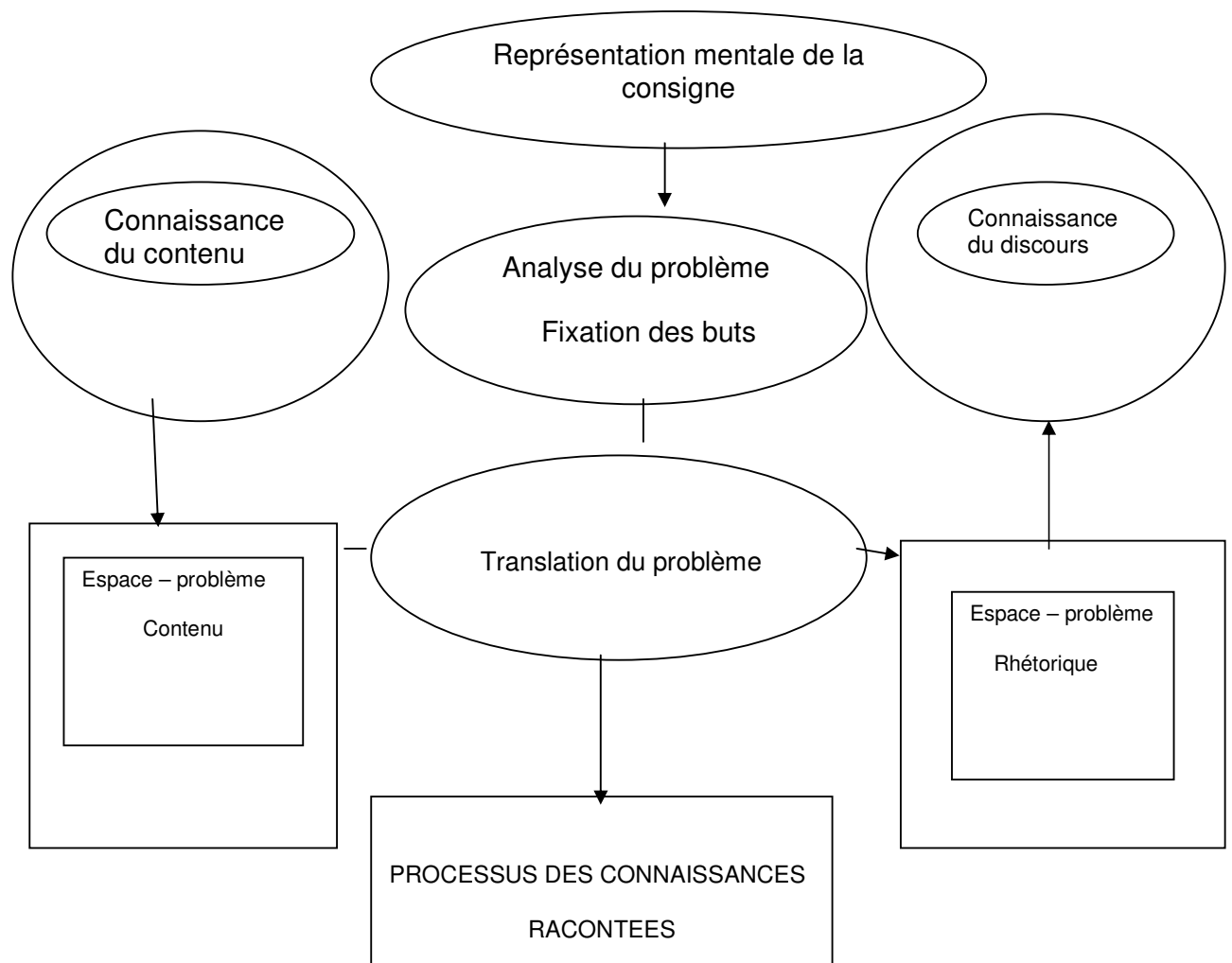


Figure 2 : Structure du modèle des « connaissances transformées » d'après Bereiter et Scardamalia, 1987.

De façon générale, Scardamalia et Bereiter signalent que les différences entre les novices et les experts se trouvent surtout dans leurs types de représentation mentale respectifs et dans leur capacité à contrôler délibérément les sous-étapes en jeu dans l'écriture (1986)[36]. Les experts savent alterner les différentes étapes de l'écriture et s'auto-contrôler. Ils cherchent davantage avant de trouver du contenu pertinent. Ils sont capables de se représenter mentalement leurs textes. Les buts des experts diffèrent également de ceux des novices « *alors que ceux-ci cherchent surtout à éviter les erreurs, les experts sont davantage préoccupés par la transmission d'un contenu particulier* » (Gagné et al, 1995)[27].

Par ailleurs, les experts se distinguent des novices en ce qu'ils créent un riche réseau de buts pour toucher leurs lecteurs. En ce qu'il a trait à l'activation des idées en mémoire, Hayes (1995)[24] a constaté que les novices se fient à la stratégie par essais et erreurs et récupèrent le contenu par une activation sommaire et superficielle plutôt que par une activité orientée par des buts .

En outre, l'une des plus importantes différences qui existent entre les experts et les novices réside dans leurs capacités de planification. Cette dernière implique un travail préalable sur la tâche à un niveau abstrait(cognitif)avant sa réalisation concrète. Les experts planifient en subdivisant leurs buts principaux en plusieurs sous-buts hiérarchisés. Les novices ne planifient pas leurs buts (Scardamalia et Bereiter, 1981)[15].

Concernant la production du langage écrit proprement dite, la formulation de phrases, ces auteurs ont remarqué que les experts ont automatisé l'orthographe, la grammaire et la ponctuation, ont recours à un répertoire linguistique varié. Ils sont capables par la suite d'écrire des essais longs (Hayes, 1995)[24]. Les novices, quant à eux, sont pénalisés par leur manque d'automatisme, par leurs difficultés à maintenir la cohésion (Gagné et al, 1993)[27] mais surtout par leur incapacité de mettre en œuvre de façon consciente certaines stratégies. D'ailleurs une réflexion similaire dans un article plus récent de Shirley Carter-Thomas sur les difficultés qu'éprouvent les scripteurs novices lors de la rédaction confirme cette situation :« *Les élèves-scripteurs sont tellement angoissés ¹⁹par la notion de faute et pour cette raison tellement concentrés sur les mots qu'ils écrivent qu'ils n'arrivent pas à évaluer l'impact de leur écrit sur nous le professeur/lecteur* » (Carter-Thomas, 2000, p 124)[16]. Nous constatons que les apprentis- scripteurs possèdent un répertoire de stratégies limité. Il faudrait donc leur apprendre à aborder la rédaction de façon plus active et plus explicite. Pour ce faire, et afin d'amener les élèves à mettre en œuvre des stratégies efficaces, un enseignement stratégique paraît être le meilleur moyen conduisant les scripteurs à des performances satisfaisantes.

¹⁹ Un article de Ann Raimes (1983)intitulé « Anguish as a second language writer for compositions teachers »décrit explicitement ce déchirement ressenti par le rédacteur dans une langue étrangère.

1.3.2 L'enseignement explicite d'une stratégie comme modèle d'apprentissage

Le modèle de l'enseignement explicite vise à amener l'élève à prendre conscience des stratégies mises en œuvre par un apprenant efficace pour réaliser avec succès la tâche assignée et à les développer. Cornaire (1994) [21] signale que ce modèle qui a déjà été expérimenté en compréhension écrite, pourrait très bien s'appliquer à la production écrite. Dans cette sous-section, nous verrons les caractéristiques de l'enseignement explicite d'une stratégie (1.3.2.1) ainsi que les étapes préconisées pour l'enseignement d'une stratégie (1.3.2.2).

1.3.2.1 Les caractéristiques de l'enseignement explicite d'une stratégie

Selon Giasson (1990) [28], l'enseignement explicite d'une stratégie gravite autour de trois pôles : le rôle de l'enseignant, la nature de la tâche et le développement de l'autonomie.

Tardif (1992)[29] reconnaît six rôles à l'enseignant : c'est d'abord un *penseur* qui maîtrise sa matière et connaît parfaitement les objectifs et stratégies nécessaires à l'accomplissement des diverses tâches et qui, en fonction des connaissances antérieures de ses élèves réfléchit à l'adéquation du matériel qu'il lui présente. C'est un *preneur de décision* dans la mesure où c'est lui qui planifie le contenu à enseigner, prévoit l'ordre dans lequel il va le présenter, anticipe les erreurs et prévoit des exemples et des contre-exemples pour amener l'élève à se faire une représentation juste des critères de la tâche à réaliser. C'est un *motivateur* qui « *interpelle l'élève sur la conception des buts poursuivis, sur la perception qu'il a de la contrôlabilité de sa performance ainsi que sur la perception qu'il a de la valeur de la tâche et de ses exigences* » (Tardif, 1992, 303)[29]. C'est un *modèle* puisqu'il exprime à voix haute devant l'élève la démarche cognitive qui va lui permettre de réaliser la tâche avec succès. C'est aussi un *médiateur* qui agit comme un intermédiaire entre le contenu et l'élève en l'aidant à évaluer les exigences de la tâche, en l'amenant à activer ses connaissances antérieures, à anticiper des problèmes et à prévoir des solutions. Finalement, c'est un *entraîneur* car il s'assure que ses

activités permettent à l'élève de pratiquer et de transférer les connaissances et les stratégies acquises.

La deuxième caractéristique de l'enseignement explicite d'une stratégie consiste à éviter de découper les habiletés en sous-habiletés et à donner à l'élève des tâches complexes qu'il pourra réaliser avec une aide maximale en début d'apprentissage. Cette aide décroîtra au fur et à mesure que l'élève avancera.

La dernière caractéristique de l'enseignement explicite d'une stratégie est le développement de l'autonomie. Le but de ce dernier est de rendre l'apprenant autonome en l'outillant au niveau des stratégies cognitives transférables dans une diversité de contextes. Il s'agit pour lui de prendre conscience de son propre fonctionnement intellectuel et qui se manifeste chez lui par le déploiement de stratégies de contrôle de ses agirs cognitifs.

A partir de ces caractéristiques, les chercheurs ont établi les étapes du modèle d'enseignement explicite d'une stratégie que nous essaierons de développer dans la sous-section suivante.

1.3.2.2 La démarche de l'enseignement explicite d'une stratégie

Giasson (1990)[28] résume les étapes de l'enseignement explicite en les correspondant aux questions : *quoi ?*, *pourquoi ?*, *comment ?* et *quand ?*. A la 1^{ère} étape, c'est à dire celle du « *quoi ?* », l'enseignant transmet l'information en décrivant la stratégie à activer lors de la tâche en question. Puis, il explique « *pourquoi ?* » cette stratégie est importante et comment elle va aider l'élève à mieux réaliser la tâche. Ensuite, l'enseignant va agir comme modèle en démontrant à l'élève « *comment ?* » s'y prendre pour utiliser la stratégie. Il s'agit à cette étape très importante de « *rendre transparent le processus cognitif* » (Giasson, 1990, p30)[28] en exprimant à voix haute ce qui se passe dans l'esprit de l'apprenant qui traite l'information de façon efficace. Finalement, pour favoriser le transfert de la stratégie dans les contextes variés, l'enseignant indique à l'élève dans quelles conditions la stratégie peut ou non

être utilisée et lui propose diverses situations qui lui permettront de la réinvestir, ce qui renvoie à l'autonomie de l'apprenant.

Ces différentes étapes peuvent être représentées comme dans le schéma suivant :

Quoi ?	- je définis la stratégie. - j'explique quelle est la stratégie enseignée.
Pourquoi ?	- j'explique le rôle de la stratégie, son utilité. (à quoi sert cette stratégie ?, pourquoi est-ce que je l'utilise ?, que me permet-elle de réussir au juste ?, comment m'aidera-t-elle ?)
Comment ?	- j'illustre le fonctionnement de la stratégie. (comment fait-on pour utiliser cette stratégie ?, quelle est la façon de l'utiliser ?). - j'enseigne les différentes étapes de la stratégie(j'explique comment je procède pour utiliser la stratégie). - je guide les élèves lors de l'utilisation de la stratégie. Je les aide à mettre la stratégie en pratique. Je diminue progressivement mon aide. - Je favorise l'autonomie des élèves lorsqu'ils utilisent la stratégie. J'invite les élèves à expliquer leur démarche. Comment ont-ils fait pour appliquer la stratégie ? Est-elle efficace ?
Quand ?	- Je précise le moment de l'utilisation de la stratégie(les stratégies sont efficaces quand elles sont utilisées au bon moment). Je précise les conditions pour que la stratégie utilisée soit efficace.

Schéma d'enseignement explicite d'une stratégie

Conclusion

Après avoir passé en revue le champ notionnel autour duquel tournait notre recherche, nous présenterons dans le chapitre suivant intitulé « méthodologie » le protocole que nous avons mis en place pour répondre à nos hypothèses de départ en tentant de justifier nos choix méthodologiques. Nous décrirons également la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification et nous présenterons notre étude documentaire.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE.

L'objectif de notre recherche, comme nous l'avons déjà dit, consiste à vérifier l'impact d'un travail de planification sur la production d'un texte argumentatif en F.L.E par des élèves de 3^{ème} année secondaire, série « langues étrangères ». Nos hypothèses, rappelons-le, sont les suivantes : 1) les élèves ont des difficultés à produire par écrit un texte argumentatif parce qu'ils ne planifient pas leur texte et n'accordent aucune importance à la planification ; 2) l'enseignement de technique de production écrite et notamment celui du processus de planification semblent inexistant dans le secondaire algérien ; 3) l'enseignement explicite d'une stratégie de planification devrait amener les élèves à améliorer leurs écrits. Dans ce chapitre, nous expliquerons d'abord les raisons qui ont motivé nos choix méthodologiques (2.1), ensuite nous décrirons le protocole de recherche que nous avons mis en place pour répondre à nos hypothèses (2.2). Cette sous-section sera suivie d'une présentation de notre dispositif de recherche (questionnaire, brouillons, textes produits et textes officiels) ainsi que les critères utilisés dans le dépouillement de ce corpus (2.3). Enfin, nous décrirons nos grilles d'analyse (2.4).

2.1 Choix méthodologiques.

Cette partie tente de justifier le choix du modèle théorique qui a guidé l'élaboration des différents instruments de recherche (2.1.1), le choix du discours argumentatif (2.1.2), le choix du public (2.1.3), le choix des thèmes proposés dans les séances d'enseignement/apprentissage de la planification et dans les productions qui ont précédé cet enseignement (2.1.4) et enfin le choix des différents instruments de recherche (2.1.5).

2.1.1 Le choix du modèle théorique.

Nous avons cité dans le premier chapitre (Cadre théorique) quelques modèles de production écrite parmi lesquels nous avons choisi celui de Hayes et Flower (1981) pour élaborer le matériel didactique et les activités proposées aux sujets. Nous expliquerons dans cette sous-section les raisons qui ont motivé notre choix.

Le modèle de Hayes et Flower semblait répondre le mieux à nos besoins parce que, d'une part, il présente l'avantage de mettre en évidence les particularités rencontrées chez les scripteurs. En effet, ce modèle décrit de façon très explicite, les différents sous-processus (recherche des idées, organisation, mise en place de buts...) intervenant dans le processus de planification ce qui nous a permis de mieux comprendre le travail cognitif effectué par le scripteur. Toujours au niveau de la planification, aspect qui nous intéresse tout particulièrement, Hayes et Flower sont les seuls à avoir proposé trois niveaux de planification (plan « *to do* , *plan to say*, *plan to compose* ») (Voir chapitre théorique, page 31) en démontrant qu'il existe plusieurs façons de réaliser ce processus selon les besoins du scripteur. Nous avons trouvé aussi que ce modèle est le seul qui tient compte de trois des quatre aspects qui composent la situation pédagogique²⁰ (le sujet, l'objet et le milieu) et qu'il propose une description assez complète du contexte de production, ce qui constituait pour nous un élément important.

D'autre part, le modèle de Hayes et Flower (1981), offre surtout des perspectives d'enseignement très intéressantes. En effet, les auteurs ont identifié, comme nous l'avons dit dans le chapitre théorique, trois sous-processus inclus dans la planification à savoir, la mise en place de buts, la production d'idées et l'organisation de ces idées. Ces sous-processus sont susceptibles d'intervenir à n'importe quel moment de l'activité d'écriture, ce qui signifie que la planification est réursive. Ainsi, la production écrite est guidée par des buts qui sont fournis dans la tâche d'écriture mais qui peuvent aussi être créés par le scripteur lui-même.

Dans le contexte de la classe, l'enseignant peut, en effet, imposer aux élèves des buts à atteindre dans les consignes d'écriture. En général, il s'agira du type de texte à produire, (argumentatif, par exemple), et, par conséquent, de l'effet à produire sur le lecteur (convaincre, dans ce cas). Ainsi, lorsque des buts sont identifiés par le scripteur, ils deviennent des critères d'auto-évaluation qui guident l'ensemble du processus d'écriture jusqu'à l'étape de révision (Hayes, 1995)[24]. Ce sont ces buts qui déterminent la façon dont les contraintes linguistiques et textuelles seront gérées et qui orientent le choix et l'organisation des idées qui deviendront du contenu.

Par ailleurs, les buts orientent aussi le processus de révision. Donc, la mise en place de buts s'effectue de façon récursive tout comme les autres processus activés lors d'une tâche d'écriture. Cela veut dire que les buts visés par le scripteur peuvent changer au fur et à mesure qu'il relira son produit pour mettre en place de nouveaux buts qui deviendront à leur tour des critères d'évaluation « Les différents buts revêtent une importance cruciale dans la rédaction de textes. Ils servent de guide au scripteur qui doit appuyer la production du contenu et l'organisation de celui-ci sur ces éléments qui deviendront des parties intégrantes du texte » (Roy, 1998)[8].

Pour toutes ces raisons, nous avons donc choisi d'emprunter le modèle de Hayes et Flower (1981) comme outil d'analyse sur lequel nous nous sommes appuyée pour établir les critères de nos grilles analyse.

Voyons, à présent, les raisons qui nous ont poussée à retenir un type de texte particulier, à savoir le discours argumentatif.

2.1.2 Choix du discours argumentatif

Puisque notre démarche se fera en utilisant le discours argumentatif, nous résumons ici quelques particularités de ce type de discours tant au niveau textuel que par rapport à sa place dans les programmes de 3^{ème} AS.

²⁰ Rappelons que le 4^{ème} élément de la situation pédagogique est « l'enseignant ».

Le discours argumentatif écrit occupe une place stratégique dans les programmes de français au secondaire, ce qui est corroboré par l'importance des enjeux autour de l'évaluation de sa maîtrise à la fin du secondaire.

En 3^{ème} A.S, le programme d'études du français langue étrangère présente ce type de texte comme un discours visant à présenter les opinions de l'auteur et à susciter l'adhésion du lecteur éventuel.

Pour un scripteur, ce type de discours est particulièrement difficile à gérer parce qu'il exige un repérage des événements « *par rapport à la situation matérielle de production. Mais pour les commenter, il est aussi nécessaire de se détacher de la situation immédiate* » comme le décrit certains auteurs notamment Bronckart (1985, p.112)[30]. Le scripteur doit donc tenir compte de la situation dans laquelle il produit son texte, mais doit aussi la transcender en organisant son texte de façon à ce que le lecteur soit en mesure de l'interpréter lorsqu'il le lira dans une situation différente de celle où le texte a été produit. Le lecteur se voit ainsi dans l'obligation de faire appel à une organisation linguistique spécifique aux discours argumentatifs (choix des connecteurs, respect de certaines marques d'énonciation...) de manière à ce que le lecteur puisse guider sa lecture grâce à tous les indices textuels qui rendent le texte recevable dans toutes les situations possibles. L'apprenti-scripteur qui aborde le discours argumentatif doit par conséquent se concentrer sur la création d'un contexte textuel nettement indépendant de la situation dans laquelle a eu lieu la production, c'est à dire, faire une sorte d'abstraction par rapport à ce qu'il avance et se détacher complètement de la situation de communication ce qui oblige le scripteur à prendre du temps pour planifier son texte.

Passons à présent à la justification des thèmes choisis (2.1.3).

2.1.3 Choix des thèmes

Dès le début de notre recherche, nous avons proposé aux sujets avec lesquels nous avons mené notre travail, quatre thèmes différents parmi lesquels ils devaient en choisir un pour rédiger leur futur texte. Ces thèmes sont : 1) l'utilisation des micro-ordinateurs en classes ; 2) l'utilisation des téléphones portables dans les endroits publics ; 3) l'enseignement précoce des langues

étrangères et enfin 4)l'Internet. Nous avons opté pour ces quatre thèmes parce qu'ils sont d'actualité et semblent être familiers aux sujets ce qui pourrait susciter leur motivation. Voyons qui sont ces sujets, c'est à dire le public retenu dans notre recherche.

2.1.4 Choix du public

Nous avons mené notre recherche auprès de 15 sujets. Ces sujets sont en terminale langues étrangères au lycée Omar Mellak de Ouled Yaich²¹. Ils sont âgés de 18 à 20 ans. Nous avons voulu mener notre expérimentation auprès de sujets de ce niveau parce que l'épreuve qui sanctionne la fin des études secondaires (le baccalauréat), comme nous l'avons dit plus haut (voir sous-section précédente, 2.1.2) consiste dans 90% des cas en la rédaction d'un texte argumentatif²² et que nous voulions travailler avec des sujets pour qui l'enseignement de la planification représente un besoin très important.

Après avoir présenté les raisons qui ont motivé le choix du modèle théorique, celui du type de texte retenu, celui des thèmes traités et enfin celui du public, voyons maintenant quels sont les différents instruments que nous avons utilisé dans notre recherche (2.1.5).

2.1.5 Choix des instruments de recherche

Pour vérifier l'impact d'un travail de planification sur la production d'un texte argumentatif en F.L.E par des élèves de 3^{ème} A.S, nous avons retenu 4 instruments d'analyse :

1. Un questionnaire portant sur les pratiques et les perceptions des élèves relativement à la planification.
2. Les brouillons des élèves remis avant l'enseignement explicite de la planification.
3. Les textes officiels (programmes, manuels scolaires, guides du maître et fiche pédagogique) décrits en vue d'obtenir des informations sur les pratiques des enseignants relativement à la séance d'expression écrite.

²¹ Nous avons choisi de travailler avec des sujets provenant de cet établissement scolaire parce que nous y travaillons . Nous sommes donc familière avec le fonctionnement et connaissons bien le personnel et les élèves pour nous sentir à l'aise d'y mener notre expérimentation

²² Précisons que cette information est tirée de documents officiels.

4. Les textes produits avant et après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Après avoir présenté et expliqué nos choix méthodologiques, voyons à présent quel protocole de recherche avons-nous mis en place pour effectuer notre recherche (2.2)

2.2 Présentation du protocole de recherche

Notre démarche, rappelons-le a été effectuée en deux étapes : une pré-enquête (2-2-1) et une enquête (2-2-2).

2.2.1 Pré-enquête

Précisons que la pré-enquête se fait en deux temps. Dans un premier temps, nous avons fait passer un questionnaire (2.2.1.1). Dans un second temps, nous avons proposé des activités d'écriture (2.2.1.2).

2.2.1.1 Passation du questionnaire

La pré-enquête a consisté donc à vérifier, dans un premier temps, les perceptions et les pratiques des élèves relativement à la planification. Pour ce faire, nous avons administré aux sujets un questionnaire (instrument de recherche n°1, voir 2.1.5) (Voir appendice A). Celui-ci, comme nous venons de le souligner, devait nous permettre de recueillir des informations sur les pratiques et les perceptions des élèves quant à la planification qui précède la mise en texte et d'avoir un aperçu sur les difficultés des élèves dans le domaine de l'écrit. En effet, et comme le souligne Lamoureux (1995)[31] « *Le questionnaire est très approprié quand le but de la recherche est de recueillir des informations sur des faits et des opinions* » (p 157) . De plus, nous avons privilégié cet outil parce qu'il est d'utilisation rapide et économique et parce qu'il favorise des réponses facilement comparables entre elles. En voici la description : le questionnaire comprend une série de neuf (9) questions : cinq (5) questions fermées et quatre (4) questions ouvertes²³. La combinaison de questions ouvertes et fermées paraît être la meilleure façon d'obtenir des questionnaires satisfaisants (Mayer et Ouellet, 1993)[32]. Nous avons aussi adopté une formulation des questions qui voulait favoriser la confiance des

répondants. En effet, « *la personnalisation des questions avec des questions comme « Pensez-vous que ?, « D'après vous ?,etc. », facilite évidemment le lien de confiance avec la personne interrogée en valorisant notamment son opinion* » (Mayer et Ouellet, 1993, p287)[32].

La passation²⁴ du questionnaire s'est effectuée de la manière suivante : 1)nous avons lu le questionnaire aux sujets question par question ; 2)nous leur avons laissé le temps pour répondre à chacune des questions.

Dans un deuxième temps, et afin de déceler les différences entre les pratiques déclarées par nos sujets dans leurs réponses au questionnaire et leurs pratiques réelles, nous avons proposé des activités d'écriture.

2.2.1.2 Activités d'écriture

Ces activités ont été menées comme suit :

nous avons proposé aux sujets quatre thèmes différents parmi lesquels ils devaient en choisir un (Voir tableau n°1).; 2) nous leur avons demandé de rédiger un texte argumentatif suivant une consigne d'écriture qui leur a été donnée (Voir même tableau).

Les 15 élèves retenus pour l'étude devaient travailler de la manière suivante:

- proposer une « ébauche » du texte sur une feuille de brouillon qui leur a été remise.
- cette préparation achevée, ils devaient rédiger le texte au complet (sur une autre feuille qui leur a été remise aussi). A la fin de chaque séance, nous avons ramassé les 15 brouillons et les 15 textes définitifs.

Les brouillons (instrument de recherche n° 2, voir 2.1.5), comme nous le verrons dans les parties suivantes, ont été analysés d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire, que nous avons noté la présence ou l'absence des différents éléments relatifs à la phase de pré-écriture.

²³ L'objectif de chaque question sera précisé dans le dépouillement du questionnaire.

²⁴ Précisons, par ailleurs, qu'avant de présenter le questionnaire et avant de donner la consigne d'écriture aux sujets, nous leur avons expliqué le but de notre travail et ce, afin qu'ils écartent de leur esprit toute idée de sanction ou de jugement.

Les textes produits dans cette phase (instrument de recherche n°4) seront utilisés dans l'enquête et seront comparés avec ceux produits après nos interventions en classe pour vérifier ce que les élèves ont retenu de l'enseignement proposé.

Comme l'objectif de la recherche consistait à confirmer qu'il n'existe aucune technique de l'enseignement de la production écrite (2^{ème} hypothèse) et puisque les raisons souvent invoquées pour expliquer les échecs dans cette discipline sont liées à la situation pédagogique et à la mauvaise qualité de l'enseignement qui sévit au secondaire, nous avons jugé utile de procéder à une enquête.

2.2.2 L'enquête

L'enquête proprement dite comporte, elle aussi, deux étapes :

1) une recherche documentaire au cours de laquelle, nous avons décrit rapidement les programmes de français langue étrangère (FLE) mais aussi la fiche pédagogique (instrument de recherche n°3, voir 2.1.5) en vue d'avoir une idée sur les pratiques pédagogiques relativement à l'enseignement de la planification (voir 2.2.2.1 qui suit).

2) un enseignement axé sur la planification puisque nous pensons qu'un enseignement explicite de cette stratégie pourrait aider les élèves de 3^{ème} année secondaire à améliorer leurs écrits (voir 2.2.2.2). Soulignons qu'après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification, les sujets devaient rédiger un autre texte. Mais ils devaient garder le même thème que celui choisi dans la pré-enquête. Ces activités d'écriture avaient comme support des canevas de plans (voir appendice B) distribués lors des séances d'enseignement /apprentissage de la planification. Le recours à ces canevas de plans avait pour objectif d'amener les sujets à rédiger un plan « *to do* » tel que défini par Hayes et Flower (1980)(voir chapitre théorique, page 31) [10], c'est à dire un plan qui reprend les éléments du contexte de production et les sous-processus de la planification (mise en place de buts, recherche et organisation des idées). A noter, par ailleurs, que les textes produits après ces séances ont été également analysés, c'est ce que nous avons appelé « textes

produits après la démarche d'enseignement / apprentissage de la planification » (instrument de recherche n°4, voir 2.1.5).

Voyons maintenant notre étude documentaire.

2.2.2.1 Etude documentaire

Notre recherche documentaire a consisté d'abord à décrire le contenu des programmes (voir appendice C) et celui des guides du maître(voir appendice D) relativement à l'enseignement de la production écrite et notamment à celui de la planification qui précède la mise en texte (2.2 .2.1.1) ensuite à analyser la fiche pédagogique (voir appendice E) en vue d'avoir une idée sur les pratiques pédagogiques relativement à l'enseignement du processus de planification (2.2.2.1.2).

2.2.2.1.1 Description des textes officiels(programmes et guides) de F.L.E au cycle secondaire

Les programmes d'étude sont un élément important dans l'enseignement de l'écrit et de toutes les disciplines puisqu'ils constituent le cadre obligatoire dans lequel l'enseignant exerce sa fonction. Nous présenterons d'abord dans cette section les objectifs terminaux du français au secondaire (A) et les contenus des programmes (B). Puis nous aborderons les objectifs généraux de la classe de 3^{ème} année secondaire (C) suivie d'une analyse de la part réservée à la production écrite durant cette année (D).

A) Objectifs terminaux de l'enseignement du français langue étrangère au secondaire

L'enseignement du français au lycée a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. En effet, selon les programmes, à la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

- 1) accéder à une documentation diversifiée en langue française ;
- 2) utiliser le français dans des situations d'enseignement/apprentissage (cours magistral, travaux pratiques et dirigés...) en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique, (prise de notes de manière

organisée et réfléchi pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses) ;

3) Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même. En résumé, nous dirons, selon les programmes, qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle et les contraintes de la communication sociale ;

B/ Voyons maintenant quels sont les contenus des programmes.

Bref aperçu sur les contenus des programmes de l'enseignement du français dans le cycle secondaire.

Pour atteindre les compétences finales du cycle secondaire, la formation s'articule sur trois plans de formation (un pour chaque année secondaire). Chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques. Chacune de ces compétences met en œuvre un certain nombre de capacités cognitives, socio-affectives, psycho-motrices déjà présentes chez l'élève ou qu'il s'agira de développer à travers des unités didactiques²⁵ (5 en 1^{ère} AS, 6 en 2^{ème} AS et 6 en 3^{ème} AS).

Après avoir présenté les objectifs des trois années du cycle secondaire, nous présentons dans la section suivante ceux de la 3^{ème} AS puisque notre recherche a été effectuée avec des élèves de ce niveau.

C) Objectifs de la classe de 3^{ème} AS dans l'enseignement du F.L.E

Dans le cadre des objectifs généraux du lycée, la classe de 3^{ème} AS représente une étape décisive pour la maîtrise des discours en langue étrangère. Les apprentissages s'organisent selon trois directions essentielles :

²⁵ Dans les nouveaux programmes, l'appellation a changé : on a remplacé « unité didactique » par « séquence didactique ».

A/ La 1^{ère} direction est la compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation qui constituent pour les élèves l'innovation principale. Leur étude associe celle des discours narratif, descriptif et explicatif.

B/ La 2^{ème} direction concerne l'expression de soi. Celle-ci peut se manifester dans le récit ou l'argumentation et mettre l'action sur l'implication ou l'engagement (opinion, conviction, émotion...), ou au contraire la distanciation ou le détachement (objectivité, distance, critique...).

C/ La 3^{ème} direction est la prise en compte d'autrui. Celle-ci est envisagée dans sa dimension sociale et culturelle (ouverture aux littératures étrangères). Ces objectifs orientent les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, combinées dans les unités didactiques qui organisent l'année.

Après avoir passé en revue les objectifs et les contenus des programmes en 3^{ème} AS, voyons maintenant quelle est la place réservée à l'écrit.

D) Analyse de la place de la production écrite dans les programmes de 3^{ème} AS.

Les programmes d'étude présentent la maîtrise de l'écrit comme une condition essentielle de la réussite scolaire, sociale et professionnelle puisqu'elle participe à la construction de la pensée et du rapport au monde et elle contribue à l'épanouissement de l'individu. A ce double titre, l'apprentissage de la production de textes, constitue un enjeu essentiel de l'enseignement du français dans les classes de 3^{ème} A.S d'où les objectifs qui lui sont attribués.

Les objectifs à l'écrit

En classe de 3^{ème} A.S, l'activité d'écriture a cinq objectifs majeurs :

1. Maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle (textes argumentatifs).
2. Perfectionner l'écriture des textes narratifs complexes.
3. Rédiger un texte expositif à partir d'un schéma.
4. Rédiger un commentaire personnel sur une œuvre lue.
5. Rédiger un résumé ou une synthèse de documents.

Ainsi, dans la continuité des cycles précédents, on conduit les élèves à produire des écrits fréquents et diversifiés (narration, description, explication, expression d'opinion, commentaire), dans une progression d'ensemble régie par les objectifs cités plus haut.

Toutefois, malgré les énormes progrès constitués par les programmes, les pratiques pédagogiques et l'horaire consacré à l'écrit montrent que les instructions officielles reflètent une vision incomplète de ce qu'est l'écriture puisqu'il y est fait peu d'allusion à l'acte d'écrire lui-même, et une vision traditionnelle visible surtout par l'accent mis sur les connaissances de la typologie textuelle (structure) et étroitement linguistique (lexicale, grammaticale et orthographique.....). Il ne s'agit donc pas de l'intégration des différentes composantes de l'acte d'écrire vu dans sa complexité comme un processus cognitif qui intègre des sous-processus inhérents dans toute activité d'écriture, mais d'un simple réinvestissement des acquis linguistiques puisque les textes officiels préconisent pour réaliser les objectifs cités précédemment de :

- a) Développer les compétences grammaticales.
- b) Poursuivre et consolider l'apprentissage des aspects linguistiques.
- c) Développer les compétences textuelles et discursives.

Tout ceci nous mène à faire les remarques suivantes :

- 1) L'écrit est vu dans son aspect normatif : langue correcte, respect de la structure du texte....
- 2) L'aspect communicationnel est totalement absent.
- 3) L'aspect cognitif est complètement négligé.

Après ce tour d'horizon relativement aux contenus et aux objectifs des programmes quant à l'enseignement de l'écrit, voyons maintenant ce qu'il en est des pratiques pédagogiques.

Pratiques des enseignants relativement à la production écrite et à la planification qui précède la mise en texte (analyse de la fiche pédagogique).

Les données recueillies quant aux pratiques des enseignants relativement à l'écrit et à la planification qui précède la mise en texte nous proviennent de deux sources : le guide du maître et la fiche pédagogique.

Nous avons dit plus haut que la phase de production écrite est l'aboutissement des autres activités langagières qui composent chaque unité didactique et que l'élève est supposé réinvestir, lors de cette phase, les différents acquis des phases précédentes que sont : la compréhension de l'écrit et l'étude de la langue. Néanmoins, aucun lien explicite n'existe entre la phase de production écrite et celles qui la précèdent.

Pour parvenir à rédiger un texte, trois séances sont consacrées à l'écrit :

1^{ère} séance : Entraînement à l'écrit.

Durée : 1 heure.

Objectifs de la séance :

1. Compléter un texte par des connecteurs.
2. Remettre en ordre des textes.
3. Illustrer un argument par un exemple ou une citation.
4. Rappeler les caractéristiques du texte argumentatif.

Description du déroulement.

Dans cette 1^{ère} étape, l'enseignant propose des textes argumentatifs ou des passages de textes argumentatifs dans lesquels, les liens logiques ne sont pas marqués et demande aux élèves de compléter par les connecteurs qui conviennent, sachant que ce point a déjà été soulevé dans la phase précédente (points de langue). Cela signifie qu'il s'agit d'exercices de consolidation à travers lesquels l'enseignant cherche à renforcer les acquis linguistiques.

L'enseignant peut aussi demander aux élèves de reconstituer des textes donnés en désordre en s'appuyant sur les connecteurs employés. Il peut enfin leur demander de chercher un argument pour justifier un point de vue donné ou proposer des arguments et demander aux élèves d'illustrer par l'emploi d'exemples.

2^{ème} séance : L'essai.

Durée : 1 heure.

Objectifs de la séance :

1. Rédiger un texte argumentatif bien élaboré (respect de la structure du texte).
2. Elaboration d'un développement qui adopte un plan dialectique.

Voyons à présent comment se déroule la 2ème séance de l'écrit.

Déroulement de la séance

Dans cette phase, les élèves sont invités à rédiger un texte argumentatif qui intègre les différents acquis linguistiques mais aussi, qui respecte la structure de ce type de texte. Pour ce faire, l'enseignant donne aux élèves les consignes d'écriture ou bien, leur donne l'introduction et la conclusion d'un texte et leur demande de compléter par la rédaction du développement. Notons que le thème choisi n'a aucun lien avec les textes étudiés dans la phase de compréhension de l'écrit ni avec ceux de la phase d'entraînement à l'écrit. A la fin de la séance, l'élève remet sa copie pour l'évaluation.

3^{ème} séance : Compte-rendu de l'expression écrite.

Durée : 1 heure.

Objectifs :

1. Amélioration d'un essai moyen.
2. Elaboration collective de l'essai.

Déroulement de la séance :

Lors de cette séance, l'enseignant choisit parmi les copies corrigées, un essai moyen qu'il recopie intégralement au tableau puis demande aux élèves de repérer les fautes et les maladresses et de les corriger, ou bien il posera des questions en rapport avec le thème pour amener les élèves à produire un texte collectif à travers les réponses qu'ils auraient données oralement.

Notre étude documentaire achevée, voyons à présent comment nous avons mené les séances consacrées à l'enseignement/apprentissage de la planification (2.2.2.2).

2.2.2.2 Activités d'enseignement/apprentissage de la planification

Nous avons fait vivre aux sujets quatre séances de planification qui se sont déroulées sur une période de deux mois. Les interventions ont eu lieu pendant quatre séances de cours de deux heures chacune. Chaque séance d'enseignement/apprentissage de la planification était constituée de sept(7) activités(voir 2.2.2.2.2 qui suit). A chaque séance, le travail consistait pour les sujets à produire collectivement le plan de leurs futurs textes. Ainsi, pour chaque séance, nous avons proposé un thème différent avec une consigne

principale et des consignes spécifiques.

Le tableau suivant donne un aperçu sur les différents thèmes proposés et les consignes données aux sujets.

Tableau n° 1 : Les thèmes proposés lors des séances d'enseignement/ apprentissage de la planification.

Séances.	Thème général	Consigne principale	Consignes spécifiques.
1	L'utilité des micro-ordinateurs en classes.	- Ecrire une lettre au directeur (directrice) du lycée pour le convaincre d'aménager les salles de cours en micro-ordinateurs.	- Respecte la structure de la lettre. - Trouve trois (3) arguments pour appuyer son opinion. - Présente le tout dans une lettre adressée au directeur. - Termine la lettre par le souhait que cette opinion soit retenue.
2	L'enseignement précoce des langues étrangères.	- Certains professeurs, éducateurs et parents d'élèves trouvent que l'enseignement précoce des langues étrangères influe négativement sur les résultats scolaires. Qu'en pensez-vous ? Rédigez un texte d'une quinzaine de lignes dans lequel vous exprimez votre opinion.	- Appuie par trois ou quatre arguments bien choisis. - Illustre deux arguments par des exemples concrets. - Conclut en insistant sur ton opinion.
3	Les téléphones portables.	- De nos jours, beaucoup de personnes (jeunes, hommes d'affaires...) pensent que le téléphone portable est devenu indispensable. Partagez-vous le même point de vue ? Justifiez votre opinion en quelques lignes.	- Trouve trois arguments qui soutiennent cette opinion. - Illustre un argument par un exemple et explique un autre argument. - Veille à la gradation des arguments. - Ne dépasse pas les 20 lignes.
4	L'Internet.	- Pensez-vous que l'Internet puisse remplacer la presse écrite. Justifiez votre réponse.	- Ton texte ne doit pas dépasser une quinzaine de lignes. - Appuie trois arguments par des illustrations.

Chaque élève, comme nous l'avons dit plus haut, disposait d'un canevas de plan (voir appendice B) qui comportait les éléments du contexte de production tels que définis par Hayes et Flower (1980)[10], ainsi que les différents buts qui font partie de toute tâche d'écriture avec suffisamment d'espace pour permettre aux sujets d'écrire leurs idées.

Voyons maintenant comment se présentent les différentes activités.

2.2.2.2.2 Présentation des activités

Dans cette sous-section, nous essaierons de donner un aperçu général de l'ensemble des activités (A), ensuite nous décrirons en détail le déroulement de chaque activité (B) afin de mieux expliquer en quoi consistaient nos

interventions en classe. Et nous expliquerons enfin en quoi a consisté l'enseignement explicite de la stratégie de planification (C).

A) Aperçu de l'ensemble des activités.

Le tableau suivant présente les 07 activités réalisées avec les sujets.

Tableau n°2 : Présentation des sept (7) activités d'enseignements / apprentissage de la planification.

Activités/ Critères	Sous- processus de la planification	Sous- processus susceptibles d'être activés.	Objectifs visés.	Fonction de la chercheuse.	Fonction des sujets.	Temps alloué.
1	Mise en place des buts.	Production d'idées.	- Amener les sujets à mettre en place des buts.	Présenter la consigne principale et les consignes spécifiques.	Ecouter et poser des questions.	10 minutes.
2	Idem.	Idem.	Idem.	Inciter les sujets à repérer les mots clés en vue de la discussion à venir.	Lire les consignes et repérer les mots clés.	10 minutes.
3	Idem.	Idem.	Idem.	Rappeler aux sujets de justifier leur opinion.	Formuler les opinions.	10 minutes.
4	- Mise en place de buts. - Production d'idées.	Idem.	Amener les sujets à décrire le contexte de production, à se fixer des buts et à produire des idées.	- Proposer des éléments de discussion concernant la consigne d'écriture et le texte à produire.	Analyser le contexte de production et se fixer des buts d'écriture.	15 minutes.
5	Idem.	Idem.	Idem.	- Superviser la discussion et noter les éléments de réponse au tableau.	- Mettre en commun les résultats de la discussion.	15 minutes.
6	Production d'idées.	Mise en place de buts.	- Amener les sujets à analyser le thème et à produire les idées. (Il est probable que certains sujets formulent de nouveaux buts suite aux idées produites).	- Suggérer des pistes de réflexion en regard du contexte de production et des buts fixées. - Aider à la formulation des idées.	- Repérer les idées données dans les consignes qui servent d'amorce à celles du texte à produire . Produire de nouvelles idées à partir de la recherche en mémoire.	20 minutes.
7	- Sélection des idées. - Organisation des idées.	- Mise en place de buts. - Production d'idées.		- Noter les idées au tableau. - Rappeler les différents éléments du contexte de production et les buts fixés.	- Sélectionner les idées pertinentes en regard des éléments de la tâche et du contexte de production. - Organiser les idées sélectionnées.	15minutes.

Notre travail a donc consisté, comme il apparaît à travers le tableau et comme nous le verrons dans la sous- section suivante, à mettre en place, du matériel didactique et des stratégies favorisant la description du contexte de production, la mise en place de buts d'écriture, l'analyse de la consigne, la production, la sélection et l'organisation des idées.

Examinons à présent la manière dont se sont déroulées les activités.

B) Déroulement des activités

- Activité 1 :

- La première activité a consisté à présenter aux sujets les consignes de la tâche d'écriture (générale et spécifiques). De leur côté, les sujets écoutaient les consignes et pouvaient poser des questions afin de bien comprendre ce qui leur est demandé. Cette activité visait à amener les élèves à mettre en place des buts d'écriture, mais elle pouvait également provoquer la production d'idées puisque les sujets peuvent déjà, lors de la présentation des consignes avoir des idées sur ce qu'ils allaient produire.

- Activité 2 :

- Pour la deuxième activité, les sujets devaient lire la consigne et identifier l'opinion véhiculée. Nous avons invité ici les sujets à souligner les mots clés. Cette activité avait pour buts d'amener les sujets à se fixer des buts d'écriture en amorçant une réflexion sur la façon dont ils allaient traiter le sujet. Cette activité pouvait également susciter la production d'idées.

- Activité 3 :

- Au cours de la troisième activité, les sujets devaient formuler leur opinion personnelle en regard de la consigne principale et des consignes spécifiques. De notre côté, nous avons rappelé aux sujets de justifier leur opinion par la formulation de quelques arguments. Cette activité visait l'activation des processus de production des idées et la mise en place de buts.

- Activité 4 :

- La quatrième activité consistait pour les sujets à décrire le contexte de production, ils devaient discuter les mots clés contenus dans la consigne

générale et le contenu des consignes spécifiques. Ils devaient ensuite discuter de leur opinion formulée lors de la 3^{ème} activité et la justifier. Ils devaient enfin définir quelle image ils voulaient donner d'eux-mêmes dans le texte à produire et décider des effets à produire sur le lecteur éventuel. Cette activité visait à susciter chez les sujets la mise en place de buts et la production d'idées.

- Activité 5 :

- La cinquième activité consistait à mettre en commun les résultats de la discussion. Au tableau, nous avons reproduit le canevas de plan remis aux sujets et nous l'avons complété à partir des données fournies par les sujets. De cette façon, nous pouvions nous assurer que tous les sujets avaient procédé à une analyse correcte du contexte de production et que chacun s'était fixé des buts d'écriture. Cette activité visait la mise en place de buts et la production d'idées.

- Activité 6 :

- Au cours de la sixième activité, les sujets devaient repérer les idées de la consigne pouvant servir d'amorce à celles du texte à produire. Nous circulions entre les rangs, suggérions des pistes de réflexion et aidions à la formulation des idées. Par le biais de cette activité, les sujets étaient amenés à produire des idées en prenant conscience du fait que la consigne d'écriture peut être porteuse de plusieurs sources d'idées. Les sujets pouvaient aussi, à la lumière des différentes idées trouvées, se fixer de nouveaux buts d'écriture.

- Activité 7 :

- Pour la septième et dernière activité, les sujets étaient invités à sélectionner parmi les idées trouvées celles qui sont plus pertinentes et de les organiser selon l'ordre qu'elles allaient prendre dans le texte à produire. Notre tâche était de numérotter les idées (inscrites au tableau) selon les suggestions des sujets et de leur rappeler les éléments du contexte de production et les différents buts de l'activité d'écriture. Cette activité visait l'activation des sous-processus d'organisation des idées mais aussi, la mise en place de buts et la production de nouvelles idées.

A la fin de chaque séance, un plan collectif constitué des idées de tous les sujets de la classe est noté au tableau (voir appendice B).

Après avoir décrit les différentes activités proposées, nous expliquerons dans la sous-section suivante en quoi a consisté l'enseignement explicite de la stratégie de planification.

C) L'enseignement explicite de la planification

Nous avons dit dans le chapitre théorique (voir section 1.3, page 38) que l'objectif de l'enseignement explicite consiste à rendre les différentes stratégies transparentes de façon à ce que l'élève puisse les transférer et les employer dans des situations diverses.

Ainsi, nos interventions en classe avaient pour buts d'expliquer quand, pourquoi et comment utiliser la stratégie de planification.

- Pour ce faire, nous avons débuté notre 1^{ère} séance par une explication des différents termes employés dans les canevas de plan qui ont été distribués aux sujets. Puis, nous leur avons expliqué la démarche à suivre pour chaque séance.

- Lors de la deuxième séance, nous avons expliqué aux élèves le fonctionnement de la mémoire et son rôle principal (stocker les informations).

- Lors de la 3^{ème} séance, nous avons expliqué aux élèves les différences entre le contexte de production orale et celui de la production écrite. A l'aide d'exemples, nous avons montré aux sujets qu'à l'oral, le contexte de production est fourni par la situation et les interlocuteurs (voir chapitre théorique, section 2.1.1, page 14-15). Alors qu'à l'écrit, il doit être construit par le scripteur, d'où la nécessité de bien réfléchir sur le contexte de production avant de procéder à la rédaction.

- Lors de la dernière séance, nous avons rappelé les sujets de la nécessité de se fixer des buts d'écriture tout en leur fournissant des exemples concrets.

La participation des sujets, leurs questions et leur motivation nous ont encouragée à poursuivre les quatre séances d'enseignement/apprentissage de la planification et nous ont donnée de l'espoir par rapport à ce qui suit.

Conclusion

Les données recueillies proviennent, comme nous l'avons dit précédemment (voir sous-section 2.1.5, page 45) de quatre sources différentes : 1) le questionnaire à travers lequel nous voulions avoir des informations sur les pratiques des élèves et leurs perceptions relativement à la planification lors d'une tâche d'écriture. 2) les brouillons des élèves remis avant les séances d'enseignement/apprentissage de la planification. 3/ Une étude documentaire effectuée dans le but d'obtenir des informations sur les contenus des textes officiels et sur les pratiques des enseignants relativement à la planification qui précède la mise en texte. 4//les textes produits par les élèves avant et après les séances. Le tableau suivant permet d'avoir une vue d'ensemble sur nos hypothèses de recherche, sur les différents instruments d'analyse utilisés et sur nos objectifs de recherche.

Tableau n°3 : Récapitulation : hypothèses, instruments d'analyse et objectifs

HYPOTHÈSES	OUTILS D'ANALYSE	OBJECTIFS
1. Les élèves de 3 ^{ème} AS ne planifient pas leurs textes et n'accordent aucune importance à la planification.	1) Questionnaire + Brouillons	– Avoir une idée sur les perceptions des élèves quant à la planification. – Déceler les différences entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles.
2. L'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui de la planification semblent inexistant dans le secondaire algérien.	2) Textes officiels (programmes d'études, manuels scolaires, guides du maître, fiche pédagogiques)	– Avoir une idée sur les pratiques pédagogiques relativement à la planification.
3. L'enseignement explicite de la planification a un impact positif sur les écrits des élèves.	3) Productions écrites (avant et après préparation à la planification)	– Changer les pratiques des élèves et des enseignants quant à la planification

Mais ce recueil de données n'a pu être réalisé qu'à la suite du dépouillement de l'ensemble de ce corpus (2-3).

2.3 Dépouillement du corpus

Rappelons que le corpus est constitué des réponses au questionnaire (2.3.1), du contenu des brouillons (2.3.2), des textes produits avant les séances d'enseignement/apprentissage de la planification (2.3.3) et des textes produits après ces séances(2.3.4).

2.3.1 Le questionnaire

Le questionnaire contenait, comme nous l'avons dit plus haut (voir appendice A), des questions fermées (1, 4, 5, 8 et 9)(voir 2.3.1.1 qui suit) et des questions ouvertes (2, 3, 6 et 7) (voir 2.1.3.2). Les questions ouvertes comme les questions fermées ont nécessité un travail de codification préalable à l'analyse.

2-3-1-1 Codification des questions fermées

Les questions fermées, rappelons-le, sont les suivantes : la 1^{ère}, 4^{ème}, 5^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} questions.

- Question 1 : Quelle est parmi les disciplines proposées, celle que vous trouvez comme étant la plus difficile ?(Cochez une réponse)

- Production écrite. - Production orale.
- Compréhension de l'écrit. –Compréhension orale.

Pour cette question, les élèves devaient indiquer parmi les quatre disciplines proposées « production écrite(PE), production orale (PO), compréhension de l'écrit (CE) et compréhension orale(CO), celle qu'ils trouvent comme étant la plus difficile.

- Question 4 : Est-ce que vous avez l'habitude d'élaborer un plan quand on vous demande de rédiger un texte ?

- Toujours. –Souvent. –Jamais.

Pour cette question, les élèves devaient préciser s'ils avaient l'habitude d'élaborer un plan avant de rédiger un texte. Cette question comprenait les trois catégories suivantes : toujours (Tjs), souvent (Sv) et jamais (Js).

Voyons maintenant la manière dont ont été codifiées les questions ouvertes.

2.3.3.2 Codification des questions ouvertes

Rappelons d'abord que les questions ouvertes sont : la 2^{ème}, 3^{ème}, 6^{ème} et 7^{ème} questions. Dans ce qui suit nous reprenons ces quatre questions ouvertes et donnons leurs codifications respectives qui devaient faciliter leur analyse.

- Question 2 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de cette discipline ?

A cette question, les sujets devaient indiquer les difficultés rencontrées lors d'une tâche d'écriture. A la suite des réponses données, nous avons créé les catégories de réponses suivantes : A/ linguistique (regroupe l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et le lexique), B/ textuelle (renvoie à la structure du texte, aux problèmes de cohérence et de cohésion), C/ discursive(renvoie au type du texte à produire) et enfin D/ stratégique(désigne l'incapacité des sujets à mettre en œuvre de façon consciente une stratégie d'écriture)(par exemple, les sujets ont répondu « je ne sais pas comment commencer mon texte, je n'arrive pas à trouver les idées...) .

- Question 3 : Comment faites-vous pour trouver les idées lorsqu'on vous demande de rédiger un texte argumentatif ?

A cette question, les sujets devaient expliquer comment ils procèdent pour trouver les idées du texte à produire. Trois catégories ont été mises en place soit : A/ la mémoire (par exemple, S1 a répondu « Je réfléchis » et S6 a répondu « je fais travailler mon cerveau » pour reprendre les mots employés par le sujet) B/les sources extérieures (par exemple, S3 a répondu « Je cherche les informations dans d'autres textes » et S8 a répondu « je demande à mes camarades ou à mes parents » et C/ source inconnue (renvoie aux sujets qui disent qu'ils ne savaient pas d'où leur provenaient les idées) (par exemple, S2 a répondu « je ne sais même pas comment mais j'essaie de trouver les idées par tous les moyens, si ça ne vient pas, je recopie le sujet tel qu'il est donné » .

- Question 6 : Quels buts cherchez-vous à atteindre lorsque vous rédigez un texte argumentatif ?

A cette question, les sujets devaient indiquer quels buts ils cherchent à atteindre au cours de la rédaction d'un texte argumentatif. Nous avons choisi

de consacrer à cette question une grille à elle seule parce qu'elle est subdivisée en plusieurs catégories divisée chacune en plusieurs sous-catégories. Les catégories créées correspondent aux buts identifiés par Hayes et Flower (1981) Il s'agit : A/ des effets à produire sur le lecteur éventuel codifié (EAPSL)(voir grille d'analyse de la question 6 page) comme la réponse donnée par S11 et S3 « faire agir, convaincre... ». Cette catégorie comprend les sous catégories suivantes : a)donner son opinion codifiée (DO) ; b)faire réagir le lecteur codifiée (FRL) ; c) convaincre le lecteur (CL) ; B/ de l'image que le scripteur veut donner de lui-même (IDS)(on n'a pas d'exemples précis ici puisqu'aucun sujet n'a donné de réponses relativement à ce critère, qui est pourtant très important, mais on peut citer comme exemple des réponses attendues « faire la morale », « montrer à l'autre que je suis capable de beaucoup de chose »...). C/ de l'organisation des idées codifiée (OI) et qui comprend les sous-catégories suivantes : a)exprimer les idées sélectionnées codifiée (EIS) ; b)produire un texte cohérent codifiée 5PTC) ; c) écrire un texte pertinent codifiée (ETP) et, D/ de l'organisation linguistique et textuelle du texte à produire codifiée(OLET) et qui comprend les sous-catégories suivantes : a)produire un texte sans fautes (PTSF) ; b) rédiger des phrases bien structurées (RPS). La majorité des réponses des sujets ont été classées dans ces catégories mais nous avons dû créer une 5^{ème} catégorie que nous avons nommée « buts scolaires »(BS) parce que beaucoup de sujets ont cité des buts qui renvoient au contexte scolaire, comme par exemple : « obtenir une bonne note codifiée(BN), réussir le texte codifiée (RT), répondre aux exigences (RE) et éviter les hors-sujets codifiée (EHS)... »

- Question 7 : Décrivez étape par étape ce que vous faites lorsqu'on vous demande de rédiger ce type de texte.

Cette dernière question ouverte, à laquelle les sujets devaient indiquer étape par étape, ce qu'ils font lorsqu'ils rédigent un texte argumentatif comprend les six catégories suivantes : A/ rédaction du brouillon codifiée (RB) ; B/ rédaction du propre codifiée 5RP) ;C/ recherche des idées codifiée (RI) ; D/ organisation des idées codifiée (OI) ; E/ rédaction du plan codifiée (RPL) et enfin F/ formuler son opinion personnelle codifiée (FOP).

Le tableau suivant reprend les différents codes employés pour l'analyse des réponses au questionnaire

Tableau 4 : Récapitulatif des codes utilisés / questionnaire.

QUESTIONS	CODES	SIGNIFICATION
1	PE	Production Écrite
	PO	Production orale
	CE	Compréhension Écrite
	CO	Compréhension orale
2	DL	Difficultés linguistiques
	DT	Difficultés textuelles
	DD	Difficultés discursives
	DS	Difficultés stratégiques
3	M	Mémoire
	SE	Source extérieure
	SI	Source inconnue
4	Tjs	Toujours
	Sv	Souvent
	Js	Jamais
5	TU	Très utile
	MU	Moyennement utile
	U	Utile
	Inu	Inutile
6	EAPSL	Effets à produire sur le lecteur
	IDS	Image du scripteur
	ODI	Organisation des idées
	OLET	Organisation linguistique et textuelle
	BS	Buts scolaires
7	RB	Rédaction du brouillon
	RP	Rédaction au propre
	RI	Recherche des idées
	OI	Organisation des idées
	RPL	Rédaction du plan
	FOP	Formulation de l'opinion personnelle
8	TI	Trouver les idées
	CB	Cadrage des buts
	FOP	Formulation de l'opinion personnelle
	LCIT	Lecture de la consigne et identification du thème
9	PL	Plan
	RT	Relire le texte
	CF	Corriger les fautes
	RB	Rédaction du brouillon
	RP	Rédaction au propre

Le dépouillement du questionnaire terminé, nous avons dû procéder à celui des brouillons (2.3.2).

2.3.2 Les brouillons

Rappelons que pour déceler les différences entre les pratiques déclarées dans les réponses au questionnaire et les pratiques réelles de nos sujets, nous avons tenté d'exploiter leurs brouillons. En effet, selon une enquête menée par Latifa Kadi, de l'université de Annaba (2000), (cité par Falardeau et al, 2007)[33] sur les représentations restrictives de la révision et du brouillon, il semble que le meilleur moyen d'obtenir des données sur les pratiques rédactionnelles des élèves serait d'analyser leurs brouillons. Ainsi, avant notre démarche d'enseignement /apprentissage de la planification et comme nous l'avons déjà expliqué (Voir section 2.1.3, page 42), nous avons proposé aux sujets quatre thèmes différents (l'utilisation des micro-ordinateurs en classes de cours, l'utilisation des téléphones portables dans les endroits publics, l'enseignement précoce des langues étrangères et l'Internet) (Voir tableau 1, page 53).

Les sujets devaient donc choisir un thème parmi les quatre et procéder ensuite à la préparation du texte à produire au brouillon. Les critères établis pour l'analyse des brouillons, comme pour l'analyse des réponses au questionnaire, renvoient aux sous-processus de la planification tels que définis par Hayes et Flower (1980)[10] (voir chapitre théorique, section 1.1.4.2.2, page 22) et reprennent également les étapes (devant constituer la phase de pré-écriture) développées dans la 8^{ème} et 9^{ème} questions du questionnaire soumis aux sujets avec lesquels nous avons effectué notre recherche. Ces étapes sont, rappelons-le : la lecture de la consigne (LC), l'identification du thème et du type de texte (ITETT), l'identification de l'opinion de l'opinion présentée dans la consigne d'écriture (IOD), la formulation de l'opinion personnelle (FOP), le cadrage des buts d'écriture (CB), la recherche des idées (RI), l'organisation des idées (OI), l'élaboration du plan (EPL) et enfin la rédaction du texte au complet (RTC).

Le tableau suivant reprend ces différentes catégories d'analyse ainsi que le code attribuer à chaque catégorie.

Tableau 5 : Récapitulatif des codes utilisés pour l'analyse des brouillons.

Codes	Significations
LC	Lecture de la consigne
ITETT	Identification du thème et du type de texte
IOD	Identification de l'opinion de départ
FOP	Formulation de l'opinion personnelle
CB	Cadrage des buts
RI	Recherche des idées
OI	Organisation des idées
EPL	Elaboration du plan
RTC	Rédaction du texte au complet.

Examinons à présent la façon dont on a procédé au dépouillement des textes produits avant et après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification.

2.3.3 Dépouillement des textes produits avant et après les séances d'enseignement / apprentissage de la planification

Dans ce qui suit, nous présenterons le dépouillement des textes produits avant(2.3.3.1)et ceux produits après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification (2.3.3.2).

2.3.3.1 Dépouillement des textes produits avant les séances d'enseignement / apprentissage de la planification

D'un point de vue quantitatif, et comme pour les brouillons, nous avons d'abord noté la présence (+) ou l'absence (-) des différents éléments devant constituer un texte planifié, Il s 'agissait notamment de noter la présence (+) ou l'absence (-) de :

1) dans le contexte de production (codifiée CP) de l'opinion de départ (codifiée OD) et qui était présentée dans la consigne d'écriture ;

Exemple : S11 a écrit : « Dans tous les pays développés, l'utilisation des micro-ordinateurs en classes devient une nécessité... »

2) pour la mise en place ou cadrage de buts (codifiée CB), de :

a) l'opinion personnelle du sujet (codifiée OP), qui pouvait être formulée soit explicitement comme dans l'exemple ci-dessous (1) , soit inférée à partir des idées formulées par le sujet à travers les arguments choisis (voir exemple 2).

Exemple 1 (S11): « Je trouve comme les parents que c'est bien d'enseigner les langues étrangères »

Exemple 2 (S13) : « Les portables peuvent nous transformer en esclaves électroniques »

3) la production des idées (codifiée PI) divisée en trois sous-catégories, à savoir :

- a) Introduction (codifiée In).
- b) Idées ou arguments choisis (codifiée Arg).
- c) Conclusion (codifiée Conc).

4) la sélection des idées (codifiée SI). Avec cette catégorie, il s'agissait de voir si les sujets avaient produit plus d'idées par rapport à celles utilisées dans le brouillon.

5) l'organisation des idées (codifiée OI) repose sur deux critères :

- a) l'emploi des connecteurs logiques de l'addition (codifié CA)

Exemple (S11) : « D'abord, l'ordinateur permet aux élèves d'avancer à leur rythme..., ensuite, enfin et surtout..... »

b) la numérotation des arguments (codifiée NA)

Exemple (S12) «1/ L'Internet est une fenêtre sur le monde, 2/....., 3/..... »

- D'un point de vue qualitatif, nous avons ajouté les critères « pertinent »(P) ou « non-pertinent »(NP). En effet, si l'argument choisi ne correspondait pas à l'opinion de départ, l'idée pourrait s'avérer « non - pertinente »(NP). Ainsi, le produit d'un sujet qui se disait contre l'opinion présentée dans la consigne d'écriture (dans l'introduction) et qui a formulé des idées et une conclusion qui appuient cette opinion, est jugé« non- pertinent »

Exemple(S7) : « Je trouve comme beaucoup de monde que l'Internet est très utile parce qu'il nous entraîne à la passivité ».

De même, une organisation (OI) ou une sélection des idées (SI) contradictoires à l'opinion personnelle du sujet (OP) sont jugées « non - pertinentes ».

Pour mieux visualiser les différents codes utilisés dans l'analyse, nous les reprenons dans le tableau suivant :

Tableau n°6 : Récapitulatif des codes utilisés pour l'analyse des textes produits avant l'enseignement de la planification.

Codes	Significations
CP	Contexte de production.
OD	Opinion de départ
CB	Cadrage des buts
OP	Opinion personnelle
PI	Production des idées
In	Introduction
Arg	Arguments
Conc	Conclusion
SI	Sélection des idées
OI	Organisation des idées
CL	Connecteurs logiques
NA	Numérotation des arguments
P	Pertinent
NP	Non - pertinent

Le dépouillement des textes produits avant l'enseignement/apprentissage de la planification terminé, nous sommes passée à celui des textes produits après.

2.3.3.2 Dépouillement des textes produits après les séances d'enseignement / apprentissage de la planification

Après les quatre séances d'enseignement/apprentissage de la planification, les élèves devaient rédiger un texte à partir du plan collectif élaboré à la fin de chaque séance (voir section 1.3.2.2, page 37) . Pour ce faire, nous avons contraint les 15 sujets retenus pour cet enseignement à garder le même thème que celui des brouillons et des textes remis avant pour que nous puissions vérifier ce que les élèves ont retenu de ces séances et voir si cet enseignement a eu un effet positif sur les produits des élèves comme nous l'avons postulé dans notre troisième hypothèse(Voir tableau 3, page 65).

Par ailleurs, il est à noter que même si les sujets pouvaient exploiter les idées répertoriées lors de l'élaboration du plan collectif au cours des séances d'enseignement/apprentissage de la planification, les productions n'étaient pas identiques sur le plan du contenu. Malgré cela, nous avons jugé prudent de

procéder à une analyse qualitative, c'est à dire, recourir aux critères de jugement « pertinent »(P) ou non-pertinent »(NP) et ce comme nous l'avons fait pour les textes produits avant les séances d'enseignement/apprentissage de la planification.

Il faut noter aussi que, en plus des catégories et sous-catégories répertoriées pour l'analyse des textes produits avant les séances d'enseignement/apprentissage de la planification, nous avons dû en ajouter d'autres pour les textes remis après. Ainsi, pour la catégorie « cadrage des buts (codifiée CB) », nous avons distingué les quatre catégories suivantes :

- a) effets à produire sur le lecteur (codifiée EAPSL).
- b) L'image que le scripteur veut donner de lui-même (codifiée ISLM)
- c) Le respect de la langue et des discours (codifiée RDLD).
- d) Les buts personnels (codifiée BP).

Ces sous-catégories devaient nous permettre de procéder à une analyse plus « fine », d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif.

En effet, l'aspect qualitatif des éléments relatifs au contexte de production a été analysé en fonction du critère de pertinence (P) par rapport à la consigne d'écriture. Pour les buts formulés par les sujets (BP), ils ont été analysés en fonction de deux critères qualitatifs : 1/ le lien avec l'opinion formulée par les sujets et 2/ le lien avec le contexte de production. Quant aux éléments reliés au contenu (introduction, sélection et organisation des idées, conclusion), ils ont été analysés d'un point de vue qualitatif, en fonction des liens avec :

1/ l'opinion personnelle des sujets comme pour les productions remises avant les interventions en classe.

2/ des liens avec le contexte de production.

Le tableau suivant reprend les codes des critères ajoutés pour l'analyse des textes remis après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Tableau n° 7 : Récapitulatif des codes ajoutés / analyse des textes produits après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification..

Codes	Significations
EAPSL	Effets à produire sur le lecteur.
ISLM	Image que le scripteur veut donner de lui-même.
RDLD	Respect de la langue et des discours.
BP	Buts personnels.

Cette codification était nécessaire pour l'élaboration de nos grilles d'analyse.

2.4 Elaboration des grilles d'analyse

L'ensemble des codes mis en place nous a permis d'élaborer une série de grilles devant nous permettre de procéder à l'analyse du corpus. Ainsi, nous avons conçu une grille permettant d'analyser les données obtenues à partir du questionnaire (2.4.1) ; une grille permettant l'analyse des données obtenues à partir des brouillons (2.4.2) et une grille pour les données obtenues à partir des textes produits avant et après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification (2.4.3). Toutes ces grilles sont à double entrée chacune : une entrée horizontale qui reprend les différentes catégories répertoriées , et une entrée verticale représentant les 15 sujets retenus pour la recherche. Ces sujets sont numérotés de manière aléatoire (selon l'ordre de remise des copies) de 1 à 15 et sont représentés par le symbole S (S1, S2, S15). Les critères d'analyse ont été établis en fonction des questions que nous nous posons et des dimensions que nous voulions approfondir. Ils renvoient tous aux éléments de la planification définis par Hayes et Flower (1981). Toutefois, nous nous sommes laissée guider par les réponses des sujets pour créer des critères supplémentaires (buts scolaires, codifiée BS).

2.4.1 Grille d'analyse du questionnaire

L'analyse du questionnaire, comme nous l'avons dit plus haut, a nécessité l'élaboration d'une grille. Précisons que, pour des commodités d'utilisation et de présentation, nous avons scindé cette grille en quatre volets (voir figure qui suit)

Figure 3 : Grille d'analyse du questionnaire/ questions 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9.

Volet 1 : Questions 1, 2, 3, 4

Catégories Codes	QUESTIONS													
	1				2				3			4		
	PE	PO	CE	CO	DL	DT	DD	DS	M	S6E	SI	Tjs	Sv	Js
Sujet # 1 (S1)	x				x				x					x

Légende : PE = Production Ecrite ; PO = production Orale ; CE = Compréhension Ecrite ; CO = Compréhension Orale ; DL= difficultés linguistiques ; DT = difficultés textuelles ; DD = difficultés discursives ; DS = difficultés stratégiques ; M = mémoire ; SE = source extérieure ; SI = source inconnue ; Tjs = toujours ; Sv = souvent ; Js = jamais.

- La lecture du volet 1 présenté ci-dessus, nous permet de voir que relativement à la question 1, le sujet1 (S1) trouve que parmi les quatre disciplines proposées, à savoir, la production écrite (PE), la compréhension de l'écrit (CE), la production orale (PO) et la compréhension de l'oral (CO), il trouve que la production écrite est la plus difficile.

La réponse à la question 2 montre que les difficultés rencontrées lors de la tâche d'écriture sont d'ordre linguistique (DL).

La réponse à la question 3 révèle que ce sujet fait appel à sa mémoire (M) pour trouver les idées du texte à produire.

Enfin, pour la question 4, à laquelle les sujets devaient préciser s'ils ont l'habitude d'élaborer un plan avant de rédiger un texte, le sujet (S1) répond « jamais »(Js).

Volet 2 : Questions 5 et 7

Catégories / Codes	QUESTIONS									
	5					7				
	TU	MU	U	Inu	RB	RP	RI	OI	RPL	FOP
Sujet # 1 (S1)				x	x					

Légende : TU = Très Utile ; MU = Moyennement Utile ; U= utile ; Inu = inutile ; RB = rédaction du brouillon ; RP = rédaction au propre ; RI = recherche des idées ; OI = organisation des idées ; RPL =rédaction du plan ; FOP = formulation de l'opinion personnelle.

- La lecture du volet 2, montre que relativement à la question 5 à laquelle les sujets devaient indiquer leurs perceptions quant à l'élaboration d'un plan préalablement à la rédaction d'un texte, le sujet 1 (S1) répond que c'est « inutile »(Inu). A la question 7qui consistait à indiquer étape par étape, ce que

chaque sujet fait lors de la rédaction d'un texte, le sujet 1 (S1) répond que la seule étape qu'il respecte est celle de la rédaction du brouillon (RB).

Volet 3 : Questions 8 et 9

Catégories Codes	QUESTIONS									
	8					9				
	TI	CB	FOP	LCIT	OI	PL	RT	CF	RB	RP
Sujet # 1 (S1)	4	5	2	1	3	x				

Légende : TI = Trouver des Idées ; CB = Cadrage des Buts ; FOP = formulation de l'opinion personnelle ; LCIT = lecture de la consigne et identification du thème ; OI = organisation des idées ; PL = plan ; RT = relecture du texte ; CF = correction des fautes ; RB = rédaction du brouillon ; RP = remise au propre.

- Le volet 3 de la grille portant sur les questions 8 et 9, montre que pour la question 8 dont la réponse consistait à classer les étapes d'écriture d'un texte argumentatif (voir section dépouillement questionnaire, page 63) que le sujet 1 (S1) classe les étapes de la façon suivante : en 1) lecture de la consigne et identification du thème (LCIT), en 2) formulation de l'opinion personnelle (FOP), en 3) organisation des idées selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte (OI), en 4) trouver les idées à partir des connaissances personnelles (TI) et en 5) procéder au cadrage des buts d'écriture (CB).

Quant à la question 9 à laquelle les sujets devaient indiquer l'étape qu'ils ne respectent pas en cas de temps insuffisant, le sujet 1 (S1) répond que c'est celle de la rédaction du plan (PL).

Volet 4 : Question 6

	QUESTION # 6												
Catégorie / Sous-catégorie s/ Codes	EAPSL			IDS	ODI			OLET		BS			
	DO	FRL	CL		EIS	PTC	ETP	PTSF	RPS	BN	RT	RE	EH
Sujet # 1 (S1)						X				X		X	

Légende : EAPSL = Effets À Produire Sur le Lecteur ; IDS = Image que le Scripteur veut Donner de lui-même ; ODI = Organisation Des Idées ; OLET = organisation linguistique et textuel ; BS = buts scolaires ; DO = donner son opinion ; FRL = faire réagir le lecteur ; CL = convaincre le lecteur ; EIS = exprimer les idées sélectionnées ; PTC = produire un texte cohérent ; ETP = écrire un texte pertinent ; PTSF = produire un texte sans fautes ; RPS = rédiger des phrases bien structurée ; BN = bonne note ; RT = réussir le texte ; RE = répondre aux exigences ; EHS = éviter les hors- sujets.

- Le volet 4 consacré à la question 6 à laquelle les sujets devaient indiquer quels buts ils cherchent à atteindre (voir dépouillement question 6 du questionnaire, page) lors de la rédaction d'un texte argumentatif, révèle que le sujet 1 (S1) s'intéresse plus à l'organisation des idées (ODI) et surtout à produire un texte cohérent (PTC). Quant aux buts scolaires (BS) fixés, le sujet 1 (S1) répond que son but est d'avoir « une bonne note » (BN).

Après avoir présenté et expliqué les critères établis pour la grille d'analyse du questionnaire, voyons maintenant comment nous avons élaboré la grille d'analyse des brouillons.

2.4.2 Grille d'analyse des brouillons

Figure 4 : Grille d'analyse des brouillons

Catégories / Codes	LC	ITETT	IOD	FOP	CB	RI	OI	EPL	RTC
Sujets									
Sujet # 1 (S1)	x	x	x	x					+

Légende : LC = lecture de la consigne ; ITETT = identification du thème et du type du texte ; IOD = identification de l'opinion de départ ; FOP = formulation de l'opinion personnelle ; CB = cadrage de buts ; RI = recherche des idées ; OI = organisation des idées ; EPL = élaboration du plan ; RTC = rédaction du texte au complet.

- La lecture de cette grille montre que relativement à l'analyse des brouillons, le sujet 1 (S1) procède ainsi dans la phase de pré-écriture : il lit la consigne (LC), il identifie le thème et le type de texte à produire (ITETT), il identifie l'opinion de départ (IOD) , il formule son opinion personnelle et passe directement à la rédaction du texte au complet sans plan préalable (RTC).

Comme pour l'analyse du questionnaire et celle des brouillons, nous avons élaboré deux autres grilles : une pour l'analyse des textes produits avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification et une autre pour celle des textes produits après. Voyons comment se présente chacune d'elles.

2.4.3 Grille d'analyse des textes produits avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification

Figure 5 : Grille d'analyse des textes produits avant la démarche d'E/A de la planification.

Catégories/ Codes	CP		CB		PI						SI		OI			
	OD		OP		In		Arg		Conc				CL		NA	
	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF
Sujet # 1 (S1)				+	+			+								

Légende : CP = contexte de production ; CB = cadrage des buts ; PI = production des idées ; SI = sélection des idées ; OI = organisation des idées ; OD = opinion de départ ; OP = opinion personnelle ; In = introduction ; Arg = arguments ; Conc = conclusion ; CL = connecteurs logiques ; NA = numérotation des arguments ; P = pertinent ; NP = non - pertinent.

La lecture de cette grille nous indique que relativement à l'analyse des textes produits avant la démarche d'enseignement /apprentissage de la planification, le sujet 1 (S1) a formulé son opinion personnelle (OP) mais de façon non-pertinente –NP), c'est à dire que l'opinion formulée ne correspondait pas au contexte de production. La même grille montre que les aspects qui ont été respectés par le même sujet sont, pour la catégorie « production des idées » (PI), la rédaction d'une introduction pertinente (In, P) et la formulation d'arguments mais de façon non-pertinente (Arg, NP), c'est à dire en contradiction avec l'analyse du contexte de production et avec celle de l'opinion personnelle.

2.4.5 Grille d'analyse des textes produits après la démarche d'enseignement / apprentissage de la planification

Figure 6 : Grille d'analyse des textes produits après la démarche d'E/A de la

Catégories /Codes	CP		CB									PI						SI		OI				
	OD		OP		EAPS		IS		RLD		BP		In		Arg		Conc				CL		NA	
	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF	P	NF
Sujets																								
Sujet # 1 (S1		+	+		+				+		+		+		+		+							

: CP = contexte de production ; CB = cadrage des buts ; PI = production arguments ; Conc = conclusion ; SI = sélection des idées ; OI = organisation des idées ; OD = opinion de départ ; OP = opinion personnelle ; EAPSL= effets à produire sur le lecteur ; IS = image du scripteur ; RLD = respect de la langue et des discours ; BP= buts personnels ; In = introduction ; Arg = Légende ; CL connecteurs logiques ; NA = numérotation des arguments ; P= pertinent ; NP = non-pertinent.

La lecture de cette grille révèle que relativement à l'analyse des textes produits après la démarche d'enseignements/apprentissage de la planification, le sujet 1 (S1) a respecté dans son produit les aspects suivants: pour la catégorie « cadrage des buts (CB) », l'opinion personnelle (OP), les effets à produire sur le lecteur (EAPSL), le respect de la langue et des discours (RLD), et les buts personnels (BP) ; pour la catégorie « production d'idées (PI) », (BP), l'introduction (In), les arguments (Arg) et la conclusion (Conc) et enfin, pour la catégorie « organisation des idées (OI) » la numérotation des idées produites (NA). Tous ses aspects ont été formulés de façon pertinente (P). Quant au critère « non-pertinent », il concerne la sous-catégorie «opinion de départ (OD) » de la catégorie « contexte de production (CP) ».

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus et qui nous ont permis de répondre à nos hypothèses de départ et à notre problématique.

CHAPITRE 3 : RESULTATS.

Nous avons dit dans la partie théorique, que la plupart des recherches effectuées jusqu'à nos jours, montrent que les scripteurs malhabiles ne planifient que peu avant la rédaction (la mise en texte) ou ne planifient pas du tout au cours d'une tâche d'écriture. L'objectif de notre recherche, rappelons-le est de modifier les perceptions et les pratiques des élèves relativement à la planification qui précède la mise en texte.

Ce chapitre comporte deux parties. Dans la première partie, nous présenterons et analyserons les résultats de la pré-enquête, soit le questionnaire, les brouillons ainsi que les textes produits avant notre démarche d'enseignement/apprentissage de la planification (3.1).

Dans la 2^{ème} partie, nous présenterons et analyserons les résultats des textes obtenus après nos interventions en classe en les comparant avec les productions remises avant les interventions pour mettre en relief ce que les sujets ont retenu de la démarche proposée (3. 2).

Pour finir, une synthèse permettrait de répondre à notre problématique et à nos hypothèses de départ (3-3).

3.1 Résultats de la pré-enquête

Dans cette section, nous allons donc présenter et analyser les résultats du questionnaire (3.1.1), les résultats de l'analyse des brouillons (3.1.2) et les résultats des textes produits avant l'enseignement/apprentissage de la planification (3.1.3).

3.1.1 Analyse des réponses au questionnaire

Rappelons qu'à la question 1, « quelle est parmi les disciplines proposées celle que vous jugez comme la étant la plus difficile », les sujets devaient choisir une discipline parmi les quatre proposées, à savoir « la production orale (PO), la compréhension de l'oral (CO), la production écrite (PE) ou la compréhension de l'écrit (CE) ». A cette question, 12 des 15 sujets répondants (soit 80%) ont choisi la production écrite (PE) et 3 sujets (soit 20%) ont choisi la compréhension orale (CO) (voir grille « volet 1 » qui suit). Aucun sujet n'a choisi l'expression orale et la compréhension de l'écrit. Ces résultats confirment les études présentées dans le chapitre théorique à savoir que la production écrite est l'une des activités qui posent le plus de problèmes aux élèves et que c'est une activité très complexe. Toutefois, nous jugeons que les élèves n'ont pas retenu la production orale (PO) parce qu'ils ne sont pas évalués dans cette discipline et parce que toutes les épreuves sont écrites. Pour la compréhension de l'écrit (CE), les élèves ont souvent, dans les épreuves écrites, des questions à choix multiple, ce qui peut, à notre avis, leur faciliter la tâche, c'est pourquoi, aucun sujet ne l'a retenue.

- La question 2, « quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de cette tâche », est étroitement liée à la 1^{ère} question. En effet, sur les 15 sujets, nous avons retenu les réponses de ceux qui ont choisi « la production écrite (PE) à la 1^{ère} question ». Ainsi, sur les 12 sujets ayant retenu la production écrite (PE) comme réponse à la 1^{ère} question, 6 sujets (soit 50%) ont déclaré qu'ils ne savaient pas du tout comment commencer la production, ce que nous avons interprété comme « difficultés stratégiques (DS) » (voir grille, volet 1). 3 sujets ont déclaré qu'ils avaient des problèmes sur le plan linguistique (DL) (orthographe, conjugaison, grammaire, lexique...)(soit 25%) et 3 ont répondu que les difficultés rencontrées dépendaient en grande partie du type de texte à produire (DD)(soit 25% des répondants).

Ces chiffres montrent que les sources des difficultés, lors d'une tâche d'écriture, sont variées mais qu'elles sont trop élevées en ce qui concerne la difficulté des élèves à mettre en œuvre de façon consciente certaines

stratégies (ici, nous faisons allusion à « la planification » qui peut aider les élèves à éviter le blocage devant la page blanche) pouvant les aider dans cette tâche.

- A la question 3 (ouverte), « que faites-vous habituellement pour trouver les idées quand on vous demande de rédiger un texte », les sujets devaient expliquer comment ils font pour trouver les idées lorsqu'ils doivent rédiger un texte. Sur les 15 sujets qui ont participé à la recherche, 3 seulement (soit 20%) ont répondu qu'ils trouvaient les idées en recourant à leur mémoire (M), 7 répondants (soit 47%) ont dit qu'ils ne savaient pas comment ils arrivaient à trouver les idées (codifiée ici, « SI », source inconnue) et 5 sujets (soit 33%) ont répondu que pour trouver les idées, ils ont recours à des sources extérieures (codifié ici « SE »).

Nous avons vu dans le chapitre théorique que l'étape de production des idées est l'une des plus difficiles à activer pour les apprenants – scripteurs (voir chapitre théorique, section 1.1.4.2.2, page 22) alors qu'ils ont tendance à se concentrer sur la forme des idées. Les sujets de notre recherche ont montré par leurs réponses à cette question (3), qu'ils ne disposent pratiquement pas de stratégies bien définies pour la production d'idées ce qui confirme qu'ils n'ont pas d'outils de planification à leur disposition.

- A la question 4, « est-ce que vous élaborerez un plan avant de rédiger un texte », la majorité des sujets de l'étude, soit 13/15 (87%) ont répondu qu'ils n'élaboraient « jamais » (Js) de plan avant la rédaction (voir grille, volet 1, ci-joint). Les deux sujets restant ont dit le faire « souvent » (Sv) (soit 13%).

Les réponses données à cette question confirment les recherches faites dans ce domaine, notamment celle de Kellogg [23] (1988) (Voir chapitre théorique, section 1.1.4.2.2, page 23), qui montre que les scripteurs malhabiles passent directement à la mise en texte sans préparation préalable. Ces résultats sont « alarmants » surtout quand on sait que l'activation du sous- processus de la planification facilite le travail du scripteur et mène à des textes de meilleure qualité (Voir chapitre théorique, section 1.1.4.2.2, page 25).

Figure 8 : Grille d'analyse/ questionnaire

Volet 1 : Questions 1, 2, 3, 4

Catégories / Codes	QUESTIONS													
	1				2				3			4		
	PE	PO	CE	CO	DL	DT	DD	DS	M	SE	SI	Tjs	Sv	Js
Sujet # 1 (S1)	x				X				X					X
Sujet # 2 (S2)	X						X				X			X
Sujet # 3 (S3)				x						X			X	
Sujet # 4 (S4)	X							X			X			X
Sujet # 5 (S5)	X				X						X			X
Sujet # 6 (S6)	X							X	X					X
Sujet # 7 (S7)				X						X			X	
Sujet # 8 (S8)				X						X				X
Sujet # 9 (S9)	X							X		X				X
Sujet # 10 (S10)	X				x						X			X
Sujet # 11 (S11)	X							X	X					X
Sujet # 12 (S12)	X						X			X				X
Sujet # 13 (S13)	X						x				X			X
Sujet # 14 (S14)	X							X			X			X
Sujet # 15 (S15)	x							X			X			X
Nombre	12	00	00	3	3	00	3	6	3	5	7	00	2	13
Taux %	80%	0%	0%	20%	25%	0%	25%	50%	20%	33%	47%	0%	13%	87%

Légende : PE = Production Ecrite ; PO = production Orale ; CE = Compréhension Ecrite ; CO = Compréhension Orale ; DD = difficultés discursives ; DL = difficultés linguistiques ; DS = difficultés stratégiques ; DT = difficultés textuelles ; M = mémoire ; SI = source inconnue ; SE = source extérieure ; Tjs = toujours ; Sv = souvent ; Js = jamais.

- A la question 5, « selon vous, établir un plan avant de rédiger un texte, c'est : très utile (TU), moyennement utile (MU), utile (U) ou inutile (Inu). Les sujets devaient donner leurs perceptions de l'utilité de l'élaboration d'un plan

préalablement à la mise en texte. A cette question, 10 des 15 sujets ont répondu que c'était inutile (Inu)(soit 67%), et seulement 3 sujets pensent que c'est utile (U) (soit 20%), et 2 sujets ont répondu qu'il est moyennement utile(MU) (soit 13%). La catégorie très utile (TU) n'a enregistré aucune réponse (voir grille, volet 2 qui suit).

Ces résultats confirment donc les études présentées dans le chapitre théorique, à savoir que les apprentis-scripteurs n'accordent pas d'importance à la planification même s'il est reconnu qu'elle est aussi importante que la mise en texte et la révision.

- A la question 7 (question ouverte), « décrivez étape par étape, ce que vous faites habituellement lorsque vous écrivez un texte argumentatif », les sujets devaient décrire en détails la façon dont ils procèdent lors de la rédaction d'un texte argumentatif. Rappelons que le dépouillement des réponses à cette question ouverte, nous a permis de catégoriser les réponses comme suit : rédaction d'un brouillon (RB), remise au propre (RP), recherche des idées (RI), organisation des idées (OI), rédaction d'un plan (RPL), et formulation de l'opinion personnelle (FOP).

L'examen des résultats (voir grille, volet 2 qui suit) montre que sur les 15 répondants, 12 rédigent un brouillon (RB) (soit 86%). Mais ce qui est intéressant à observer, c'est que ces douze sujets se comportent différemment. En effet, sur les 12 sujets, quatre (4) rédigent seulement le brouillon (RB), trois (3) retiennent la rédaction du brouillon (RB) et la rédaction au propre (RP)(soit 25%), trois (3) autres sujets précisent qu'ils respectent les étapes de rédaction de brouillon (RB), la rédaction au propre (RP) et la recherche des idées (RI), deux (2) sujets tiennent compte de ces dernières étapes, mais également de la formulation de l'opinion personnelle(FOP). idées, 1 déclare rédiger un plan et 3 formulent leur opinion personnelle.

En bref, plus de la moitié des sujets (8/15) ont donné des réponses reliées au contexte scolaire de production de textes : la rédaction du brouillon et la mise au propre du texte à produire (soit 67%). En effet, les pratiques scolaires

exigent que les élèves, surtout en situation d'évaluation, rédigent d'abord un brouillon avant d'écrire la copie qu'ils soumettent à l'évaluation. Mais en ce qui concerne les catégories relatives à la planification, les réponses données renvoient à la recherche et l'organisation des idées. Trois sujets seulement ont pu identifier un des sous-processus inhérents à la planification, à savoir formulation de l'opinion personnelle (FOP), et un a cité la rédaction d'un plan (RPL).

Pour visualiser ces résultats, nous les reprenons dans la grille suivante.

Volet 2 : Questions 5 et 7

Catégories / Codes	QUESTIONS									
	5				7					
	TU	MU	U	Inu	RB	RP	RI	OI	RPL	FOP
Sujet # 1 (S1)				X	X					
Sujet # 2 (S2)		X			X					
Sujet # 3 (S3)			X		X	X	X			X
Sujet # 4 (S4)				X						
Sujet # 5 (S5)		X			X	X	X			
Sujet # 6 (S6)				X	X					
Sujet # 7 (S7)			X			X		X	X	X
Sujet # 8 (S8)				X	X	X	X			
Sujet # 9 (S9)				X	X	X	X			
Sujet # 10 (S10)				X	X					
Sujet # 11 (S11)			X		X	X				
Sujet # 12 (S12)				X		X	X			X
Sujet # 13 (S13)				X	X	X	X			
Sujet # 14 (S14)				X	X	X				
Sujet # 15 (S15)				X	X	X				
Nombre	00	2	3	10	12	10	6	1	1	3
Taux %	0%	13%	20%	67%	86%	67%	43%	7%	7%	20%

Légende :TU = Très Utile ; MU = Moyennement Utile ; U = utile ; Inu = inutile ; RB = rédaction du brouillon ; RP = remise au propre ; RI = recherche des idées ; OI = organisation des idées ; RPL = rédaction du plan ; FOP = formuler son opinion personnelle.

- A la question 8, « classez les étapes de 1 à 5 selon leur importance pour vous », les sujets devaient classer les 5 étapes proposées selon l'importance qu'ils y accordent en rédigeant un texte argumentatif.

La lecture de la grille montre le classement suivant :

- L'étape « trouver les idées à partir de vos connaissances personnelles (TI) », a été classée quatrième (4^{ème}) par 8 sujets, alors que trois (3) l'ont classée 5^{ème}, deux (2) l'ont classée première (1^{ère}) et deux autres l'ont classée troisième (3^{ème}).
 - L'étape « vous vous fixez des buts que vous essaieriez d'atteindre au cours de la rédaction (CB) », a été classée cinquième par 12 sujets et quatrième par 3 sujets.
 - En ce qui concerne l'étape « formuler une opinion personnelle à partir de celle exprimée dans la consigne d'écriture (FOP) », elle a été classée deuxième par 13 sujets et 1^{ère} par 2 sujets seulement.
 - L'étape « lire la consigne et identifier le thème », a été classée première par 11 sujets et 2 l'ont classée deuxième.
- Enfin, l'étape « organiser les idées selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte (OI) », 13 l'ont classée troisième (3^{ème}) et 4 sujets l'ont classée quatrième (4^{ème}).

Nous pouvons représenter ce classement comme suit :

- 1^{ère} position : lecture de la consigne et identification du thème (LCIT) avec un total de 11/15 (soit 73%).
- 2^{ème} position : formulation de l'opinion personnelle (FOP) avec un total de 13/15 (soit 87%).
- 3^{ème} position l'organisation des idées selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte avec un total de 11/15 (soit 73%).
- 4^{ème} étape : trouver les idées (TI) avec un total de 8/15 (soit 53%).
- 5^{ème} étape : cadrage des buts (CB) avec un total de 12/15 (soit 80%).

Les réponses à cette question montrent que la majorité des sujets (soit 73%) accordent de l'importance à l'étape de la lecture de la consigne et l'identification du thème. Cette étape est, en effet, nécessaire dans chaque tâche de production écrite. L'étape de formulation de l'opinion personnelle a été jugée importante par 13 sujets (soit 86,66%) qui l'ont classée en 2^{ème} position.

L'étape de formulation de buts, quant à elle, a été classée dernière par 12 sujets (soit 80% des répondants), ce qui prouve qu'elle n'est pas considérée comme une étape importante par la plupart des sujets interrogés. Les classements des autres étapes varient d'un sujet à l'autre. Certes, chacune des étapes proposées est essentielle pour la réalisation d'une tâche d'écriture, mais ce que nous voulions obtenir par cette question concerne l'importance que les sujets accordent à chaque étape.

- A La question 9, « si vous manquez de temps au cours de la rédaction d'un texte, quelle est l'étape que vous ne ferez habituellement pas », les sujets devaient cocher une seule réponse parmi celles proposées, à savoir le plan (PL), relire le texte (RT), corriger les fautes (CF), rédaction du brouillon (RB) et remise au propre (RP). Sur les 15 sujets interrogés, 13 répondent qu'ils ne font pas le plan (PL) (soit 87%), un sujet ne relit pas le texte (RT) (soit 6%) et un ne corrige pas les fautes (CF) (soit 7%). Aucun sujet n'omet l'étape de la rédaction du brouillon ni celle de la remise au propre.

Les résultats obtenus à cette question montrent encore une fois que la planification n'est pas un sous-processus important pour la majorité des sujets interrogés (soit 87%). On voit, par contre, que les étapes de rédaction du brouillon et du propre sont fortement ancrées dans les pratiques scolaires, ce qui corrobore avec les résultats obtenus à la question 7. De plus, un seul sujet omettrait l'étape de relecture texte (RT) et de correction des fautes (CF), ce qui montre, comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre théorique (Voir chapitre théorique, section 1.3.1, page 33) que les scripteurs malhabiles accordent plus d'attention aux aspects linguistiques pendant la tâche d'écriture.

La grille suivante reprend également les résultats relatifs à la question 8 et 9.

Volet 3 : Questions 8 et 9

Catégories / Codes	QUESTIONS									
	8					9				
	TI	CB	FOP	LCIT	OI	PL	RT	CF	RE	RP
Sujet # 1 (S1)	4	5	2	1	3	X				
Sujet # 2 (S2)	4	5	2	1	3	X				
Sujet # 3 (S3)	5	4	2	1	3	X				
Sujet # 4 (S4)	1	6	2	3	4	X				
Sujet # 5 (S5)	1	5	2	3	4	X				
Sujet # 6 (S6)	4	5	2	1	3	X				
Sujet # 7 (S7)	4	5	2	1	3			X		
Sujet # 8 (S8)	3	5	1	2	4	X				
Sujet # 9 (S9)	3	5	2	1	4	X				
Sujet # 10 (S10)	5	4	2	1	3	X				
Sujet # 11 (S11)	4	5	2	1	3		X			
Sujet # 12 (S12)	4	5	2	1	3	X				
Sujet # 13 (S13)	5	4	1	2	3	X				
Sujet # 14 (S14)	4	5	2	1	3	X				
Sujet # 15 (S15)	4	5	2	1	3	X				
Rang	4ème	5ème	2ème	1ère	3ème	13	1	1	0	0
Taux %	53%	80%	87%	73%	73%	86%	7%	7%	0%	0%

Légende : TI = Trouver des Idées ; CB = Cadrage des Buts ; FOP = formulation de l'opinion personnelle ; LCIT = lecture de la consigne et identification du thème ; OI = organisation des idées ; PL = plan ; RT = relire le texte ; CF = corriger les fautes ; RE = rédaction du brouillon ; RP = remise au propre.

- La question 6, « quels buts cherchez-vous à atteindre, lorsque vous rédigez un texte argumentatif », est une question ouverte. Les répondants devaient décrire les buts qu'ils cherchent à atteindre lorsqu'ils rédigent un texte argumentatif. Nous avons regroupé les réponses selon les différents buts identifiés par Hayes et Flower(1981) à savoir, effets à produire sur le lecteur (EAPSL), l'image que le scripteur veut donner de lui-même (IDS), organisation des idées (OI), organisation linguistique et textuelle (OLET). A ces catégories, nous avons ajouté la catégorie « buts scolaires » pour respecter le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche.

Au niveau des « effets à produire sur le lecteur éventuel (EAPSL)», 5 sujets veulent donner leur opinion (DO), 2 veulent faire réagir le lecteur (FRL) et 1 veut le convaincre (CL). En ce qui concerne « l'organisation des idées (OI)», 3 sujets visent à exprimer les idées sélectionnées (EIS), 2 ont pour but de produire un texte cohérent (PTC) et 1 tente d'écrire un texte pertinent (ETP).. Au niveau « de l'organisation linguistique et textuelle (OLET)», 3 sujets cherchent à produire un texte sans fautes (PTSF) et 1 tente de rédiger des phrases bien structurées (RPS).

Les autres buts renvoient à « des buts scolaires (BS)». Les 15 répondants veulent avoir une bonne note (BN), 5 cherchent à réussir le texte (RT), 6 tentent de répondre aux exigences (RE) et 3 disent qu'ils essaient de ne pas être hors- sujet (EHS). Aucun sujet n'a fourni de réponses pour les buts concernant « l'image du scripteur (IDS)».

Ces résultats aussi, nous les avons repris dans le volet 4 de l'analyse du questionnaire que voici.

Volet 4 : question 6

Catégorie/ Sous- catégories Codes	QUESTION # 6												
	EAPSL			IDS	ODI			OLET		BS			
	DO	FRL	CL		EIS	PTC	ETP	PTSF	RPS	BN	RT	RE	EH
Sujet # 1 (S1)						X				X		X	
Sujet # 2 (S2)		X								X			
Sujet # 3 (S3)	X		X							X	X	X	
Sujet # 4 (S4)								X		X			
Sujet # 5 (S5)		X								X			
Sujet # 6 (S6)	X									X			
Sujet # 7 (S7)	X							X	X	X	X	X	X
Sujet # 8 (S8)	X									X			X
Sujet # 9 (S9)					X					X			X
Sujet # 10 (S10)							X	X		X			
Sujet # 11 (S11)	X									X	X		
Sujet # 12 (S12)						X				X	X		
Sujet # 13 (S13)					X					X		X	
Sujet # 14 (S14)					X					X		X	
Sujet # 15 (S15)							X			X	X	X	
Nombre	5	2	1	00	3	2	2	3	1	15	5	6	3
Taux %	33%	13%	7%	0%	20%	13%	13%	20%	7%	100%	33%	40%	20%

Légende : EAPSL = Effets A Produire Sur le Lecteur ; IDS = Image que le Scripteur veut Donner de lui-même ; ODI = Organisation Des Idées ; OLET = organisation linguistique et textuelle ; BS = buts scolaires ; DO = donner son opinion ; FRL = faire réagir le lecteur ; CL = convaincre le lecteur ; EIS = exprimer les idées sélectionnées ; PTC = produire un texte cohérent ; ETP = écrire un texte phrases structurées pertinent ; PTSF = produire un texte sans fautes ; RPS = rédiger des ; BN = bonne note ; RT = réussir le texte ; RE = répondre aux exigences ; EHS = éviter les hors-sujets.

L'analyse du questionnaire nous a permis de faire la synthèse suivante :

Tableau 8 : Questionnaire/ synthèse.

Question	Contenu	Résultat dominant	Signification	Pourcentage
1	Discipline difficile	PE	Production écrite	80%
2	Difficultés rencontrées	DS	Difficultés stratégiques	50%
3	Source des idées	SI	Source inconnue	47%
4	Plan préalable	Js	jamais	90%
5	Perception par rapport au plan	Inu	inutile	70%
6	But recherché	BN	Bonne note	100%
7	Etapes respectées lors de la rédaction d'un texte argumentatif	RB + RP	Rédaction du brouillon + remise au propre.	87% et 71%
8	L'étape la plus importante	LCIT	Lecture de la consigne et identification du thème.	73%
9	L'étape négligée	RPL	Rédaction du plan	87%

L'analyse des réponses au questionnaire terminée, nous passons maintenant à celle des brouillons.

3-1-2 Analyse des résultats des brouillons :

L'analyse des brouillons, comme nous l'avons dit plus haut, avait pour objectif de déceler les différences entre les pratiques réelles des sujets et les pratiques déclarées dans les réponses au questionnaire. Pour ce faire, nous avons demandé aux sujets de noter sur les brouillons tout ce qu'ils font dans la phase de préparation de leur futur texte.

Sur les 15 brouillons analysés (voir grille qui suit), 13 sujets (soit 87) procèdent à la lecture de la consigne (LC) en vue de l'identification du thème et du type de texte à produire (IETT). Deux sujets (soit 13%) forment leur opinion personnelle (FOP). Deux autres sujets (soit 13%) recherchent les idées (RI) et un seul (soit 7%) les organise selon l'ordre qu'elles prennent dans le texte (OI). Aucun sujet ne se fixe des buts d'écriture (CB) et aucun n'élabore le plan du texte à produire (EPL). Toutefois, les 15 sujets (soit 100%) rédigent le texte au

complet (RTC) au brouillon et 6 d'entre eux (soit 40%) relisent leurs textes et corrigent les fautes d'orthographe (RTC).

Ces résultats sont repris dans la grille suivante.

Figure 14 : Grille d'analyse des brouillons

Catégories/Codes Sujets	LC	ITETT	IOD	FOP	CB	RI	OI	EPL	RTC
Sujet # 1 (S1)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 2 (S2)	+	-	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 3 (S3)	+	+	+	+	-	-	-	-	+
Sujet # 4 (S4)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 5 (S5)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 6 (S6)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 7 (S7)	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 8 (S8)	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 9 (S9)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 10 (S10)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Sujet # 11 (S11)	+	+	+	+	-	+	+	-	+
Sujet # 12 (S12)	+	-	+	-	-	-	-	-	+
Sujet # 13 (S13)	+	-	+	-	-	-	-	-	+
Sujet # 14 (S14)	+	+	-	-	-	+	-	-	+
Sujet # 15 (S15)	+	+	-	-	-	-	-	-	+
Nombre	13	10	4	2	00	2	1	00	15
Taux %	87%	67%	27%	13%	0%	13%	7%	0%	100%

Légende : LC = lecture de la consigne ; ITETT = identification du thème et du type de texte ; IOD = identification de l'opinion de départ ; FOP = formulation de l'opinion personnelle ; CB = cadrage des buts ; RI = recherche des idées ; OI = organisation des idées ; EPL = élaboration du plan ; RTC = rédaction du texte au complet.

Les résultats obtenus appuient, d'une part, les recherches citées dans le chapitre théorique notamment celle de Piolat et (2003)[3] et de Hayes et Flower (1980)[10] (Voir chapitre théorique, section 1.2.4, page 30) qui montrent que les scripteurs novices ne planifient pas leur futur texte ou ne le font que peu avant la mise en texte, et, confirment, d'autre part, notre 1^{ère} hypothèse, à savoir que les scripteurs novices n'accordent pas beaucoup d'importance à la planification qui précède la mise en texte et procèdent directement à la mise en texte sans préparation préalable.

Néanmoins, ces résultats mettent en doute les réponses déclarées par les sujets à la 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} questions du questionnaire et qui concernaient les pratiques des sujets lors de la rédaction d'un texte argumentatif, le classement des étapes selon leur importance et l'étape omise en cas d'insuffisance de temps lors de la rédaction d'un texte argumentatif. En effet, contrairement aux pratiques déclarées par un des sujets ayant cité l'élaboration du plan (EPL) avant la rédaction proprement dite, les brouillons montrent qu'aucun sujet ne respecte ce sous-processus inhérent à la planification, et c'est le cas également pour la recherche des idées (RI) puisque sur les 6 sujets qui ont dit le faire dans les réponses au questionnaire, deux seulement l'ont fait réellement.

Pour la formulation de l'opinion personnelle (FOP) qui est aussi importante que le plan et les buts que se fixe le scripteur, sur les 3 sujets qui ont déclaré qu'ils formulent leur opinion, 2 seulement l'ont fait réellement.

Pour ce qui est des buts d'écriture (CB), les résultats sont identiques dans les deux cas (pratiques déclarées et pratiques réelles), c'est à dire qu'aucun sujet ne se fixe des buts d'écriture dans la phase de pré-écriture.

Ces résultats, rappelons-le, montrent que les sujets, même s'ils utilisent le brouillon (surtout quand on les contraint à le faire), ils ne le font pas pour préparer le texte à produire (le planifier) mais pour rédiger un premier jet,

c'est à dire qu'ils s'engagent directement dans la mise en texte ce qui appuie l'étude menée Latifa Kadi (2000)[33] (Voir section 2.3.2, page 67).

et nous permet de confirmer notre première hypothèse, à savoir que les élèves ne planifient pas leurs futurs textes et n'accordent pas de l'importance à la planification.

Ces résultats aussi peuvent être synthétiser comme suit :

Tableau 9 : Brouillons/synthèse.

Aspect dominant	Signification	Taux
LC	Lecture de la consigne	87%
ITETT	Identification du thème et du type	67%
RTC	Rédaction du texte au complet	100%

L'analyse des brouillons terminée, nous sommes passée à celle des textes produits avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification que nous présentons dans ce qui suit.

3.1.3 Analyse des résultats des textes produits avant l'enseignement / apprentissage de la planification

Dans cette section, nous décrivons les textes des 15 sujets qui ont participé à l'expérimentation. Rappelons que, pour rédiger le texte, les sujets devaient choisir un thème parmi les quatre proposés(Voir tableau 1, page 53).

Notons que l'analyse a été faite de façon à faire ressortir les composantes du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1981) à savoir le contexte de production (CP) (3.1.3.1), le cadrage des buts d'écriture (CB) (3.1.3.2), la production d'idées (PI) (3.1.3.3), leur sélection (SI) (3.1.3.4) et leur organisation (Voir chapitre théorique, section 1.2.1, page 26)(OI) (3.1.3.5). Ajoutons que, les éléments traités au sein de chacune de ces composantes sont peu nombreux puisque les sujets n'avaient pas encore participé aux séances d'enseignement/apprentissage de la planification.

1) Contexte de production.

Un seul élément du contexte de production a été analysé, à savoir l'identification de l'opinion de départ (OD), présentée dans la consigne d'écriture. Six (6) sujets seulement sur les 15 (soit 40%) ont procédé à l'identification de l'opinion présentée dans la consigne d'écriture (voir grille d'analyse qui suit). Quatre d'entre eux (soit 27%) l'ont fait avec succès (P), les deux autres (soit 13%) n'ont pas réussi à le faire.

Il apparaît, d'après les résultats que les sujets ne savent pas que l'étape de l'identification de l'opinion de départ (OD) est nécessaire et permet au scripteur de réagir, et ce malgré le fait que celle-ci soit facilement repérable puisqu'elle est formulée explicitement dans la consigne d'écriture.

2) Cadrage des buts

Comme pour le contexte de production (CP), un seul aspect de la mise en place de buts (CB) a été traité par les sujets, soit la formulation de l'opinion personnelle (FOP). La majorité des sujets soit, 13 sur les 15 ayant participé à l'expérimentation (ce qui représente un taux de 87%) ont formulé leur opinion personnelle. Neuf (9) (soit 60%) l'ont fait explicitement et les quatre (4) autres (soit 26%) ont rédigé directement les arguments à partir desquels nous avons inféré leur opinion personnelle (OP). Cependant, sur les 13 qui ont réussi à le faire, 5 seulement ont formulé une opinion qui montrait que le thème de départ a été saisi correctement (jugée pertinente « P »), alors que les huit (8) autres ont formulé une opinion contradictoire aux arguments produits (opinion jugée non-pertinente « NP »).

Cette étape (cadrage des buts »CB «), étant absolument nécessaire à la production d'un texte argumentatif, il n'est pas étonnant que la plupart des sujets aient formulé leur opinion personnelle d'une façon pertinente (P) ou non-pertinente (NP).

3) Production d'idées

Cette composante « production des idées (PI) » a été scindée en trois sous-composantes : « introduction (In), arguments (Arg) et conclusion (Conc) ».

En ce qui concerne, l'introduction (In), sur les 15 participants, 6 sujets seulement (soit 40%) en ont rédigé une et de façon pertinente (P), c'est à dire en fonction de leur opinion personnelle (OP).

Au niveau des idées (Arg), 12 (soit 80%) en ont formulé. 5 d'entre eux (soit 33%) ont proposé des idées (Arg) en lien avec leur opinion personnelle (P), alors que les 7 autres (soit 47%) ont formulé des idées contradictoires à leur opinion personnelle, c'est pourquoi elles ont été jugées non – pertinentes (NP).

Enfin, un seul sujet (soit 6%) a rédigé une conclusion pertinente (P) en fonction de l'opinion de départ (OD) et de son opinion personnelle (OP) (voir grille qui suit).

Nous constatons que les sujets se sont concentrés sur la production des arguments et ont négligé la première et la dernière partie (introduction et conclusion) comme si ces parties n'étaient pas aussi importantes que la deuxième partie (celle qui contient les arguments).

4) Sélection des idées

Afin d'analyser cet aspect, nous nous sommes servie des brouillons des sujets en vue de comparer les idées produites dans la phase de préparation et celles produites dans les textes remis. Nous avons constaté qu'aucun sujet n'a tenu compte de cet aspect (soit la sélection des idées « SI ») et que tous ont produit autant d'arguments qu'ils en ont formulés dans leurs brouillons (voir grille qui suit). Aucun sujet n'a éprouvé le besoin d'éliminer ou de rajouter certaines idées.

5) Organisation des idées

Cette composante intègre les connecteurs logiques (CL) et la numérotation des arguments (NA).

Les résultats montrent que deux (2) sujets (soit 13%) ont organisé leurs idées par l'emploi de connecteurs logiques (CL) (d'abord, ensuite....) et 3 (soit 20%) les ont numérotées (NA). Toutefois, toujours en comparant les idées produites

dans les textes produits avec celles produites dans les brouillons, nous constatons que les sujets ont classé les idées dans l'ordre où elles ont été générées, c'est à dire que la 1^{ère} idée du brouillon devient la 1^{ère} idée du texte et ainsi de suite.

Il apparaît donc, que les sujets ont procédé selon le « *knowledge – telling strategy* » (traduit « *connaissances-expression* » par Cornaire Claudette, 2006)[21] identifié par Bereiter et Scardamalia en 1981[15] (voir chapitre théorique, section 1.3.1, page 33) ce qui prouve que les sujets avec lesquels nous avons effectué notre recherche sont des scripteurs novices.

La grille suivante reprend les résultats présentés ci-dessus :

Figure 15 : Grille d'analyse textes remis avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Catégories/Codes Sujets	CP		CB		PI						SI		OI			
	OD		OP		In		Arg		Concl				CL		NA	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
Sujet # 1 (S1)				+	+			+								
Sujet # 2 (S2)								+								
Sujet # 3 (S3)	+		+		+		+							+		
Sujet # 4 (S4)				+												
Sujet # 5 (S5)		+	+													
Sujet # 6 (S6)				+												
Sujet # 7 (S7)		+	+		+		+									+
Sujet # 8 (S8)				+				+								
Sujet # 9 (S9)								+								
Sujet # 10 (S10)				+				+								
Sujet # 11 (S11)	+		+		+		+		+					+		
Sujet # 12 (S12)	+			+	+		+									+
Sujet # 13 (S13)	+		+		+		+									+
Sujet # 14 (S14)				+				+								
Sujet # 15 (S15)				+				+								
Total sous/catégories	4	2	5	8	6	00	5	7	1	00	00	00	00	2	00	3
Total catégories	6		13		6		12		1		00		2		3	

Légende : CP = contexte de production ; CB = cadrage des buts ; PI = production des idées ; SI = sélection des idées ; OI = organisation des idées ; OD = opinion de départ ; OP = opinion personnelle ; In = introduction ; Arg = arguments ; Conc = conclusion ; CL = connecteurs logiques ; NA = numérotation des arguments ; P = pertinent ; NP = non-pertinent.

Comme pour les brouillons et le questionnaire, les résultats obtenus aux textes produits avant peuvent être synthétisés comme suit :

Tableau 10 : Textes remis avant la démarche d'enseignement /apprentissage de la planification/ synthèse.

Aspect dominant	Signification	Taux
OP	Opinion personnelle	87%
Arg	Les arguments	80%

Ces résultats rejoignent ceux des brouillons et du questionnaire qui montrent que les élèves ne s'intéressent qu'aux aspects relatifs aux pratiques scolaires. Ce qui signifie que les pratiques pédagogiques créent chez eux des automatismes mais ne leur apprennent pas comment ni quand employer telle ou telle stratégie lors d'une tâche quelconque (ici la stratégie en question est la planification qui précède la mise en texte et la tâche est la production d'un texte argumentatif).

Notre pré-enquête terminée, nous sommes passée à l'enquête proprement dite, c'est à dire, à l'analyse des textes produits après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

3.2 Résultats de l'enquête

L'enquête, comme nous l'avons déjà dit, consistait d'abord à décrire les contenus des programmes et les pratiques pédagogiques relativement à l'enseignement de la planification qui précède la mise en texte (voir chapitre méthodologique, section 2.2.2.1, page 47) mais aussi à analyser les textes produits après la démarche d'enseignement /apprentissage de la planification (3.2.1) et à les comparer avec ceux produits avant celle-ci (3.2.2) afin de pouvoir répondre à la troisième hypothèse, à savoir, l'impact de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production d'un texte argumentatif.

3.2.1 Analyse des textes remis après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification

Nous présentons dans cette section les résultats relatifs aux textes remis après les séances d'enseignement/apprentissage de la planification (voir grille d'analyse qui suit). Rappelons que les sujets pouvaient se servir du plan collectif élaboré lors de nos interventions en classes et devaient garder le même thème que celui choisi pour la rédaction des textes remis avant la démarche d'E/A de la planification pour afin qu'on puisse comparer les uns et les autres et voir ce que les élèves ont retenu de ces séances.

Comme pour les textes remis avant, nous décrirons d'abord les éléments du contexte de production (CP), ensuite les éléments relatifs au cadrage de buts d'écriture (CB), ceux relatifs à la production d'idées (PI) et enfin ceux relatifs à la sélection des idées (SI) et à leur organisation (OI).

1) Contexte de production (CP)

Le seul aspect traité du contexte de production, rappelons-le, est l'identification de l'opinion de départ (OD donnée dans la consigne d'écriture). En effet, sur les 15 sujets qui ont participé à l'expérimentation, 10 (soit 67%) ont procédé à l'identification de l'opinion de départ. Sur les 10, 4 l'ont fait de façon pertinente (P), c'est à dire que l'opinion concordait avec la thèse présentée dans la consigne d'écriture et 6 ont identifié une opinion en contradiction avec celle défendue dans la consigne d'écriture (NP).

En comparaison avec les textes produits avant, plus de sujets ont réussi à identifier cet aspect (OD), ce qui signifie que les sujets ont saisi l'utilité d'analyser le contexte de production (CP) avant de procéder à la rédaction d'un texte argumentatif.

2) Mise en place de buts (CB)

a) Pour le premier aspect du cadrage des buts (CB) d'écriture, la formulation de l'opinion personnelle (FOP), les 15 sujets (soit 100%) ont procédé à cet aspect et les 15 l'ont fait de façon juste (P). Malgré le fait que

6 sujets n'avaient pas identifié correctement l'opinion de départ (OD) et 5 autres ne l'ont pas fait, ils ont tout de même tous réussi à formuler leur opinion personnelle (FOP) de manière juste (P).

b) Pour le 2^{ème} aspect, les effets à produire sur le lecteur (EAPSL), il a été traité par 8 sujets (soit 53%) et les 8 l'ont fait de façon pertinente (P) en regard de leur opinion personnelle (OP) et de l'analyse du contexte de production (CP).

c) Pour le 3^{ème} aspect, l'image que le scripteur veut donner de lui-même, il a été considéré par 6 sujets (soit 40%). Quatre (4) d'entre eux, ont formulé une image inappropriée (NP) en regard de leur opinion personnelle (OP) et de leur analyse du contexte de production (CP). Il s'agissait plutôt d'arguments que de l'image du scripteur (IS).

d) Le 4^{ème} aspect que les sujets devaient traiter est le respect de la langue et des discours (RLD). En effet, sur les 15 sujets, 11 (soit 73%) ont écrit un texte qui respectait la structure du texte argumentatif, ont utilisé les connecteurs logiques de l'addition pour introduire les arguments et ont numéroté ces derniers. Les quatre (4) autres (soit 27%) se sont contentés de disposer les paragraphes sans se soucier des liens logiques qui les unissent.

e) Pour le 5^{ème} et dernier aspect, les buts personnels (BP), tous les sujets (soit 100%) ont formulé des buts personnels rédigés soit explicitement, soit implicitement (nous avons pu les repérer à travers les arguments formulés mais aussi à travers l'intérêt porté à la structure et le souci de réussir le texte.

A part la formulation de l'opinion personnelle, les aspects 2,3 et 4 du cadrage des buts sont nouveaux pour les sujets. On peut constater qu'en général, l'enseignement de la planification a porté fruit quant à la formulation des buts d'écriture lors de la production d'un texte argumentatif. Toutefois, en ce qui concerne l'image du scripteur, moins de la moitié des sujets s'y sont attardés. Nous supposons que les sujets se souciaient beaucoup plus de l'effet à produire sur le lecteur, des aspects linguistiques et des buts personnels et ont négligé l'image du scripteur. Nous pensons que nous avons une grande part

de responsabilité dans la mesure où, tout en voulant guider les pratiques des sujets avec lesquels nous avons travaillé, nous avons trop insisté sur le destinataire que nous estimons avoir donné l'impression que le scripteur n'était pas aussi important et c'est ce qui explique probablement la négligence de cet aspect, c'est à dire, l'image du scripteur (IDS).

4) Production d'idées (PI)

- a) En ce qui concerne l'introduction (In), les 15 sujets (soit 100%) en ont formulé une. Sur les 15, 13 l'ont fait de façon pertinente (P) en regard de leur opinion personnelle (OP) et de leur analyse du contexte de production (CP), alors que les deux autres (2) ont formulé une introduction en contradiction avec l'opinion personnelle (NP : « L'enseignement précoce des langues étrangères peut être néfaste », pour introduire un texte en faveur du même thème.

- b) En ce qui concerne le 2ème aspect de la catégorie « production des idées (PI) », c'est à dire, les « arguments (Arg), sur les 15 sujets, 13 également (soit 87%) ont produit des arguments (Arg). A propos de l'aspect qualitatif des idées produites, 5 sujets ont formulé des arguments contradictoires (NP) à leur opinion personnelle (OP) et à leur analyse du contexte de production (CP) : par exemple « les téléphones portables sont pratiques », et « l'Internet est une fenêtre sur le monde » après une opinion contre les deux thèmes cités.

- c) enfin, en ce qui concerne le 3^{ème} aspect « la conclusion (Conc) », 9 sujets seulement en ont rédigé une (soit 60%), et les 9 l'ont fait de façon pertinente (P). Par exemple : « les micro-ordinateurs sont donc très utiles en classes » vient conclure un texte en faveur de l'utilité des micro-ordinateurs en classes.

Comme pour le questionnaire, les brouillons et les textes produits avant, la grille d'analyse suivante reprend les résultats relatifs à l'analyse des textes produits après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Figure 16 : Grille d'analyse textes remis après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Sujets	CP		CB										PI						SI		CL	
	OD		OP		EAPSL		IS		RLD		BP		In		Arg		Concl					
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP		
ujet # 1 (S1)		+	+		+				+		+		+		+		+					
ujet # 2 (S2)			+							+	+				+		+					
ujet # 3 (S3)	+		+		+		+		+		+		+		+		+				+	
ujet # 4 (S4)			+						+		+		+			+						
ujet # 5 (S5)		+	+		+			+	+		+		+		+		+					
ujet # 6 (S6)			+							+	+		+			+						
ujet # 7 (S7)	+		+		+			+	+		+		+		+		+				+	
ujet # 8 (S8)			+						+		+			+		+						
ujet # 9 (S9)		+	+							+	+		+				+					
jet # 10 (S10)			+							+	+		+									
jet # 11 (S11)	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+	
jet # 12 (S12)		+	+		+			+	+		+		+		+		+					
jet # 13 (S13)	+		+		+			+	+		+		+		+		+					
jet # 14 (S14)		+	+						+		+		+			+						
jet # 15 (S15)		+	+		+				+		+		+		+		+					
sous/catégorie	4	6	15	00	8	00	2	4	11	4	15	00	13	2	8	5	9	00	1	00	3	00
al catégories	10		15		8		6		15		15		15		13		9		1		3	

Légende : CP = contexte de production ; CB = cadrage des buts ; PI = production des idées ; SI = sélection des idées ; OI = organisation des idées ; OD = opinion de départ ; OP = opinion personnelle ; EAPSL = effets à produire sur le lecteur ; IS = image du scripteur ; RLD = respect de la langue et des discours ; BP = buts personnels ; In = introduction ; Arg = arguments ; Conc = conclusion ; CL = connecteurs logiques ; NA = numérotation des arguments ; P = pertinent ; NP = non-pertinent

Avant de procéder à la comparaison des textes produits après et ceux produits avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification, nous avons essayé de synthétiser les résultats relatifs à l'analyse des textes produits après comme nous l'avons fait avec le reste du corpus.

Tableau 11 :Textes remis après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification/ synthèse.

Aspect dominant	Signification	Taux
FOP	Formulation de l'opinion personnelle	100%
RLD	Respect de la langue et des discours	73%
BP	Buts personnels	100%
In	introduction	87%
Arg	arguments	53%
Conc	conclusion	60%

Pour vérifier ce que les sujets ont retenu de nos interventions en classe, nous avons jugé utile de comparer leurs textes(ceux produits avant et ceux produits après la démarche d'enseignement / apprentissage de la planification.

3.2.2 Comparaison des textes produits avant et après la démarche d'enseignement/ apprentissage de la planification

Comparativement aux textes produits avant la démarche d'enseignement/ apprentissage de la planification, les idées produites (Arg) dans ceux remis après celle-ci sont plus nombreuses. Ce résultat pourrait s'expliquer, d'une part, par le fait que les sujets aient bénéficié de la discussion avec leurs pairs ; d'autre part, un début d'habitude est, peut-être, déjà en place chez les sujets qui ont participé à l'expérimentation.

Concernant la sélection des idées (SI), un (1) sujet a produit quatre idées par rapport à trois idées produites collectivement, ce qui signifie, qu'il a ajouté une idée.

Pour l'organisation des idées (OI), moins de la moitié des sujets (soit 6/15) ont procédé à cette étape soit en numérotant les arguments (NA), soit en introduisant un articulateur de l'addition (CL). Les 6 sujets l'ont fait en fonction (P) de leur opinion personnelle (OP) et de leur analyse du contexte de production (CP). Il semblerait donc, comme pour les textes remis avant la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification que ces deux aspects (sélection et

organisation d'idées « SI et OI ») ont été négligés, c'est pourquoi, nous estimons qu'ils nécessiteraient plus de temps pour qu'ils soient bien maîtrisés.

De façon générale, les textes remis après nos interventions en classes, semblent être plus « complets » que ceux remis avant au niveau de l'analyse du contexte de production (CP), du cadrage des buts d'écriture (CB) et de la production d'idées (PI) ce qui confirme notre hypothèse de départ (3^{ème} hypothèse) à savoir que l'enseignement explicite d'une stratégie de planification amène les élèves à produire des textes de meilleure qualité.

La grille ci-dessous permet de mieux visualiser cette comparaison.

Tableau 12 : Comparaison résultats textes remis avant / après séances enseignement/apprentissage de la planification.

			Textes produits		Remarques
			Avant	Après	
			Nombre		
CP	OD	P	4	4	=
		NP	2	6	
CB	FOP	P	5	15	↑
		NP	8	0	
PI	In	P	6	13	↑
		NP	0	2	
	Arg	P	5	8	↑
		NP	7	5	
	Concl	P	1	9	↑
		NP	0	0	
SI		P	0	1	↑
		NP	0	0	
OI	CL	P	0	3	↑
		NP	2	0	
	NA	P	0	3	↑
		NP	3	0	

Légende : CP = contexte de production ; OD = opinion de départ ; CB = cadrage des buts ; FOP = formulation de l'opinion personnelle ; PI = production des idées ; In = introduction ; Arg = arguments ; Concl = conclusion ; SI = sélection des idées ; OI = organisation des idées ; CL = connecteurs logiques ; NA = numérotation des arguments ; P = Pertinent, NP = Non pertinent

Après avoir présenté et analysé les différents résultats, nous pouvons à présent présenter notre synthèse générale.

- Synthèse (conclusion et réponse aux hypothèses)

Après avoir passé en revue les résultats de notre recherche (enquête et pré-enquête), il nous est à présent possible de répondre à notre problématique en tentant de valider nos hypothèses.

Notre objectif, rappelons-le, étant de vérifier la raison pour laquelle les élèves de 3^{ème} AS restaient bloqués de longs moments devant la page blanche lors de la rédaction d'un texte argumentatif, nous avons formulé les hypothèses que nous rappelons ci-dessous :

Hypothèse 1 : les élèves ont des difficultés à commencer leur production écrite parce qu'ils ne planifient pas leur futur texte et n'accordent aucune importance à la planification.

Hypothèse 2 : l'enseignement de techniques de la production écrite et notamment celui du processus de planification est inexistant au secondaire.

Hypothèse 3 : l'enseignement explicite d'une stratégie de planification influe positivement sur la production écrite d'un texte argumentatif en 3^{ème} AS.

Concernant la 1^{ère} hypothèse, nous avons recueilli, grâce à un questionnaire soumis aux sujets avec lesquels nous avons effectué notre recherche, les perceptions et les pratiques de ces derniers relativement à la planification d'un texte argumentatif. Les brouillons analysés nous ont permis ensuite de vérifier leurs pratiques réelles.

Cette hypothèse nous semble validée puisque la plupart des sujets considèrent la planification comme une perte de temps et une étape inutile. L'analyse des brouillons confirme ce point dans la mesure où aucun sujet n'établit un plan préalablement à la lise en texte. Les buts formulés par les sujets dans leurs réponses au questionnaire sont tous reliés au contexte scolaire, ce qui montre que les sujets se concentrent surtout sur les critères d'évaluation et négligent les autres aspects reliés à l'adaptation au contexte de production (l'un des sous-processus de la planification).

Les données recueillies relativement à l'enseignement d'une technique de production écrite et notamment celui du processus de planification montrent que la production écrite se trouve en parent pauvre dans le programme d'enseignement du F.L.E en 3^{ème} A.S. En effet, on ne parle de l'écrit proprement dit (comme activité disciplinaire) qu'à la fin de chaque unité didactique avec un volume horaire très insuffisant (2 à 3 heures) et qui n'est pas assurée convenablement par les enseignants qui, eux-mêmes, éprouvent des difficultés à enseigner cette discipline faute de formation, d'une part, et d'autre part, parce qu'ils ont peur de se retrouver avec beaucoup de copies²⁶.

L'analyse de la fiche pédagogique, quant à elle, montre que la moitié du temps de la séance de production écrite est consacrée davantage à la structure du texte et aux aspects linguistiques qu'à l'identification et l'adaptation au lecteur et à la situation de communication. Même si dans certains cas, les enseignants tendent à enseigner le processus lui-même, cet enseignement consiste surtout en des consignes données aux élèves (« faites un plan », par exemple), suite à la présentation d'un plan type. Il apparaît donc que les enseignants eux-mêmes n'accordent pas de temps à l'enseignement de la planification, qu'ils n'expliquent pas aux élèves explicitement que le recours à certaines stratégies peut leur permettre de trouver les idées et de se fixer des buts d'écriture et donc ne les aident pas à commencer le texte et à éviter un blocage devant la page blanche. Les enseignants continuent donc à croire que l'enseignement des aspects linguistiques (lexique, grammaire, orthographe...) est la meilleure façon d'apprendre aux élèves à écrire. On peut avancer dès lors, que l'ordre dans lequel on enseigne à écrire est erroné : on ne doit pas passer du mot à la phrase puis au texte mais à l'inverse de la conception et de la planification d'un texte à ses unités plus petites (parties, paragraphes, phrases...) et c'est ce qui confirme, d'une part notre hypothèse de départ, à savoir qu'il n'existe pas un enseignement de l'écrit proprement dit, et d'autre part, explique les échecs à l'écrit et l'incapacité des élèves à mettre en œuvre certaines stratégies (comme la planification) qui leur permettrait de produire des textes bien écrits.

²⁶ Le problème de formation des enseignants et de l'évaluation des productions écrites pourrait faire l'objet d'une autre recherche didactique.

Enfin, la comparaison des textes produits avant la démarche d'enseignement explicite de la planification et ceux produits après nous a permis de confirmer notre 3^{ème} hypothèse. En effet, les textes obtenus après nos interventions en classe ont été jugés de meilleure qualité puisqu'ils prennent en compte la plupart des aspects de la phase de pré-écriture, à savoir, l'analyse du contexte de production, le cadrage des buts d'écriture et la production d'idées qui pose plus de problèmes aux élèves. Effectivement, comparativement aux textes produits avant l'enseignement / apprentissage de la planification, plus de sujets sont arrivés à trouver des arguments pour justifier leur point de vue personnel. Pour ce qui est de la sélection et l'organisation des idées, les résultats ne sont pas satisfaisants puisque les sujets se sont comportés comme des scripteurs novices qui ne disposent pas de stratégies particulières relativement à ces deux aspects inhérents à la planification. En effet, il semble que les sujets ont classé les idées telles qu'elles leur venaient à l'esprit.

En général, nous estimons que les sujets ont beaucoup retenu de nos interventions en classes. Les résultats obtenus sont très encourageants dans la mesure où ils montrent que la plupart des sujets ont pu acquérir, en très peu de temps (deux mois), une stratégie aussi importante que la planification qui précède la mise en texte, ce qui laisse entrevoir de bonnes possibilités pour les enseignants qui s'intéressent à l'enseignement du processus rédactionnel notamment celui de la planification.

CONCLUSION

L'absence de stratégies est un des facteurs qui explique la difficulté des scripteurs novices à commencer leur production écrite. C'est pour cette raison que nous avons centré notre recherche sur l'enseignement d'une stratégie de planification.

L'objectif de ce travail, rappelons-le, était de vérifier l'impact de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif par des élèves de 3^{ème} AS. Nous avons vu dans le chapitre théorique que, même si plusieurs auteurs s'entendent sur l'importance de la planification qui précède la mise en texte, comme sous-processus inhérent au processus d'écriture, dans les faits, rares sont les scripteurs qui planifient leurs futurs textes et les enseignants qui s'intéressent à l'enseignement de ce processus rédactionnel. Pourtant, procéder à la mise en texte, sans préparation préalable, peut engendrer une surcharge cognitive qui réduit la qualité du texte produit, c'est ce que nous avons tenté de développer dans le premier chapitre de ce mémoire.

Dans le second chapitre, nous avons présenté notre méthodologie ainsi que le protocole de recherche que nous avons mis en place. Nous avons aussi décrit en détails le contenu de notre enquête documentaire et le déroulement de la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification.

Dans le dernier chapitre, nous avons analysé les données obtenues avant la démarche proposée et après celle-ci en vue de confirmer nos hypothèses de départ.

En effet, nos trois hypothèses ont été validées et les résultats obtenus semblent être intéressants dans la mesure où la plupart des sujets avec lesquels nous avons travaillé ont tiré profit de nos interventions en classe. Aussi, les résultats positifs obtenus, laissent à croire qu'une démarche semblable à celle que nous avons suivie

pour le discours argumentatif et auprès des élèves de 3^{ème} AS, pourrait être reproduite avec d'autres types de textes et auprès de niveaux de scolarité différents.

Toutefois, il faut signaler que pour cette recherche, l'évaluation des acquis des sujets qui ont participé à l'expérimentation, a été entreprise juste après la démarche d'enseignement / apprentissage de la planification, il serait donc souhaitable de vérifier de façon expérimentale le maintien de la stratégie à plus long terme.

Pour conclure, nous espérons que notre recherche attirera l'attention des enseignants sur les perspectives offertes par un enseignement explicite de la planification et les intéressera davantage puisque, comme nous l'avons déjà dit, elle permet au scripteur d'obtenir des textes de meilleure qualité.

APPENDICE A

Questionnaire

Répondez aux questions suivantes en pensant à ce que vous faites lorsque vous devez rédiger un texte. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses .

1/ Quelle est parmi les disciplines proposées, celle que vous trouvez comme étant la plus difficile ? Choisissez une seule réponse

- la compréhension de l'écrit
- la compréhension de l'oral
- la production écrite
- la production orale

2/ Quelles difficultés rencontrez-vous dans cette discipline ?

.....
.....
.....
.....
.....
...

3/ Comment faites-vous pour trouver les idées lorsqu'on vous demande de rédiger un texte argumentatif ?

.....
.....
.....
.....
.....

4/ Est- ce que vous avez l'habitude d'élaborer un plan quand on vous demande de produire un texte ?

- Toujours
- Souvent.....
- Jamais.....

Vous devez cocher une seule réponse.

5/ Pensez-vous que le plan soit :

- Très utile

- Utile
- Moyennement utile
- Inutile

Choisissez une seule réponse.

6/ Quels buts cherchez-vous à atteindre lorsque vous rédigez un texte argumentatif ?

.....

.....

.....

.....

.....

7/ Décrivez étape par étape ce que vous faites lorsque vous écrivez ce type de texte.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8/ Classez les activités suivantes de 1 à 5 selon leur importance pour vous :

- trouver des idées à partir de vos connaissances personnelles ;
- vous vous fixez des buts que vous essaieriez d'atteindre au cours de la rédaction ;
- formuler une opinion personnelle à partir de celle exprimée dans la consigne ;
- lire la consigne et identifier le thème ;
- organiser les idées selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte.

9/ Si vous manquez de temps, quelle est l'étape que vous ne ferez habituellement pas lors de la production d'un texte argumentatif :

- corriger les fautes ;
- relire le texte ;
- rédiger un plan ;
- écrire un brouillon ;
- mettre le texte au propre.

Cochez une seule réponse.

APPENDICE B.

Le canevas de plan selon le modèle de Hayes et Flower (1981).

1. Contexte de production :

Opinion du départ.

2. Buts :

A. Ton opinion.

B. Effets à produire sur le lecteur.

C. Image du scripteur.

D. Respect de la langue et des discours.

E. Buts personnels.

3. Production des idées :

A. Introduction.

B. Arguments.

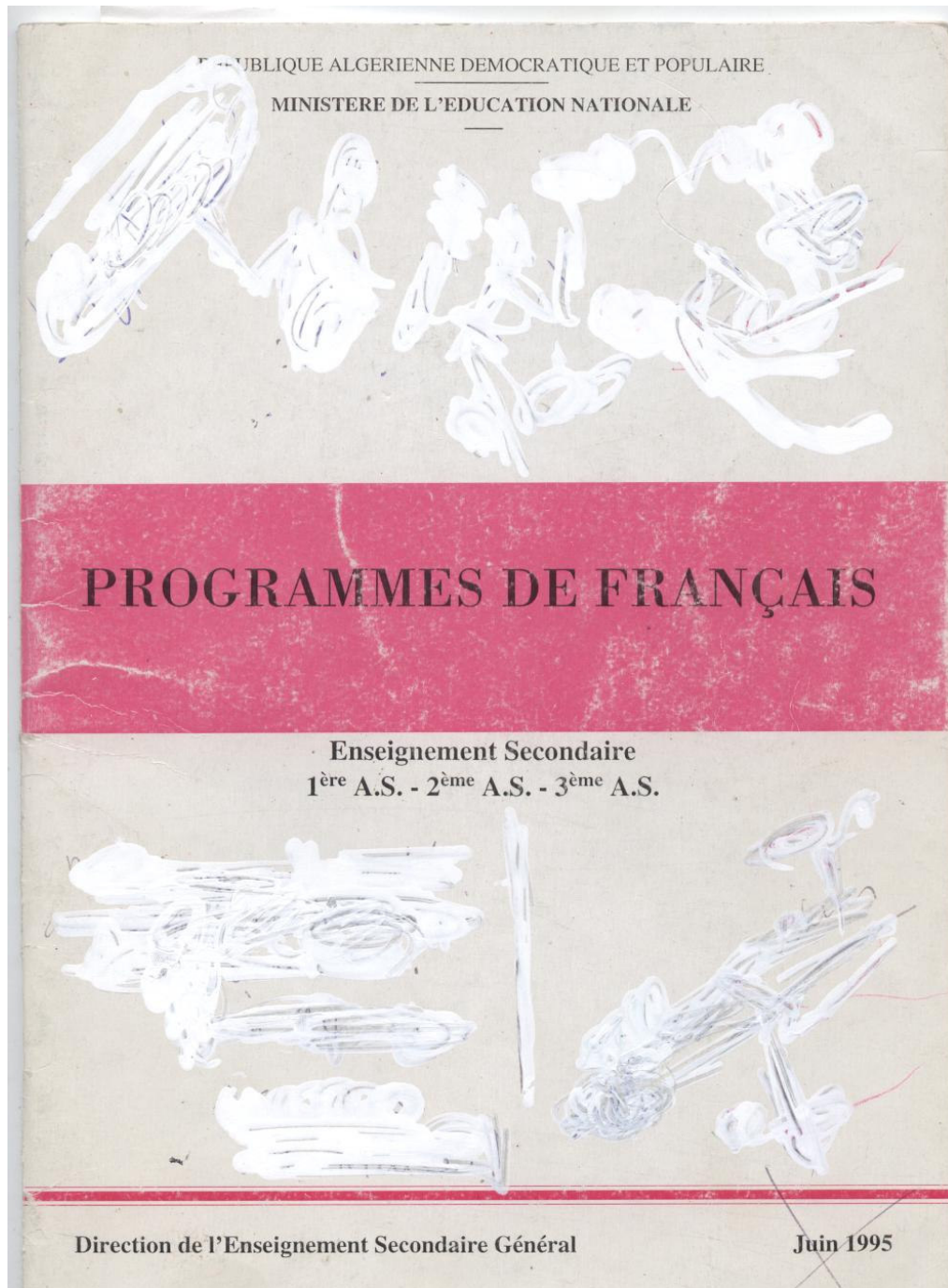
C. Conclusion.

4. Organisation des idées :

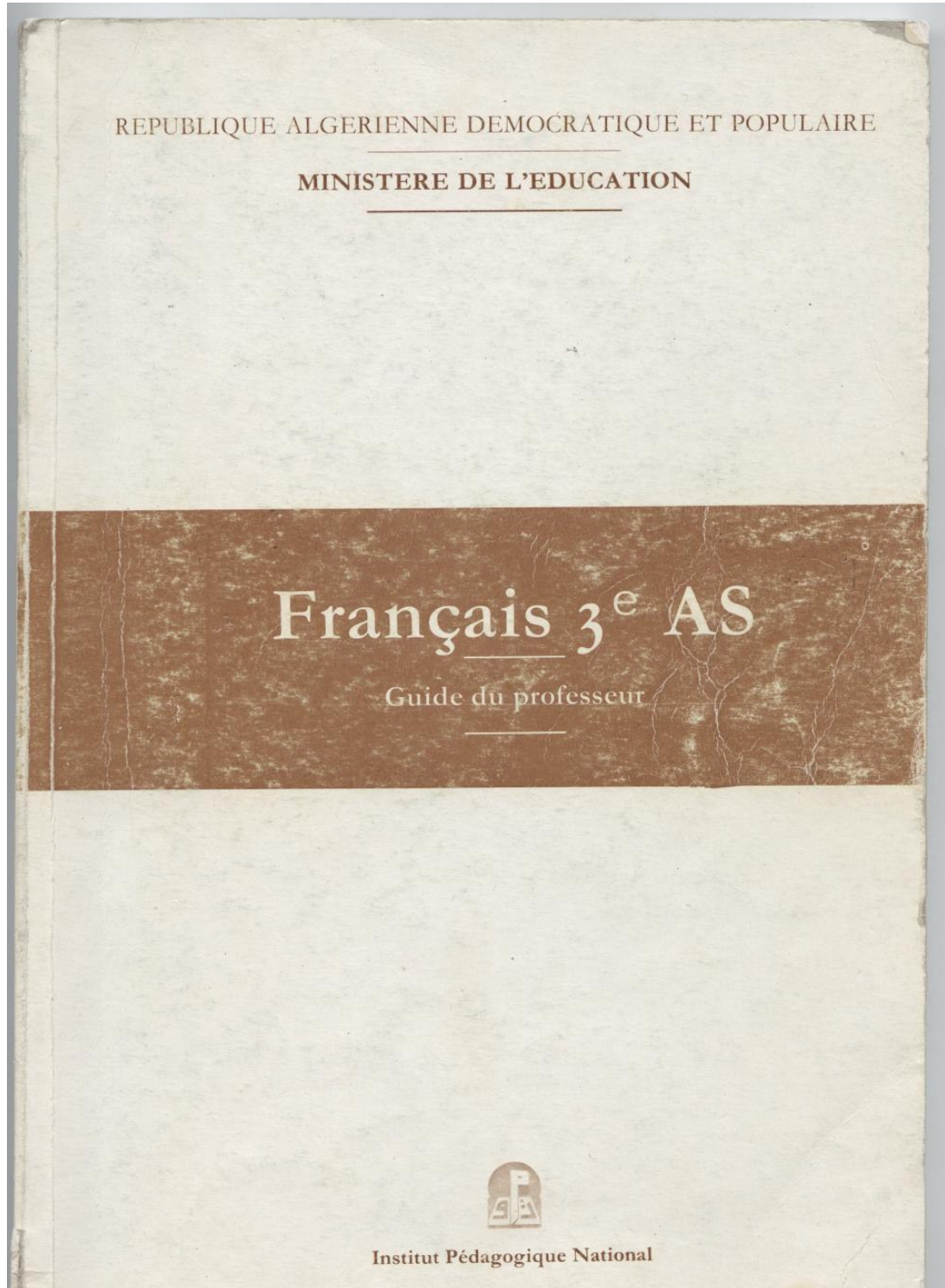
A. Sélection des idées.

B. Organisation des idées

APPENDICE C.



APPENDICE D.



APPENDICE E.

La fiche pédagogique

III-EXPRESSION ECRITE.

Séance 1 : Préparation à l'écrit.

Exercices de consolidation.

Exercice 1 : Voici un texte en désordre. Rétablissez l'ordre des paragraphes et indiquez les différentes parties du texte.

La machine libère –t-elle l'homme ?

- 1 Mais avec l'apparition de l'informatique et le développement de l'automatisation dans les entreprises, les ouvriers deviennent les surveillants de la machine qui leur impose son rythme.
- 2 De plus, il ne demande ni initiative, ni créativité.
- 3 On disait que la machine allait libérer l'homme en faisant les travaux les plus pénibles et que les ouvriers pourraient ainsi se tourner vers des activités plus riches.
- 4 d'abord, ce travail de surveillance ne nécessite aucun apprentissage, aucun effort physique ni intellectuel.
- 5 Enfin, dans ces entreprises les absences longues pour maladies ou accidents de travail diminuent, tandis qu'augmentent les absences courtes non motivées.

--	--	--	--	--

Exercice 2 : Cherchez un argument qui justifie chacune des thèses suivantes :

La cigarette est nocive.....

- 1) Les espaces verts sont indispensables à la vie.....
- 2) Les jeunes n'aiment pas la lecture.....
- 3) Le téléphone est un instrument pratique.....
- 4) Je suis pour l'actuel enseignement précoce des langues étrangères.....

Exercice 3 : Classez les arguments suivants dans un ordre croissant.

- 1) la lecture est un moyen d'information rapide.
- 2) la lecture est un moyen de distraction.
- 3) la lecture permet de comprendre le monde qui nous entoure.
- 4) la lecture assure l'évasion, permet de vivre par le rêve une existence autre.

Corrigé :

PRODUCTION ECRITE :

Séance 2 : l'essai.

Durée : 1heure.

Sujet : En vous fondant sur votre expérience personnelle, sur des exemples précis, vous direz en quoi vous subissez ou au contraire vous refusez les normes d'uniformisation imposées par la mode, par le groupe, en ce qui concerne votre aspect physique, vos vêtements, vos loisirs, vos goûts, etc.

REFERENCES

1. STEIN, N.L. « The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts », Lawrence Erlbaum, 1992.
2. PLANE. « La réception de nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur », LIDIL, 2001, n° 23, 67-82.
3. PIOLAT, A. « *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* », In Le langage et l'Homme, vol XXXVIII, n° 2, 2003, PP 191-204.
4. FAYOL, M. « Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite », Paris, PUF, 1997.
5. SCHNEUWLY, B. « Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs ». Neuchatel-Paris, 1988.
6. BOURGAIN, D. « Approches psychologiques de l'écrit et les écrits : problème d'analyse et considérations didactiques », CREDIF, Hatier, 1981, 25-33.
7. SCHNEUWLY, B. « La construction sociale du langage écrit chez l'enfant », In Vygotsky aujourd'hui, sous la direction de Schneuwly, 1985, PP 169-201.
8. ROY, R. « Exploration des effets d'une stratégie de planification sur la production de plans par des élèves de cinquième secondaire », Université de Montréal, 1998.
9. VIGNER, G. « Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite », Paris, CLE International, 1982.
10. HAYES, J et FLOWER, L. « The cognition of discovery : defining A rhetorical problem », College composition and communication, 1980, n°31, PP 21-32.

11. KAHN, G. « Des pratiques de l'écrit » numéro spécial. Le Français dans le Monde. Paris, Hachette, 1993.
12. BARBIER, M.L. « Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », 2003.
13. GAONACH, D. « *Les stratégies dans l'utilisation d'une langue étrangère* », In Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Paris, Hachette(Le Français dans le Monde, recherches et applications).
14. PERY-WOODLEY, M.P. « Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants », Paris, Hachette, 1993.
15. SCARDAMALIA, M et BEREITER. « Writing for results : A source book of Consequential Composing Activities ». Toronto : OISE Press, 1981.
16. CARTER THOMAS, S. « La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Harmattan, 2000.
17. BURIDANT, C, BUNJEVAC, M et PELLAT, J.C. « L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions », Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991, Strasbourg USHS, Presses Universitaires de Strasbourg, 1994.
18. FAYOL, M. « La production de textes écrits : introduction à l'approche cognitive », Education permanente, 1990, n° 12, PP 21-30.
19. GUFONI. « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique, Etude de Linguistique Appliquée », 1996.
20. GALISSON, R. et COSTE, D., Dictionnaire de Didactique des Langues, CLE, Paris, 2003.
21. CORNAIRE, C et MARY RAYMOND, P. « Didactique des langues étrangères : la production écrite », Paris, CLE, 2006.
22. PIANKO, S. « A descriptions of the Composing Process of College Freshman Writers », 1979, vol 13, n° 2, PP 5-22.
23. KELLOGG, R.T. « *Attentionnel overload and writing performance : effects of rough draft and outline strategies* », In Journal of experimental Psychology, 1988, n°14, PP 356-365.
24. HAYES, J. « Un nouveau modèle du processus d'écriture », In *La production de textes, vers un nouveau modèle d'enseignement de l'écriture*, sous la direction de J-Y. Boyer , 1995, PP 49-73.

25. FORTIER, GILLES et PREFONTAINE. « *Pauses, relectures et processus d'écriture* », Revue des sciences de l'éducation, 1994, vol.XX, PP 203- 220.
26. BOUDREAU, G. « *Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique* », In *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, sous la direction de Jean- Yves Boyer, 1995, PP 221- 254.
27. GAGNE, GILLES et LALANDE. « *Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologique du projet DIEPE* », In *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, sous la direction de Jean –Yves Boyer, 1995, PP 255-279.
28. GIASSON, J. « *La compréhension en lecture* », Boucherville, 1990.
29. TARDIF, J. « *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* », Montréal, 1992.
30. BRONCHART, J-P. « *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse* », Neuchâtel, 1985.
31. LAMOUREUX, A. « *Recherche et méthodologie en sciences humaines* », Laval : Etudes vivantes, 1995.
32. MAYER, R et OUELLET, F. « *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux* », Montréal, 1993.
33. FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C. et SORIN, N. « *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* », PUL, Canada, 2007.

