

Pour une planification de l'activité d'écriture en

FLE

1

الأستاذ : دخية منير

قسم الآداب واللغات الأجنبية (شعبة الفرنسية)

كلية الآداب و اللغات

جامعة محمد خيضر -بسكرة (الجزائر)

Résumé:

Dans cette étude, nous présentons la démarche expérimentale d'une experimentation menée sur terrain sur l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif. Nous commençons par une définition de l'objet de recherche et ses objectifs. Nous tentons par la suite de décrire de façon précise les publics concernés, les choix méthodologiques, nous décrivons aussi le protocole de recherche mis en place afin de répondre à nos hypothèses.

ملخص:

في هذه الدراسة، نقدم نهجا تجريبيا لتجربة أجريت بشأن أثر التخطيط في إنتاج حقل نص جدلية. نبدأ بتعريف لغرض البحث وأهدافه. بعد ذلك، علينا أن نحاول وصف الخيارات المنهجية بدقة، كما يصف لنا أيضا بروتوكول لبحث تنفيذها من أجل تلبية توقعاتنا.

Introduction

L'activité d'écriture en classe reste une activité individuelle, l'apprenant traite le sujet demandé par l'enseignant et ce dernier lui présente une grille d'évaluation.

Au niveau du palier secondaire la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte. Ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue.

Les nouveaux programmes proposent de nouvelles techniques d'expression écrite, qui visent l'organisation du produit pour qu'il soit compris par son lecteur, par exemple en première année secondaire le programme propose l'acquisition des compétences de restitutions de l'information sous forme de résumé, fiche de lecture, prise de notes...etc .Le ministère de l'éducation nationale a donc installé un nouveau dispositif pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans cette nouvelle conception l'apprenant est mis au centre de l'activité,des situations d'intégration, ainsi que des projets de classe ont été proposés par cette nouvelle réforme, mais l'activité d'écriture reste une activité individuelle parce qu'une acquisition de la compétence de l'écrit n'est pas effective.

1.Problématique et hypothèses de recherche :

La rédaction est une activité cognitive faisant intervenir trois processus :

1 - le processus de planification portant les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation du texte aux destinataires. 2 - la mise en texte : correspond à la rédaction proprement dite. 3 - la révision : ce processus a pour fonction le repérage des erreurs et de leur correction. À ces processus s'ajoute une phase d'évaluation qui assure le fonctionnement.

L'objectif de notre recherche consiste à vérifier l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif en français langue étrangère par des élèves de troisième année secondaire, série : sciences de la vie. Cette recherche se pose la question suivante : Pourquoi les élèves de la troisième année secondaire n'arrivent-ils pas à élaborer un plan lors de leurs rédactions ? De cette problématique découle deux hypothèses : 1) les élèves de troisième année ne savent pas élaborer un plan lors de leurs rédactions. 2) Il n'y'a pas un enseignement explicite de planification.

Chacune des trois composantes qui constituent le processus d'écriture, à savoir la planification, la mise en texte et la révision occupent une classe importante dans l'activité d'écriture et elles influent directement la qualité des textes produits. Selon Hayes et Flower (1980) et Fayol (1990), il semble que le grand effort est fourni au niveau des opérations de planification.

Dans notre cas, l'enseignant impose aux élèves des buts à atteindre dans les consignes d'écriture, le texte à produire est argumentatif par conséquent l'effet à produire sur le lecteur est de convaincre. Ces buts orientent les choix des idées et leurs organisations.

2.Choix du texte argumentatif :

Nous avons opté pour le texte argumentatif par rapport à sa place dans les programmes de 3ème A.S. Le discours argumentatif occupe une place stratégique dans le programme du français au secondaire, il vise au premier lieu la présentation des opinions et l'adhésion du lecteur éventuel. Ce type est difficile à gérer, le scripteur ne doit pas seulement tenir compte de la situation dont laquelle il produit son texte mais aussi la façon dont le lecteur interprète son texte. Il fait appel aussi à l'organisation relative aux discours argumentatif (choix des connecteurs, respect des marques d'énonciation...etc.).

2.1.Choix du thème :

Nous avons proposé aux élèves d'exprimer leurs opinions sur l'interdiction des téléphones portables dans les établissements

scolaires. Le thème comme il relève du général, les élèves ne sont pas effrayés, il en trouve un thème accessible qui fait un objet d'actualité, donc le travail est bien reçu. Pour eux la planification représente un besoin très important. Ainsi, le texte argumentatif est presque omniprésent à l'épreuve du baccalauréat.

2.2.Choix du public :

Nous avons mené notre recherche avec deux classes, chaque classe se compose d'une quinzaine d'élèves. Ces sujets sont en classe terminale, sciences de la vie au lycée .

2.3.Choix des outils de recherche :

Pour connaître le rôle de la planification dans les productions écrites d'un texte argumentatif, nous avons besoin de comparer :

- a) Les textes produits par les élèves de la première classe sans l'explication des stratégies de planification
- b) Les textes remis par les élèves de la deuxième classe qui ont obtenu un enseignement explicite de planification.

2.4.Protocole de recherche :

Nous avons proposé aux élèves d'écrire un texte argumentatif suivant la consigne qui leur a été donnée.

2.5.La consigne :

Le ministre de l'éducation nationale a demandé d'interdire les téléphones portables dans les établissements scolaires, dans les classes et dans la cour, ainsi les élèves n'ont pas le droit d'amener un mobile dans leur établissement.

Exprimez votre point de vue sur le téléphone portable à l'école pour approuver ou désapprouver la directive du ministère.

Ces textes produits seront utilisés dans notre enquête et seront comparés avec ceux produits après notre intervention en classe pour enseigner aux élèves les stratégies de planification.

2.6.L'enquête :

Pour bien élucider notre travail, on a élaboré ce tableau :

hypothèses	Outils d'analyse	objectifs
Les élèves ne savent pas élaborer un plan dans leurs productions écrites	Productions écrites avant la préparation à la planification	Savoir pourquoi les productions des élèves du lycée ne sont pas de qualité, et si les élèves font recours ou pas à la stratégie de planification
Il n'y a pas un enseignement explicite d'une stratégie de planification	Productions écrites après des interventions sur la préparation à la planification	Connaitre le rôle de la planification dans les activités de rédaction.

Nous pensons que l'enseignement explicite de la planification peut aider les élèves de 3^{ème} A.S à améliorer leurs productions écrites. Après l'explication des opérations de planification, les élèves devaient rédiger le texte proposé au premier groupe, en gardant le même thème, on peut déduire ce qu'ils ont retenu. Donc les apprenants sont appelés à rédiger un plan « to do », identifié par Hayes et Flower (1980), ce plan comporte les opérations suivantes (mise en place des buts, recherche et organisations des idées...). Les textes produits avant et après les explications des opérations de planification ont été tous analysés.

L'enseignement de l'écrit au lycée vise au premier lieu la maîtrise de la langue, il consiste à faire acquérir à l'élève des compétences qui sont traduites en projets didactique, l'argumentation et l'expression de l'opinion personnelle sont parmi les objectifs majeurs. Il vise aussi le perfectionnement de l'écriture du résumé, la rédaction du texte expositif et le commentaire personnel. Dans les

pratiques de l'enseignant et les fiches pédagogiques, un enseignement explicite d'une stratégie de planification semble inexistant.

3. Déroutement des activités :

La première séance a consisté à donner au premier groupe une consigne, cette consigne est lue et expliquée, ainsi, les élèves pouvaient poser des questions pour bien comprendre ce qui leur est demandé. Les élèves avaient suffisamment de temps pour la rédaction, on leur a attribué une heure.

La deuxième consistait à donner la même consigne donnée au premier groupe aux apprenants du deuxième groupe. Mais cette fois nous sommes intervenus, à plusieurs reprises, nous avons demandé aux sujets de souligner les mots clés pour bien comprendre le sujet et pour avoir une idée sur la formulation et la justification de l'opinion par des idées, ensuite nous avons rappelé aux apprenants les buts de leur écritures et les contextes dans les lesquels s'est faite la production. Ces rappels ont pour but de susciter la mise en place des buts de production d'idées.

Par le biais de nos interventions les apprenants sont amenés à formuler leurs idées et fixer des buts d'écriture.

Après la recherche et la formulation d'idées, la deuxième étape de notre intervention consistait à inviter les apprenants à sélectionner parmi les idées formulées celles qui sont les plus pertinents et ils procèdent à une organisation de ces idées. Durant notre intervention nous avons fait un survol sur la mémoire et ses fonctions (stockage des informations...etc.), nous avons montré aux apprenants aussi la nécessité de prendre en compte le contexte de leurs productions.

4. Dépouillement du corpus :

Notre corpus est constitué de textes produits avant l'enseignement/apprentissage de la planification et des textes produits après, par les élèves de 3^{ème} A.S.

Pour faciliter la tâche, on a procédé à une analyse en codifiant les critères qui relèvent bien de la planification et définis par Hayes et

Flower(1980). Dans ce tableau figure le code attribué a chaque catégorie.

Codes	Signification
OD	Opinion de départ
OP	Opinion personnelle
PI	Production des idées
In	introduction
Arg	arguments
Conc	conclusion
SI	Sélection des idées
OI	Organisation des idées
CL	Connecteurs logiques
P	Pertinent
NP	Non - pertinent

Dépouillement des textes produits par les élèves qui n'ont pas reçu un enseignement sur la stratégie de planification :

Nous avons analysé les copies d'un point de vue qualitatif et quantitatif. D'un point de vue quantitatif on note la présence ou l'absence des différents sous processus relevant de la planification par (+) ou (-) respectivement. L'opinion personnelle du sujet (OP) peut être formulée directement : exemple : « moi, personnellement je suis contre cette décision qui interdit les portables dans les établissement scolaires. ». Et elle peut être aussi déduite à partir des arguments rédigés par le sujet, donc elle est formulée implicitement : pour la

production des idées codifiée (PI), elle comprend :

Introduction (In).

Idées et arguments (Arg.).

Conclusion (Conc).

L'organisation des idées consiste surtout à choisir le connecteur logique convenable. Exemple : « D'abord l'élève a besoin.... ensuite le téléphone portable..... enfin je vois que.... ».

En ce qui concerne la qualité des productions, nous avons utilisé les critères pertinents (p) et non pertinents (NP). Donc si l'élève produit une idée qui ne va pas avec son opinion de départ, cette idée est jugée non pertinente(NP).

Dépouillement des textes produits par les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement sur la planification :

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons contraint les élèves du deuxième groupe à garder le même sujet en leur expliquant un plan modèle et ce qu'il faut faire avant de procéder à une écriture d'un texte. Les apprenants ont retenu quelques idées au cours de nos interventions, qui seront exploitées. Pour l'analyse qualitative, nous avons fait recours aussi aux critères de pertinence. Pour l'introduction, sélection et organisation des idées et conclusion ont été analysées en fonction de leur pertinence avec l'opinion personnelle.

Grilles d'analyse :

Nous avons préparé deux grilles pour l'analyse des textes produits sans enseignement d'une stratégie de planification et les textes produits après l'enseignement de la planification.

Tableau 1 : FOP = formulation de l'opinion personnelle, In = introduction, Arg= arguments, Conc = conclusion, OI = organisation

des idées, CL = connecteurs logiques, Identification et de type de texte, RTC =rédaction du texte au complet.

Catégories élèves	F		I		A		C		O		C		I	
	OP		n		rg		onc		I		L		TT	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
ABD ELHAK	+				+			+		+		+		+

Ce tableau révèle que l'élève a respecté les aspects suivants :

La formulation de l'opinion personnelle codifiée (FOP), la rédaction des arguments codifiée (Arg), l'organisation des idées (OI), l'utilisation des connecteurs logiques (CL), l'identification du thème et de type de texte. Tous ces aspects ont été formulés de façon pertinente sauf la rédaction de la conclusion qui ne va pas avec l'opinion de départ.

Analyse des résultats :

Nous avons analysé les résultats obtenus par les deux groupes, puis nous les avons comparés pour savoir le rôle de la planification dans l'activité d'écriture.

Analyse des textes écrits sans enseignement de planification :

	F		I		A		C		O		C		I	
	OP		n		rg		onc		I		L		TTT	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
SAMIR	+		+		+								+	

HIBA	+		+		+			+		+		+
MOUR AD					+							+
HAKIM	+		+		+		+					+
BRAHI M					+					+		
ANISSA	+		+		+		+					
SOUAD					+							+
RAOUI A	+				+							+
ASMA	+		+		+		+		+			
SIHEM	+				+					+		+
FATIM A	+		+		+		+					+
NOURE DDINE	+				+					+		+
ALI	+				+							+
IBTISS EM	+		+		+		+					+

Formulation de l'opinion personnelle (FOP) :

Puisque le texte est argumentatif et la consigne vise à faire acquérir à l'élève à une opinion, presque tous les apprenants ont procédé à la formulation de l'opinion personnelle.

Rédaction de l'introduction :

Les résultats montrent que 3 sujets sur 15 ont rédigé une introduction de façon pertinente. Parmi 7 apprenant qui ont réalisé une introduction 4 sujets l'ont rédigé de façon non-pertinente.

Les arguments : presque tous les apprenants ont procédé à une argumentation de leurs opinions.

La rédaction de la conclusion :

En ce qui concerne la conclusion, 5 éléments seulement soit 40% ont rédigé une conclusion.

L'organisation des idées :

Pour l'organisation des idées, deux apprenants seulement l'ont fait de façon pertinente, soit 13%, ce qui est remarquable aussi la concentration des élèves sur la production d'idées plus que sur leur organisation ce qui est important aussi pour convaincre.

Les connecteurs logiques (CL) :

L'utilisation des connecteurs logiques est presque toujours pertinente. Dans notre corpus 4 élèves ont utilisé des connecteurs logiques dans tout le texte.

La rédaction du texte au complet (RTC) :

La rédaction du texte au complet consiste à rédiger toutes les parties (l'introduction, développement, conclusion). 3 apprenants soit 20% ont terminé leurs productions.

Analyse des textes produits par le groupe recherche :

catégories	FOP		In		Arg		Conc		OI		CL		ITT	
	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP
élèves														
AISSA	+		+		+		+		+		+		+	
IMANE	+		+		+								+	
SAIFI	+				+		+		+		+		+	
IMAD	+		+		+				+		+		+	
ADEL	+		+		+				+		+		+	
SAID			+		+		+						+	
ABDEN OUR	+		+				+		+		+		+	
FATMA	+				+								+	
KOUTH ER	+		+		+		+		+		+		+	
MERIE M	+		+		+								+	
HADIA	+				+								+	

ABDEL HAK	+	+	+	+	+	+	+
KHALE D	+						+
ABOUB AKER		+	+	+	+	+	+

La formulation de l'opinion personnelle(FOP) :

Sur 15 élèves qui ont participé à notre expérimentation, 13 ont formulé leurs opinions personnelles, soit 87%.

Rédaction de l'introduction (In) :

9 apprenants ont rédigé une introduction de façon pertinente et un sujet de façon non pertinente.

Les arguments (Arg) :

11 apprenants ont donné des arguments jugés pertinents avec l'opinion de départ, et un élève de façon non pertinente.

La rédaction de la conclusion (Conc) :

6 apprenants, soit 40% ont rédigé une conclusion de façon pertinente, et un élève de façon non pertinente.

L'organisation des idées (OI) :

8 apprenants seulement, soit 53% ont organisée leurs idées.

Les connecteurs logiques (CL) :

9 apprenants ont utilisé des connecteurs logiques.

L'identification du type et du thème du texte (ITTT) :

Concernant l'identification du type et du thème du texte, on peut constater que l'ensemble des élèves ont identifié le thème et le type de texte sauf un seul élève. En effet cette catégorie d'analyse permet de vérifier si l'élève n'est pas hors sujet, ou est ce qu'il a fait

vraiment un texte argumentatif.

La rédaction du texte au complet (RTC) :

Pas mal d'apprenants sont arrivés à achever leur texte, 10 apprenants ont achevé leurs textes. La planification et l'organisation de travail permet aussi d'organiser aussi son temps.

Comparaison des productions des deux groupes :

catégories	Textes produits			
	Nombre			
	P	NP	P	NP
FOP	9	3	12	0
In	3	4	9	1
Arg	11	3	11	2
Conc	2	0	6	1
OI	2	0	8	0
CL	4	0	9	0
ITTT	11	0	15	0
RTC	3	0	10	0

Ce qui remarquable est que le nombre des idées produits dans les textes par le groupe recherche (avec enseignement de planification) sont nombreuses.

Pour la sélection d'idées dans la deuxième classe, celle qui a bénéficié d'un enseignement de planification, pas mal d'apprenants ont procédé à l'organisation de leurs idées en introduisant des connecteurs logiques. Cette étape semble négligée dans les textes

produits par le groupe témoin. Donc beaucoup d'élèves négligent cette étape qui leur paraît inutile et prend beaucoup de temps.

En somme, il semblerait que les textes produits par le deuxième groupe qui a reçu un enseignement de planification sont plus complets que ceux produits par le groupe témoin qui a travaillé sans enseignement de planification.

Conclusion et réponse aux hypothèses :

Après avoir analysé et comparé les résultats des deux groupes, nous confirmons ou nous infirmons maintenant nos hypothèses. Notre objectif est de vérifier le rôle de planification dans les productions écrites. Nos hypothèses sont les suivantes : 1) les élèves de 3^{ème} année ne savent pas élaborer un plan lors de leurs rédactions.

2) Il n'y'a pas un enseignement explicite de planification.

En ce qui concerne la première hypothèse, elle semble validée. Les élèves négligent les opérations qui relèvent de la planification à savoir les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation, les élèves n'ont pas élaboré un plan d'écriture, ce qui les amène à ne pas achever leurs textes en perdant le temps dans la recherche des idées. Ainsi la qualité des textes produits par le groupe témoin est plus faible que les textes produits par le groupe recherche.

Conclusion

Les modèles généraux de la production écrite visent à expliquer et expliciter le fonctionnement du processus rédactionnel surtout le processus de planification, donc ce dernier fait l'objet de plusieurs approfondissements théoriques et pratiques ce qui peut être traduit par l'importance de cette étape dans une activité d'écriture.

Nous avons constaté que les élèves ne produisent pas des textes de qualité et il restent bloqués avant de commencer leurs rédactions, il éprouvent une difficulté pour commencer leurs textes, c'est ce qui nous a poussé à mener notre recherche.

L'objectif de notre travail est de savoir l'impact de la planification sur les productions écrites, on a travaillé sur des textes

produits par deux groupes : groupe témoin et groupe recherche.

Nous avons présenté notre corpus et avons analysé les résultats de l'expérimentation menée dans le lycée, ce qui nous a permis de confirmer nos hypothèses.

Nos hypothèses ont été validées, parce que ce groupe recherche a tiré profit d'une explication des opérations de planification

À la fin nous pouvons dire que l'enseignement de l'écrit nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques mais aussi une stratégie de planification.

Bibliographie

ALBERT, Marie-Claude. « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », Le Français dans le Monde n° : 299, novembre-décembre 1998.

ASLIM-YETIS Veda, « enseignement/apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie. Université Lyon 2, 2008. En ligne : http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/notice.xsp?id=lyon2.2008.aslim_v-principal&id_doc=lyon2.2008.aslim_v&isid=lyon2.2008.aslim_v&base=documents&dn=1

CARTER THOMAS, S. « la cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », 2000, Harmattan

CORNAIRE, Claudette & PATRICIA MARY Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999

Godenir, Terwagne. « Au pied de la lettre », 1992.cité par HINDRYCKX.G, LENOR.S, NYSSSEN.M. « La production écrite en questions », de Boeck, 2002.

GERMAIN, Claude & RAYMOND Le Blanc. Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire, Paris : Clé International, 1993

FAYOL Michel, GARCIA-DEBANC Claudine, « apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », pratiques N : 115/116, décembre 2002. En ligne : http://www.pratiques-cresef.com/p115_ga1.pdf

HINDRYCKX, G, LENOR.S, NYSSSEN.M. « La production écrite en questions », de Boeck, 2002

S.C.THOMAS, «la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », l'Harmattan 2000,

HADJI CHARLES, l'évolution, règles de jeu, des intentions aux outils, Paris, 2eme édition, ESF, 1990

HAYES et FLOWER cité par PIOLAT,A, et PELISSIER,A, dans la rédaction de texte approche cognitive, Delachaux et Niestlé, Paris, 1989.

JEAN PAUL SARTRE, cité par JEAN PAUL SIMARD, dans « Guide du savoir écrire », les études de l'homme, 1998, Québec, Canada.

MARIN, B & LEGROS, D. « introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes », Bruxelles : De Boeck université. (2007).

OLIVE & PIOLAT, « activation des processus rédactionnels et qualité des textes , le langage et l'homme »38, 2, 191, 206, (2003). En ligne :cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf

OLIVE Thierry et PIOLAT Annie « activation des processus rédactionnels et qualité des textes » le langage et l'homme, Vol, XXXVIII, N : 2(décembre 2003).

SIMARD.C : « l'écriture et ses difficultés d'apprentissage, Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques », édition, Saint Martin, Montréal, 1992

SILVA TONY : « second langage composition instruction, développement, issues, and directions in ISL ».1990.cité par CARTER THOMAS dans « la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit » l'Harmattan 2000,

WITTE Stephen et CHERRY Roger, « writing processus and written products in composition research . ».Cité par CARTER THOMAS dans « la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit » l'Harmattan 2000

Sites internet consultés :

1 :http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocCoen/theorie/ecritur e/modele_Hayes_Flower/modeles_Hayes_Flower.html

2 : <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.20>

