

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française

Option: Didactique et Langues Appliquées

Intitulé

**L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur
la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants
algériens de 3^{ème} année secondaire**

Sous la direction de :

M. MARIF Miloud

Réalisé et présenté par:

BENMESSAOUDA Fatima

Devant le jury composé de :

Mme. ATTOU Fatiha

Présidente du jury

Université de Saida

M. MARIF Miloud

Rapporteur

Université de Saida

Mme. RADJI Fatéma

Examinatrice

Université de Saida

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Avant toute chose, je remercie DIEU, le tout puissant qui m'a donné la force pour achever ce modeste travail, d'avoir illuminé mon parcours et guidé mes pas vers le chemin de la connaissance et des sources inépuisables du savoir.

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à Monsieur MARIF Miloud, mon directeur de recherche de m'avoir prodigué conseils et encouragement et aussi pour sa gentillesse et ses précieuses orientations.

Je tiens à préciser que mes remerciements vont également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Mes sincères remerciements s'adressent également à l'enseignant R. Arabi pour ses conseils et à ses apprenants de la 3^{ème} année secondaire pour leur aide.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail.

Merci à tous les enseignants du département de français

Fatima

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail de recherche ;

À mes très chers parents, les symboles d'amour et de sacrifice ; mon père pour son encouragement et à ma mère pour sa prière.

Aux personnes spéciales qui m'ont toujours aidé et qui m'ont encouragé, qui étaient toujours à mes côtés, et qui m'ont accompagné durant mon chemin d'études, leurs sacrifices, leur soutien moral, leurs gentillesse:

Mon cher frère Benmessaouda Karim ;

Ma chère et adorable cousine Mahmoudi Zoubida et son mari Chibani Hachemi ;

Ma chère tante Argoub kheira et sa famille Tami ;

Ma chère et inoubliable camarade Beddiar Fatouh ;

Mes aimables amies Imene, Souad, Ghalia, Soumia et Samira pour leur soutien amical ;

À mes frères et sœurs ;

À toute ma famille ;

À tous mes professeurs du cycle primaire jusqu'à l'université ;

À ceux qui me connaissent et qui m'aiment.

Fatima

Sommaire

| |
|---|
| Introduction générale |
| <i>Partie théorique : chapitre 1</i> |
| 1.1. Essai de définition de la production écrite |
| 1.2. L'enseignement de l'écrit par genre textuel |
| 1.3. Le brouillon |
| 1.4. L'enseignement de la production écrite en FLE ; stratégies et processus |
| 1.5. Le processus rédactionnel (modèle de FLOWER et HAYES) |
| 1.6. Les sous-processus de la planification |
| 1.7. La surcharge cognitive |
| 1.8. Le rapport lecture/écriture |
| <i>Partie pratique : chapitre 2</i> |
| 2.1. Déroulement de l'expérimentation |
| 2.2. Outils de la recherche |
| 2.3. Analyse des échantillons (brouillons et production écrite) |
| 2.4. Passage au crible des résultats du questionnaire |
| 2.5. Mise en pratique de la stratégie de planification |
| 2.6. Description du déroulement des séances de l'expérimentation |
| 2.7. Fin de l'expérimentation |
| 2.8. Analyse des copies (brouillon et propre) du post-test |
| 2.9. Étude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test |
| Conclusion générale |
| Références bibliographiques |
| Annexes |

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

La production de textes est souvent définie, dans le cadre de la psychologie cognitive, comme une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux. Pour apporter des éléments explicatifs à un tel phénomène, le domaine éducatif et scolaire est conçu depuis toujours comme un champ d'investigation et de débat, ce qui a engendré par la suite plusieurs analyses, un ensemble de commentaires et beaucoup de propositions suggérées par des spécialistes et des chercheurs en domaine de l'enseignement. À vrai dire, les intérêts des uns et des autres convergent tous vers la valorisation de l'exercice de l'écrit comme activité fondamentale qui permet d'assurer une production fructueuse chez l'apprenant de la langue.

Ce qu'il faut admettre d'emblée est le fait que l'écriture n'est pas réductible, comme l'explique entre autres ; Yves REUTER ¹ dans son analyse des liens entre le rapport à l'écrit et l'échec scolaire, à une simple technique mais constitue un outil culturel, une manière d'être au monde, une manière de penser et de se penser, une forme de culture. Il rappelle également que la forme scolaire est fondamentalement scripturale dans sa culture. De surcroît, il paraît incontestable de rassurer la gente enseignante concernant l'usage de l'écriture manuscrite, en promulguant un discours qui dit que malgré l'évolution des technologies n'est pas obsolète ; elle n'est pas sans intérêt du moment qu'elle fait l'objet d'un usage constant dans le monde du travail quotidien, malgré des échanges plus conséquents sous forme de messages typographiés.

Ensuite, il est indéniable de reconnaître que l'apprentissage de l'écriture dans un cadre scolaire nécessitant en permanence le maintien de l'usage scriptural dans la vie adulte pour une première raison. Mais également parce que des études ont démontré son implication dans l'apprentissage de la lecture du moment que les deux activités à savoir ; l'écriture et la lecture sont intimement liées. Concrètement parlant, la reconnaissance des lettres passe autant par la mémoire du geste que par la mémoire visuelle comme il est connu et testé en domaine pédagogique. D'une façon plus explicite, quand on écrit, l'information nerveuse est codée dans certaines zones du cerveau : « *Elle forme en quelque*

¹ - REUTERS, Yves : « Modèles d'écriture scolaire. L'enseignement de l'apprentissage de l'écriture. Pourquoi encore apprendre à écrire », Juin 2013, Manuel d'accompagnement scolaire, Ministère de l'éducation et de l'enseignement, p.05.

Introduction générale

sorte une mémoire du mouvement des sensations qui lui sont associées ²». Les chercheurs constatent que dans certaines pathologies, « *lorsque le lien entre la forme visuelle d'un caractère et son identité est rompu, il est possible d'accéder au sens du caractère en faisant appel aux mouvements de l'écriture, c'est-à-dire à la représentation motrice de ce caractère* ³ ».

En effet, cette analyse n'est en réalité qu'un diagnostic du système éducatif car elle nous permet de sentir et ouïr l'échec quotidien de cette saga qu'est la production écrite. Une raison que nous jugeons valable pour mettre un doigt investigateur en matière du domaine de l'écrit du texte, ce là nous permet de considérer le moment d'entrée en écriture comme un temps difficile, durant lequel le scripteur construit des connaissances acquises antérieurement sur ce qu'il a vécu et aussi sur l'écriture elle-même. Il est vrai qu'écrire, c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette optique, il s'impose à l'esprit que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite détermine une situation d'apprentissage où les apprenants s'appliquent à utiliser leurs capacités linguistiques et particulièrement stratégiques, afin de mieux s'initier dans la situation et pouvoir résoudre ce problème soumis par cette tâche.

Dans cette perspective, nous avons observé également que l'apprenant, face à ce dilemme, se trouve incapable d'entreprendre la rédaction pour produire un texte cohérent et compréhensible. Ainsi, nous avons constaté aussi que lors de la rédaction d'un texte argumentatif, l'apprenti-scripteur éprouve beaucoup de mal à rédiger généralement, il écrit sans planifier son texte en ne cherchant qu'à se débarrasser n'importe comment de la tâche d'écriture. Autant, il éprouve une peine grave à commencer et s'exprimer correctement à l'écrit malgré ses connaissances déjà stockées et acquises dans sa mémoire à long terme. Dans le même ordre, notre recherche porte sur l'impact et l'utilité d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif en Français Langue Étrangère (FLE), en classe de 3^{ème} année secondaire, langues étrangères.

En fait, l'objectif de notre travail de recherche, d'une part est de déterminer les représentations erronées des apprenants lors de l'écriture et à son enseignement. À vrai dire, ces représentations constituent des obstacles qui empêchent la mise en place et le développement de la compétence stratégique chez eux ; lorsqu'il s'agit de scruter l'impact d'un enseignement explicite de cette stratégie sur la production d'un texte argumentatif en

² - VELAY, Jean-Luc et LONGCAMP, Marie-Thérèse : « Impact de la motricité manuelle au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: comparaison des écritures manuscrite et dactylographique », Actes du Colloque « Invariants & variabilité dans les sciences cognitives », p. 75.

³ - Ibid.

Introduction générale

FLE, notamment sur la relation entre stratégie d'apprentissage et production écrite, tout en sachant au préalable que le recours à ce type de texte est tant sollicité dans l'expérience quotidienne qui permet d'exprimer son point de vue dans une société en mouvance perpétuelle et qui nous interpelle constamment. D'après les enseignants du lycée, les apprenants procèdent via un répertoire de stratégie limitée ou inadéquate lors de l'activité d'écriture. À cet effet, il est important de leur proposer des aides ; il s'agit plus particulièrement de leur apprendre à aborder cet exercice avec un activisme mieux développé.

Pour ce faire, il faut s'interroger sur la mise en œuvre de stratégies efficaces conduisant à des performances satisfaisantes dans le but de fouiner dans les dessous de la production écrite en partant de la problématique suivante :

Pourquoi les apprenants de la 3^{ème} année Secondaire rencontrent des difficultés à entreprendre la rédaction d'un texte ? Et comment apprendre à ces apprenants de construire progressivement une stratégie de planification de leur texte ?

Ce questionnement ouvre le champ de recherche aux hypothèses suivantes :

1/-L'apprenant Algérien rencontrerait un nombre de difficultés, avant même d'entamer sa production écrite, étant donné que la planification du texte ne soit pas sa priorité, chose qui n'a rien à avoir avec sa culture ou son intelligence.

2/-Nous supposons qu'un enseignement explicite de la stratégie de planification amènerait les apprenants à bien entreprendre leur production écrite.

Pour répondre à la question susmentionnée dans la problématique de notre recherche et pour procéder à la vérification des hypothèses citées supra, une répartition de notre mémoire en deux parties nous est très utile. Dans la première partie, on expose une assise théorique contenant des éléments référentiels liés au thème de cette étude ; comme (La définition de la production écrite, l'enseignement de l'écrit par genre textuel). Par la suite, on s'intéresse au (texte argumentatif, le brouillon ; son élaboration et son utilité dans le processus d'écriture). Par ailleurs, nous n'avons pas omis les stratégies d'apprentissage qu'elles soient cognitives, métacognitives ou socio-affectives. Pour illustrer notre expérience, la présentation du processus rédactionnel (modèle de Soul FLOWER et Isaac HAYES) est d'une grande utilité lors de l'explication de l'interactivité des processus et les sous-processus de la planification.

Quant au volet pratique, il prend en charge le déroulement de l'expérimentation (description de la classe, description de l'échantillon, le corpus, et les outils de recherche

Introduction générale

via le recueil des copies des apprenants, la description du questionnaire, l'analyse des échantillons (Brouillons et production écrite), le passage au crible des résultats du questionnaire, la mise en pratique de la stratégie de planification, la description du déroulement des séances de l'expérimentation, et en fin de compte, l'analyse des copies (brouillon et propre) du post-test et l'étude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test.

Enfin, une conclusion termine notre mémoire et sert de moyen de présentation des résultats de la recherche.

Partie théorique

Chapitre 1

1.1. Essai de définition de la production écrite

Constatons tout d'abord que le terme ' production écrite' a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels il est inscrit ; cependant, la production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langue étrangère. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux, complémentaires dans le cadre de la compétence de communication en langue cible. Dans une perspective de communication, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit*⁴».

Dans les langues vivantes et étrangères particulièrement en FLE, La production de textes constitue une part importante pour la réussite des apprenants dans leurs cursus scolaire, certains didacticiens à l'instar de Dolz soulignent que « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues*⁵». Il semble donc nécessaire que tout futur enseignant s'intéresse et se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer les élèves dans leurs productions écrites. En effet, c'est uniquement en analysant des productions d'élèves que les enseignants peuvent réguler leurs activités afin de s'adapter aux difficultés propres des élèves.

En didactique des langues étrangères la production écrite est vue comme une activité qui a pour objectif la construction du sens. Son apprentissage vise à doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées. Elle est considérée comme une activité qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage. Son objectif majeur est d'amener l'apprenant à s'exprimer librement puisqu'elle est considérée comme : « un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la maîtrise de certaines stratégies et méthodes que l'élève doit s'approprier au cours de son apprentissage scolaire, dans le but mettre en place une compétence communicative à l'écrit qui se définit comme étant « *une capacité à produire*

⁴ - Des chènes, A.-J., 1988, *La compréhension et la production des textes*. Presses de l'Université de Québec.

⁵ - Joaquim DOLZ « Production écrite et difficultés d'apprentissage », disponible en ligne sur : http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb_dl=40, consulté le : 24/03/2020.

des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ⁶». Cette définition nous montre clairement que c'est une capacité de produire un discours à l'écrit bien organisé.

Déplus, les apprenants écrivent pour être lus. À ce sujet, Thào pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais que « *la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteurs* ⁷ ».

On considère alors la production écrite comme une activité qui vise la construction du sens et on cherche à installer chez l'apprenant la capacité de produire des textes variés dans leur forme et dans leur intention communicative. Autrement dit, dans l'enseignement « *La production écrite constitue le cœur de la didactique du français* ⁸ »

C'est une activité complexe qui passe par plusieurs étapes. Il est nécessaire de souligner qu'il faut accorder une importance particulière à la structuration et la cohérence des textes, dès le début de l'apprentissage d'une production écrite chez l'apprenant du FLE. Il devient difficile non seulement de s'exprimer à l'écrit mais plutôt difficile à transcrire les premiers mots sur une page blanche, à mesure que le niveau de l'apprenant évolue. Déplus, d'après une approche psychologique, J. R. HAYES et L. S. FLOWER s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : « un moyen de processus mentaux distinctifs que le scripteur orchestre ou organise durant l'acte de composition de texte ». *Une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* ⁹ ». De mêmes, ce que l'on peut déduire c'est que la production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Cette position est soutenue par AKMOUN : « *les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte*

⁶ - BOUCHARD, Robert : « texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte », in : L-e Français dans le monde, p.160.

⁷ - Thào, NgôThà Kim : « les pratiques de classe », disponible en ligne sur : <http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.htm>, consulté le : 25/04/2020.

⁸ - HEMZI, Hayet (2015) : « L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français ».

⁹ - DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège.

*d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision*¹⁰». Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée. Comme le recommandent R. SIMONET et A. MARRET : « *avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe*¹¹ ». C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'apprenant, sa compétence à l'écrit. Beaucoup d'apprenants au secondaire obsédés par le contenu de leur devoir et stressés par la contrainte de la note, négligent d'apporter à leur travail une stratégie adéquate pourtant indispensable à l'entrée en écriture. D'après Marie-Claude ALBERT¹², cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

- a) **La composante linguistique** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.
- b) **La composante référentielle** : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- c) **La composante socioculturelle** : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.
- d) **La composante discursive (ou pragmatique)** : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- e) **La composante cognitive** : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue. Ainsi, nous pouvons dire que la production d'un texte n'est pas une tâche aisée car elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant doit maîtriser.

¹⁰ - H. AKMOUN (2009) : « Mieux enseigner les stratégies de planification », in : *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.

¹¹ - SIMONET R. et MARRET A. (2002) : « *Ecrire pour agir au quotidien* », Editions d'Organisation, Paris, p. 78.

¹² - ALBERT, Marie-Claude (1998) : « *Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants* », *le français dans le monde*, pp. 60-61.

D'autre part, il doit perfectionner son message à fin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée d'une façon abordable. Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière claire, compréhensible, et par la suite effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par des modèles de processus rédactionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus et le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle dont la maîtrise des différents types de texte : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, etc.

1.2. L'enseignement de l'écrit par genre textuel

SCHNEUVLY et DOLZ mentionnent qu'un genre est « *un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. de plus c'est un méga-outil sémiotique dans la conquête de la communication langagière. La nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur un regroupement de genres est un acquis de la didactique du français des vingt dernières années*¹³ ». C'est aussi « *un objet et outil de travail pour le développement du langage*¹⁴ ».

1.2.1. Qu'est-ce qu'un texte ?

En générale le texte est surtout produit porteur un sens dans sa totalité qui détermine la signification des phrases dont il est composé. Entant que structure complexe le texte du latin (*textus* : tissu, trame) écrit ou oral, se forme avec l'enchaînement des phrases, des séquences, et des paragraphes. À ce propos, Jean Michel ADAM définit le texte comme suit : « *un texte n'est pas une simple suite d'actes d'énonciation possédant une certaine valeur ou force illocutoire, mais une structure d'actes de discours liés*¹⁵ ». Quant à Iremonursal ECEKOTKUT, il affirme que le texte est « *un écrit ou un oral, se forme avec l'enchaînement de phrases, des paragraphes. Cet enchaînement se réalise au hasard ou suivant le seul gré de son auteur (du scripteur), mais suivant des règles précises*

¹³- SCHNEUVLY cité par Suzanne G. Chartrand (2008) : « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre », Congrès de l'AQPF, p. 24.

¹⁴- Ibid.

¹⁵- ADAM, Jean Michel : « Qu'est-ce qu'un texte ? », disponible en ligne sur : <http://alsic.revues.org/index300.html#texte>, consulté le 16/04/2020.

et à l'aide de procédés spécifiques. Ces règles et procédés peuvent être généraux ou peuvent varier d'un genre ou d'un type de texte à l'autre ¹⁶».

Pour bien comprendre la notion du texte comme le montre Blain RAYMOND « Adam définit le texte comme une suite de phrases syntaxiquement correctes écrites selon des règles de cohérence ineterphrastique¹⁷ »

Cela veut dire que le texte est une suite de phrases construites et liées correctement pour donner un sens. En effet le texte, selon Thomas SHIRBY-CARTE, est : « Tout écrit qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation de communication donnée¹⁸ ». En plus, le texte a souvent une fonction symbolique, consistant à renvoyer, plus implicitement qu'explicitement à des réalités qui dépassent son référent direct : des institutions, des valeurs morales, religieuses, sociales...etc.

1.2.2. Le texte argumentatif

Ce type de texte est une prise de position pour convaincre quelqu'un de son point de vue, Jean Michel Adam le définit comme un discours qui « vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (Argument/donné/raisons)¹⁹ ». Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire et de soutenir une thèse pour convaincre le locuteur. De même, il serait bénéfique de donner un aperçu historique succinct sur l'argumentation, car elle est bien issue de la pratique démocratique qui libère les initiatives et active les facultés mentales endormies.

¹⁶ - ECEKOTKUT, Iremonursal (2009) : « Pour comprendre et analyser le texte et le discours », L'Harmattan, Paris, p.58

¹⁷ - ADAM, Jean-Michel cité RAYMOND, Blain : « Discours, genres, type de texte, textes. De quoi me parlez-vous ? », L'influence américaine sur la culture québécoise N° 98, Summer 1995, disponible en ligne sur : <https://id.erudit.org/iderudit/44277ac>, consulté le 14/04/2020.

¹⁸ - SHIRBY-CARTER, Thomas : « La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », L'Harmattan, 2000, p.18.

¹⁹ - ADAM, Jean Michel : « Les textes, types et prototypes », 1997, Paris, Nathan, p.107,

1.2.3. Aperçu historique

L'art d'argumenter n'est pas récent, il existe une histoire de l'argumentation dès l'antiquité car cette dernière est vue comme un secteur de l'activité du langage qui a toujours fasciné depuis la rhétorique des anciens qui en ont fait le fondement même des rapports sociaux (l'art de persuader) jusqu'à aujourd'hui où elle est de nouveau de la mode, les grecs ont mis l'argumentation au centre de la rhétorique. ARISTOTE lui consacre les deux premiers des trois livres de sa rhétorique c'est (l'art de parler) pour arriver à la persuasion, ceux-ci étaient déjà conscients du fait que pour avoir une influence sur autrui, il n'y a pas que la force de la raison car l'être humain est également pétri de passion. À cette époque, savoir argumenter était très important surtout dans les cités grecques (Athènes en particulier) berceaux de la démocratie naissante la première méthode fut proposée par Empédocle d'Agrigente qui apprenait au citoyen les modalités de défense devant un tribunal. Les sophistes ont, eux aussi, contribué à l'enrichissement de cet art puisqu'ils nous ont légué le principe d'antiphonie selon lequel tout discours pourrait être renversé par un discours contraire issu d'un autre point de vue.

Aujourd'hui, l'argumentation est devenue tellement importante qu'elle s'est transformée en outil au service aussi bien des études littéraires qu'au service de la publicité et de la propagande tapageuse. Apprendre donc à l'élève l'art d'argumenter est l'une des exigences de l'école, c'est le préparer à être avant tout un citoyen consciencieux qui ne se laisse pas berné par les arguments fallacieux. Rousseau a bien dit qu'il faut doter le citoyen d'un esprit critique avant d'amorcer la démocratisation de la société.

1.2.4. La structure du texte argumentatif

Elle obéit à des règles rigoureuses et procède d'une démarche discursive, mais les modalités de cette structure sont diverses et cette diversité est le résultat des thèmes abordés et des techniques qui leur conviennent (réfutation, concession, réquisitoire, plaidoyer ...) ce point étant élucidé, maintenant il faut se demander si l'élève suit les étapes nécessaires en se posant les questions suivantes (après avoir compris les consignes (ce qu'on me demande) :

- a) Quel type de texte me demande-t-on de produire ? (Réfutation, plaidoyer...).
- b) Puis-je reformuler le sujet pour mieux appréhender la problématique ?

- c) Quel sont les mots-clés ?
- d) Comment circonscrire le sujet pour éviter de tomber dans le piège du hors sujet.

Après cela, l'élève passe à la deuxième étape qui consiste à faire un brouillon. En premier lieu, il jette pêle-mêle les connaissances qu'il a pu emmagasiner durant son cursus scolaire et tout ce qui a trait au sujet à partir de ce qu'il a vu ou entendu via les mass-médias comme il doit transformer les exemples recueillis en arguments. En second lieu, il veillera à respecter la loi du regroupement et la loi du contraste c'est-à-dire regrouper les arguments similaires et distinguer ceux qui ne le sont pas + éviter les arguments redondants+ travailler les transitions en choisissant les connecteurs les plus convenables pour marquer les différentes étapes du raisonnement. L'avant-dernière étape consiste à rédiger l'introduction qui comprend 3 parties : présenter le sujet- poser la problématique- annoncer la démarche qu'on va suivre. Enfin, relire et corriger les incohérences et l'orthographe.

1.2.5. L'organisation du genre argumentatif

Dans l'organisation d'un texte argumentatif, on retrouve :

- a) **Un thème** : c'est le sujet dont parle le texte en général.
- b) **Une thèse** : c'est le noyau du texte argumentatif, l'idée qui sera défendue par l'auteur tout au long de son texte. L'argumentateur exprime sa thèse sur le thème et cherche à convaincre son destinataire de partager son opinion.
- c) **Des arguments** : ce sont des idées qui prouvent la validité de la thèse soutenue et qui doivent convaincre le destinataire.

1.3. Le brouillon

Plusieurs détails sont à prendre en considération lors de l'utilisation de cet élément dont on cite :

1.3.1. L'élaboration d'un brouillon

« *Un brouillon pour désembrouiller les idées* ».Élaborer un brouillon nécessite un plan préalable (la différence qui existe entre l'architecte et l'abeille est que l'architecte porte la maison dans sa tête). Cela est-il suffisant ? Assurément non puisque l'apprenti

scripteur doit établir donc un plan du contenu en tenant en compte à l'importance que revêt la planification à la tâche d'écriture, notamment par le biais d'un recours au brouillon. « *Le choix de recourir à cet outil tel que défini et envisagé en génétique textuelle, il fait implicitement de l'écriture un objet jaillissant de la tête du scripteur, dans un mouvement allant de la pensée vers l'écriture*²⁰ » écrit Catherine BORÉ. Ce brouillon, comme objet scolaire institutionnalisé, a pour caractéristique majeure d'être d'emblée un premier jet textuel en insistant explicitement sur l'importance d'une phase de préparation, à un impact sur l'entrée en écriture des élèves. Autrement dit, nous défendons l'idée selon laquelle un enseignement spécifique et explicite de la planification de l'écriture peut transformer et constituer le temps et l'activité d'entrée en écriture en objet scolaire enseignable.

Élaborer le texte à venir *via* une succession d'actions ou d'idées possibles, autrement dit il doit faire usage des 04 opérations fondamentales indispensables : réfléchir, lire, anticiper ou planifier et produire. Cet apprentissage est très bénéfique et pousse graduellement l'apprenant à plus d'autonomie et de créativité et lui suggère que mille chemins mènent à Rome. Les grands écrivains ont adopté la forme du cahier journal ou la page de droite est réservée au premier jet tandis que la page de gauche est destinée à enregistrer les commentaires. Ce constat nous amène à mettre en garde contre une certaine conception erronée du brouillon qui peut être un piège. Quel est ce piège ? Ce piège c'est qu'on peut considérer le brouillon comme une production finale amoindrie. Pour éviter cet écueil le scripteur doit utiliser les abréviations, les tableaux, une liste de vocabulaire (ex : le champ lexical), les représentations graphiques, les circonlocutions certaines périphrases, les flèches, la numérotation, bref le brouillon ne doit pas être sans saleté sans griffonnage (et c'est son statut) au point de devenir poli et un texte semi-fini qui n'attend que la retranscription.

Certains croient qu'élaborer un brouillon est une pure perte de temps : ceux-ci raisonnent à l'envers puisque ce document intermédiaire ou avant-texte nous permet d'éviter d'une part le hors-sujet et d'autre part nous évite le problème d'entrée en écriture lors de la rédaction. Un didacticien de renom, en l'occurrence FLOWER observe que s'intéresser au brouillon c'est rompre avec l'hypothèse que l'écrit est inné. En effet, le brouillon est une image imparfaite d'un texte scriptural corrigé, qui permet de concrétiser

²⁰ - BORÉ, Catherine : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », in : Pratiques, n°105-106, 2000, pp. 23-49.

les premières idées, de construire des phrases, puis essayer les améliorer, afin d'aboutir à produire un texte cohérent. Il est considéré « *comme un instrument de constitution ou de relance du processus rédactionnel*²¹ ». Autrement dit, le brouillon est l'outil qui permet au scripteur de structurer et d'activer le processus d'écriture lors de la rédaction de son écrit.

Le brouillon est la surface dont laquelle nous reconnaitrons les étapes d'un travail langagier et scriptural. Pour Jean BELLEMIN-NOEL, le mot brouillon est connoté négativement (inachevé, résidu) : « *Il désigne l'ensemble des écrits rédigés en vue de l'ouvrage publié et qui conduisent à lui. La forme achevée en est le manuscrit. C'est par rapport à l'œuvre que les brouillons existent comme résidus*²² » ; c'est-à-dire que le brouillon est considéré comme un pré écrit, l'action inachevée du manuscrit.

Ainsi, le brouillon occupe une place importante dans la tâche scripturale et dans le processus d'écriture. Il est une véritable aide à l'apprenant, lui permet de générer et d'organiser ses idées. Il est la surface ouverte qui permet au jeune scripteur de libérer son langage lors d'une production écrite. L'apprenant doit intervenir les sous-processus de la planification, celles-ci sont un indice de compétence scriptural, comme le souligne Clémence Préfontaine dans son article présenté une systématisation du processus d'écriture et des stratégies pédagogiques. Elle affirme donc que le brouillon est le lieu où l'apprenant effectue les opérations de la planification, d'une part contribue à l'amélioration de la qualité des textes des apprenants, et d'autre part permet à l'évolution du scripteur lors de la rédaction.

1.3.2. L'utilité du brouillon dans le processus d'écriture

Remarquons, que si enseignant et apprenant ignorent l'importance du brouillon dans la pratique scripturale, pour les enseignants, il est évident que les apprenants fassent un brouillon, les apprenants eux, le voient comme signe de déficience dans le domaine d'écriture, pourtant faire un brouillon peut être une véritable aide à l'écriture, un moyen d'alléger les efforts: « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistique et didacticiens*²³ ».

²¹ - DEMBRI, Naima : « Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture », in : Revue Sciences Humaines, n°35, Juin 2011 - pp. 15-22.

²² - COLLOT, Michel : « Le texte analyse de Jean Bellemin-Noël », In: Littérature, n°58, 1985. Le savoir de l'écrit. pp. 75-90.

²³ - DEBANC, Garcia Claudine et DELCAMBRE Isabelle : « Enseigner l'oral ? », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°24-25, 2001, pp. 3-21.

Cela nous montre que tout apprenti-scripteur qui entame la rédaction d'un écrit utilise des procédés qui lui permettent, étape par étape de produire un texte cohérent dans son état final. « C'est à partir des années 80/90 que les recherches en linguistique et en didactique « ont légitimé les brouillons et avant-textes, comme témoins du processus qui ne sont visibles que là et donc comme objets d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour toute élève ²⁴ » nous informe Martine ALCORTA. Les brouillons indiquent le chemin que le scripteur a mené lors de la rédaction de son écrit, ils permettent « de garder une trace écrite de la construction du texte ainsi que les difficultés que rencontre le scripteur ²⁵ ». En outre, Claudine FABRE écrit : « Un brouillon peut être une véritable aide à l'écriture ; c'est un outil qui contribue à faciliter la tâche scripturale pour l'apprenant, car écrire, c'est faire beaucoup de choses en même temps ²⁶ ». Cela veut dire que l'apprenant doit savoir :

- a) Prendre en compte la situation de communication.
- b) Adopter un contenu à un enjeu.
- c) Choisir une structure et respecter un cadre imposé.
- d) Etablir un plan préalable au texte en devenir.
- e) Planifier la production des idées.
- f) Assumer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées.

1.4. L'enseignement de la production écrite en FLE ; stratégies et processus

Enseigner la production écrite en Français Langue Étrangère (FLE) engendre une mise au point d'un processus qui s'étale à travers un cheminement pertinent.

1.4.1. Qu'est-ce que l'enseignement ?

Le mot enseignement est dérivé du verbe « enseigner » qui veut dire : faire acquérir les connaissances. D'après Jean-Pierre CUQ dans le dictionnaire de « Didactique du français » : « Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du

²⁴ - ALCORTA, Martine : « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». In : Revue française de pédagogie, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat. pp. 95-103.

²⁵ - DEMBRÉ, Naïma, Op. Cit.

²⁶ - FABRE, Claudine citée par DEMBRÉ, Naïma, Op. Cit.

XVIII siècle, action de transmettre les connaissances ²⁷». Selon Renald LEGENDRE, il s'agit d'un : « *Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prise de décision mise en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique* ²⁸ ». On peut dire que l'enseignement est une tâche de communication effectuée par l'enseignant, en rapport avec l'apprentissage de ses apprenants. Il s'agit également d'un ensemble d'activités organisées dans le but de faire acquérir à un individu de nouvelles habilités ou de nouvelles attitudes dont il aura à témoigner à la fin de la séquence prévue. D'autre part PH. Dessue (2008 :105), explique clairement la notion d'enseignement : « *De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité, et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés « moyens ») un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle (par exemple, la taille de la classe et les caractéristiques physiques des élèves) et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions* ²⁹ ».

D'après Smith ces moyens sont divisés en deux sous-ensembles différents :

Le premier comprend le contenu à enseigner, le deuxième comporte les moyens d'action de l'enseignant qu'il nomme stratégies et tactiques.

1.4.2. La notion de stratégie

Le terme « stratégie » a été importé de domaines différents tel que l'art de la guerre, l'économie, le sport, la théorie des jeux...etc. La stratégie, comme nous l'apprend l'étymologie du grec « strategios » mot dérivé de « strategos » est à l'origine un terme militaire et qui désigne en général, comme il est noté dans le dictionnaire le Littré : « *L'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques,.....* ³⁰ »)

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 :144) définit aussi la notion de stratégie comme suit : « *Les procédures mise en pratique par l'apprenant pour*

²⁷ - CUQ, Jean-Pierre : « Didactique du français ». Paris, Clé International, 2003, p.23.

²⁸ - LEGENDRE, Renald : « Dictionnaire actuel de l'éducation », Montréal, Guérin, 1993, p.507.

²⁹ - 27 Dessus, PH. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? In Revue Française de Pédagogie, n°164.

³⁰ - 28 Définition du LITTRÉ [Naudet, Instit. Mém. inscr. et belles - lett. t. VIII, p. 495]1

apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer ».

Elle vise à choisir des actions et à les mettre en œuvre dans le but d'avoir un résultat.

La notion stratégie a été intégrée dans les années soixante-dix dans le domaine de la didactique des langues étrangères comme le montre Paul Cyr (1998 :3) : « *On préfère aujourd'hui de recourir aux expressions stratégies d'apprentissage*³¹ ». Elle est considérée alors comme tout agencement organisé, finalisé et règle d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche.

Depuis cette année, ce domaine s'appuie sur l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée, c'est cette aptitude appelée métacognition qui permet à l'apprenant de superviser son propre apprentissage.

Ces stratégies reposent selon Sophie Moirand (1982 :89) sur : « *des compensations entre les composantes linguistiques, discursive, référentielle, socioculturelle sans oublier les stratégies non verbales*³² ».

Comme nous l'avons exposé ci-dessus ; les stratégies ont différents appellations qui se sont développées dans le temps, alors on se demande :

1.4.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage ?

Tout d'abord, avant de citer ces différentes stratégies, il nous a paru vital de définir la notion de « stratégies d'apprentissage »³³.

Définition

L'expression « *stratégie d'apprentissage* » est utilisée pour désigner toute activité menant à l'acquisition du savoir ou la manipulation d'une langue étrangère.

³¹ - 29Cyr, P. (1998) Les stratégies d'apprentissage. Paris, Clé International.

³² - 30 MOIRAND Sophie (1982 :89) « Enseigner à communiquer en langue étrangère » Paris, Hachette

³³ - 15 Cette définition figurant dans le dictionnaire « le Littré » est prise via le moteur de recherche Google.

D'après Oxford les stratégies d'apprentissage peuvent avoir comme sens : « *des procédures utiliser par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* ». Cela veut dire que la stratégie est une manière d'apprentissage adoptée par l'apprenant pour réussir son apprentissage. McIntyre cité par J. Atlan (2003 :113) propose à son tour une définition pour le concept de stratégies d'apprentissage : « *Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de faciliter les tâches d'acquisition et de communication.*³⁴ »

On peut déduire que les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir pour réussir à la fois l'acquisition d'une langue et la compétence de communication. Dans le même contexte, nous avons trouvé de nombreux termes dans les travaux de chercheurs qui parlent de ce phénomène, parmi ces derniers il y a à titre d'exemple : techniques, tactiques, plan potentiellement conscient, aptitude d'apprentissage, habilités cognitives, procédures de résoudre des problèmes.

Mais parmi toutes ces définitions que nous venons de citer, celle qui a retenu notre attention est celle de Oxford (1990), selon lui « *Les stratégies d'apprentissage des langues sont des actions spécifiques, des comportements, des techniques que l'apprenant utilise d'une façon volontaire afin de parfaire son progrès dans le développement des compétences en L2*³⁵ ».

C'est une notion qui englobe toutes les techniques et les procédures que l'apprenant adopte afin de faire avancer son apprentissage. L'utilisation de ces stratégies servira à l'apprenant de rendre son apprentissage, plus autonome, plus efficace et plus transférable vers nouvelles situations. Elles facilitent aussi l'acquisition, le rappel et l'application au moment de l'apprentissage.

Plusieurs chercheurs ont élaboré des systèmes de classement des stratégies d'apprentissage. Parmi ces classements, il y a celui d'O'Malley et Chamot. Ils ont identifié trois types de stratégies d'apprentissage : cognitive, métacognitive et socio- affective.

³⁴ - Mc. INTYRE Peter Daniel (1994) « *Vers un modèle socio-psychologique de l'utilisation de stratégies. Annales langue étrangère* ».

³⁵ - OXFORD, R (1990) « *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New-York, Newbery House / Harper & Row,

a. les stratégies cognitives

Pour Paul Cyr³⁶, les stratégies cognitives occupent une place centrale dans le processus d'apprentissage. Selon WENSTEN et MAYER 1986 « *Pensées ou comportements qui facilement directement le processus d'encodage de l'information* ».

WENSTEN les définit comme « *des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques* ».

Cette catégorie de stratégie est composée en plusieurs stratégies comme la pratique de la langue, la mémorisation, la prise de notes, la révision, le regroupement.

b. Les stratégies métacognitives

Ces stratégies sont la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à acquérir une certaine connaissance de son fonctionnement.

Selon J-P. Robert, c'est « *l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée*³⁶ ». Elle « *permet à l'apprenant de réguler et de superviser son propre apprentissage.*³⁷ ».

Les stratégies métacognitives se subdivisent en six sous catégories comme : la planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème, et l'auto-évaluation.

c. Les stratégies socio-affectives :

Selon O'malley et Chamot (**O'Malley et Chamot**(1990), cité par **Paul Cyr**(1998), op.cit.p.55), les stratégies socio-affectives concernent les interactions avec une autre personne. Elles font appel au contrôle de la dimension affective. Celle-ci accompagne l'apprenant en vue de favoriser l'apprentissage.

³⁶ - Robert J-P. (2008), op.cit.p.190

³⁷ - Ibid

Cependant, les deux auteurs distinguent trois types :

- *La coopération* : travailler avec autrui pour résoudre un problème.

- *La gestion des émotions* : Consiste à mettre en considération les émotions de l'apprenant (la peur, le stress, la timidité, ...) mais il doit essayer de mettre la confiance en soi, de dépasser ces sentiments négatifs et de se motiver.

- *Demande de clarification* : solliciter l'enseignant pour obtenir une répétition, des explications, une vérification, etc.

1.5. Le processus rédactionnel (modèle de FLOWER et HAYES)

Pour une propice aide à une bonne pratique de l'écriture, il est important de passer par des théories qui, sous forme de modèles proposés par des théoriciens spécialistes. A travers cette section, nous aborderons d'une manière descriptive le fonctionnement cognitif du scripteur pendant sa rédaction. En effet, la production écrite a fait susciter beaucoup de recherches et explorations, « *plusieurs auteurs ont ainsi travaillé au développement ou à l'affinement de modèles de production textuelle susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu lors de l'écriture d'un texte*³⁸ ».

Le modèle le plus connu et qui a constitué le point de départ et une référence incontournable pour tous les autres émane des travaux de FLOWER et HAYES en 1980. Ce modèle « *s'appuie essentiellement sur des activités cognitives*³⁹ ».

Alors, pour ce qui nous concerne ici, nous nous appuyerons essentiellement, et de référer dans notre étude, sur ce modèle car il révèle l'évolution et le cheminement du scripteur tout au long de son processus d'écriture. Le scripteur fait une sorte d'aller-retour par rapport à son écrit pour vérifier la forme et le fond de son produit. Le but de ces chercheurs est d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et comment il serait possible d'améliorer sa production écrite. Le modèle de ces

³⁸ - Annie Piolat, « *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail* », *Linx* [En ligne].

³⁹ - Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, Les stratégies d'enseignement /apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2ème année moyenne du C.E.M5 juillet 1962/ M'SILA.

deux chercheurs, s'apparente en réalité à une démarche de résolution de problèmes. Ces derniers constatent l'existence de trois composantes dans cette activité à savoir :

1 - Le contexte de la tâche.

2 - La mémoire à long terme du scripteur.

3 - Les processus d'écriture

1.5.1. L'environnement de la tâche. (Contexte de la production écrite)

Cette composante comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche d'écriture. Elle intègre donc tous les éléments externes qui peuvent influencer sur le processus d'écriture, qui englobe le texte produit par l'apprenant, les consignes incluant le thème, le récepteur (les destinataires), la motivation.

1.5.2. La mémoire à long terme

Elle regroupe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (les règles de la grammaire, le lexique, l'orthographe), ainsi que les plans d'écriture, ceux du texte argumentatif, de la dissertation, de la description etc. Elle aide le scripteur à actualiser ses expériences antérieures et à mobiliser toutes les connaissances nécessaires à son texte comme les connaissances sur le sujet à traiter, le destinataire et les connaissances linguistiques ou pragmatiques. Toutes ces expériences et connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme, pouvant intervenir à la tâche. En bref, ce sont tous les souvenirs antérieurs que le scripteur réutilise et récupère qui peuvent lui être d'un grand intérêt.

1.5.3. Le processus rédactionnel

« Les processus d'écriture sont des opérations mentales mises en œuvre par le scripteur qui interagissent avec la mémoire à long terme et avec les éléments de l'environnement du scripteur⁴⁰ »

⁴⁰ - www.lizanelafontaine.com/fr/documents/aqpf-2008_final.ppt Consulté le 28/03/2020

Lors d'une production écrite l'élève doit faire appel à différentes stratégies qui lui permettront de réaliser son texte. Tout au long de son processus d'écriture, le scripteur doit prendre conscience de ce qu'il fait, des stratégies utilisées et devra faire un retour sur son écrit. Les stratégies qui lui permettront de faire ce retour sont :

-La planification

Cette stratégie regroupe tout ce qui prépare la situation d'entrée en écriture. L'apprenant se prépare à écrire son texte à partir l'élaboration d'un plan du contenu qui lui permet de savoir ce qu'il aura à faire, comment le faire, pourquoi le faire. Cette étape consiste à chercher des idées et à les organiser. C'est un moment d'établissement des objectifs d'écriture. Quel contenu, quelle forme et pour qui ? La recherche des idées est en lien avec la mémoire à long terme dans laquelle le scripteur va aller puiser des connaissances. Ainsi, il s'agit donc d'actions profondes et intellectuelles qui devront être employées pour commencer à produire un texte, « *La planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre*⁴¹ » .

Le processus de planification permet à l'apprenant de s'interroger et de décider quoi et comment entamer son texte. Dans ce contexte, le rédacteur organise ses idées, établir des buts qui guident son apprentissage. Dans ce cas le scripteur doit regrouper tout ce qui prépare la situation d'entrée en écriture, il fait intervenir des connaissances stockées en sa mémoire à long terme qu'il possède, l'organisation des idées et la structuration des informations recueillies dans un plan chronologique ou hiérarchique pour son texte. Selon Hayes et Flower « *La planification est une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisés pour écrire un texte*⁴² ».

Cela veut dire une mobilisation et une organisation des connaissances et d'information récupérés par l'apprenant. Cependant, la planification consiste alors à élaborer un plan qu'il s'agit à titre d'exemple de :

⁴¹ - Marin B et Legros D, op.cit., p.96. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement /apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2ème année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA*,

⁴² - Flower et Hayes 1981,cité par , Lizanne Lafontaine, Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote, université du Québec en Outaouais, P 6.

- Lire et bien réfléchir au sujet traité.
- Sélectionner des exemples et des mots clés.
- Définir les buts selon la situation de communication.
- Produire et présenter les idées en exposant le problème.
- Elaborer un plan du contenu selon le type de texte.

Le modèle de Hayes et Flower montre que la planification contient trois aspects nous avons les comprendre en ci-dessous :

1-Production des idées

2-Organisation des idées

3- Objectifs

Donc l'apprenant avant qu'il commence sa rédaction, il doit essentiellement le planifier afin d'accomplir cette lacune d'entrée en écriture car la stratégie de planification est très importante dans la mesure où elle facilite le commencement de la rédaction et assurer l'organisation du texte cette phase peut être nommée aussi « pré-écriture, préparation ou même anticipation ». Cette étape du processus rédactionnel souvent négligée par les apprenants, constitue une stratégie importante lors de la production écrite. Elle lui permet d'être rapide pour entreprendre à écrire, et par suite s'occuper de la construction des phrases, elle sert également à savoir où le scripteur s'en va dans la rédaction de son texte.

-La mise en texte

Ce processus a pour objectif la transcription graphique des représentations préparées préalablement lors de la planification, dès que le scripteur rédige son premier

brouillon. La mise en texte n'est pas seulement rédiger, mais « *maitre en pratique les automatismes pour corriger ses fautes dès qu'on écrit*⁴³ »

Cette étape fait intervenir les attitudes et les compétences nécessaires dont l'usage de l'orthographe, la grammaire, la cohérence de son texte et le choix du vocabulaire, pour accorder une forme linguistique au texte produit, en utilisant des automatismes de correction au moment de l'écriture. Alors, elle permet de linéariser les plans établis. Durant cette étape, le scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique, et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire.*⁴⁴ »

Autrement dit, le rédacteur procède à des modifications afin d'améliorer son premier jet et traduire son plan en message.

-La révision et le contrôle

Ce processus permet au scripteur l'amélioration du texte qui a été déjà rédigé, car il le pousse à s'auto évaluer et de vérifier l'adéquation des connaissances ainsi que l'organisation et l'enchaînement des idées dans le texte. « *Pour les didacticiens en langue maternelle et seconde, apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réviser*⁴⁵ »

Par conséquent, l'apprenant marque des pauses au moment de la rédaction ou il parvient à réviser son texte notamment le genre textuel (argumentatif, narratif, explicatif...etc.), et l'utilisation des connecteurs logiques. Cette étape concerne la relecture, la réécriture et la correction. Il s'agit de repérer les fautes (syntaxiques, orthographiques, etc.), et d'effectuer une remédiation par une correction des erreurs dans le brouillon qui est considéré comme une étape intermédiaire du processus rédactionnel, que l'on peut appliquer les opérations de réécriture : ajouts, suppression, remplacement, déplacement.

⁴³ - Prefontaine, 1998. Ibid , P12,13 et « donner une forme linguistique a ce qui a été conçu »3232 Moffet ; 1993, Ibidem.

⁴⁴ - P19F20P 20 Cuq J. et GrucaI.op.cit.p.185.

⁴⁵ - Germin. C (1994, p118)

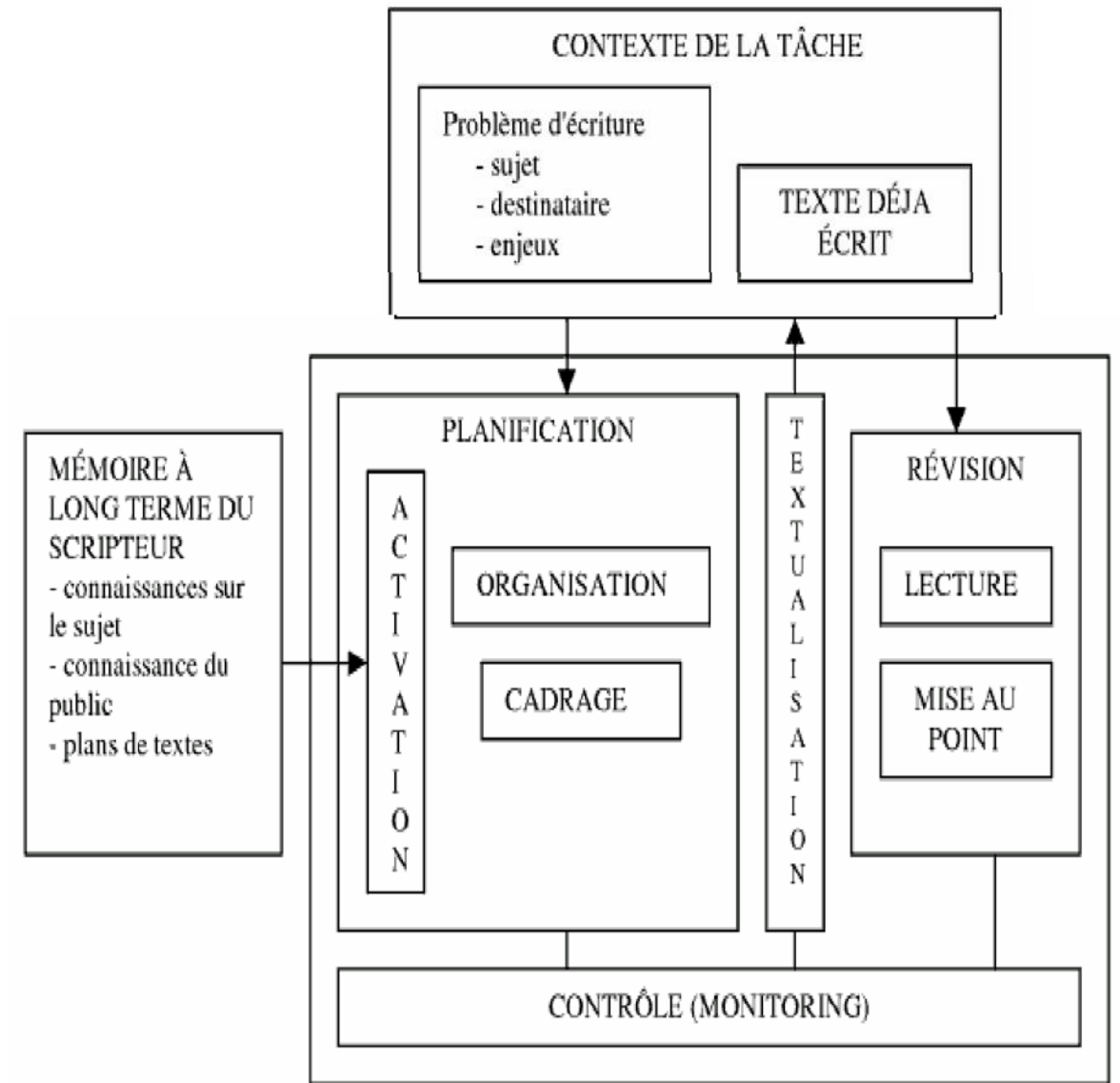
Durant cette étape l'apprenant fera une sorte d'aller-retour entre les différents processus (stratégies), afin d'améliorer le texte qu'il a déjà écrit⁴⁶ »

Enfin, c'est un processus de diagnostic des erreurs commises permet aussi au scripteur de les diminuer ses erreurs et de finaliser sa rédaction. Le modèle de HAYES et FLOWER(1980) met l'accent sur les aspects conceptuels de la production écrite (connaissance, organisation des idées dans la mémoire de travail etc.). Il a amené les chercheurs à s'intéresser aux différentes stratégies rédactionnelles et d'explorer tout un processus cognitif de rédaction. Cela explique sans doute que, ce processus exige un effort cognitif important pour le scripteur novice notamment en raison des limites capacitaires de sa mémoire de travail ainsi que de la dynamique rédactionnelle qu'il tente de mettre en place. En fait, le processus d'écriture décomposé en trois sous-processus (planification, mise en texte et révision), qui sont présentés comme des étapes se succédant les unes à la suite des autres, concrètement cette étape de préparation à l'écriture prendrait beaucoup plus de place que celles de la mise en texte et de la révision en classe.

Or, c'est pourquoi elle nous intéresse particulièrement car il semblerait, selon plusieurs recherches antérieures, (antécédentes) notamment celle de Piolat (2003), que les plus grands efforts à fournir lors d'une tâche d'écriture se situent à ce niveau et puisqu'elle est sollicitée aussi à réduire la surcharge cognitive du scripteur qu'engendre le bouleversement d'entrée en écriture. En somme, nous avons dressé ce catalogue de ces stratégies tout en focalisant sur cette stratégie apparait indispensable, car c'est elle qui nous servira dans notre analyse.

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite est une activité qui résulte d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte, confirment aussi qu'ils assurent le bon déroulement de cette activité rédactionnelle présentée par les psychologues américains HAYES et FLOWER, ainsi la figure ci-dessous montre une vue schématique du modèle :

⁴⁶ - https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dome2.html. Consulté le 16/04/2020.



Modèle du processus d'écriture (J. Hayes & L. Flower, 1980).

1.5.4. L'interactivité des processus

Chaque processus peut intervenir à n'importe quel moment. Selon HAYES et FLOWER(1980), la planification peut intervenir tout au long du processus de rédaction surtout lors de l'élaboration des buts, la création et le classement des idées. L'apprenant peut évaluer la qualité et la quantité de son texte alors que la révision peut apparaître dans la phase de la planification. Certains chercheurs expliquent que les processus d'écriture sont interactifs du fait que la mise en texte est interrompue par la planification et la révision. L'ensemble des processus tourne autour de l'environnement et la consigne tout épuisant dans la mémoire à long terme de l'individu.

1.6. Les sous-processus de la planification

Les apprenants ont rarement l'occasion d'observer le processus rédactionnel. Les textes, les documents, les articles qu'on leur soumet sont des produits finis. L'enseignement de l'écriture ne doit pas consister à réaliser des exercices après des leçons de langues mais à montrer les étapes d'élaboration qui se cachent derrière le produit fini. Il est recommandé alors que les apprenants participent souvent à des activités d'écriture. Celles-ci doivent être l'occasion de communiquer avec le lecteur. Le public pour lequel écrit l'apprenant ne peut donc pas être limité à l'enseignant(e). On ne doit pas se contenter de demander au scripteur de remplir des blancs dans un brouillon et répondre brièvement à des questions. Il faut aller plus loin. Il faut commencer ou finir une histoire, convaincre l'autre sur une opinion personnelle, expliquer un phénomène, etc.

De la sorte, les activités de production écrite en langue seconde doivent donner confiance au scripteur, lui montrer qu'il est capable d'écrire des textes intéressants dans sa langue seconde et élargir ses champs d'intérêt afin de développer les techniques de style personnel qui pourront être utilisées automatiquement toute la vie. Ainsi, écrire un texte peut paraître plus simple lorsqu'on est bien préparé, et surtout lorsqu'on utilise la bonne stratégie. Il s'agit en effet de décrire et d'analyser le début du processus scriptural où le scripteur commence à penser son texte, à être dans le projet de l'écriture. Toutefois, on voit poindre la difficulté qu'il y a à saisir les manières d'opérer de ces apprenti-scripteurs pour entrer en écriture. Avant d'écrire, n'importe quel écrivain se pose certaines questions qui servent à la planification de son texte: «Pourquoi je veux écrire ce texte?» «Qui va le lire?» «Quel format vais-je lui donner?». Pour que les élèves puissent produire des textes

originaux et développer leur créativité, il faut les habituer à prendre ces décisions, à trouver une intention d'écriture et un public pour qui écrire.

Avant de commencer à planifier la rédaction d'un texte, il est important de bien comprendre qu'écrire, c'est communiquer, cela veut dire que l'écriture est une forme de communication quand on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information. Il est donc important de réfléchir à toutes les composantes de la situation de communication afin de pouvoir les respecter dans le texte que l'on écrira. Le scripteur et le lecteur ont des intentions de communication différentes, pour l'un au niveau de la situation de production (écriture) et pour l'autre en, situation de réception (lecture).

Avant de rédiger un texte, le rédacteur doit s'interroger sur les éléments pertinents de la situation de communication afin de trouver les informations nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte, il s'agit donc de :

A)- Il doit révéler d'abord son intention d'écriture par rapport au sujet traité, il peut poser la question suivante :

Pourquoi je veux écrire ce texte? Autrement dit, Quel est l'effet que je souhaite l'obtenir à la fin de mon texte?

B)-Ensuite il est important que l'apprenant indique le destinataire de son texte, il peut poser cette question :

À qui mon texte est-il destiné?

C)-Enfin il devrait également identifier le type du texte à rédiger, il peut poser la question suivante :

Quel type de texte dois-je produire ?

Les unités modèles de cette recherche d'études proposent des mises en situation qui aident à bien répondre à ces questions en suivant le fil de la tâche d'entrée en écriture pour que l'apprenant puisse entreprendre aisément sa production écrite :

Exemples

- Souligner l'importance de l'étape de pré-écriture, qui peut prendre plus de temps en montrant aux apprenants les étapes de planification d'un texte.
- Utiliser son habileté à écrire en langue première.
- Trouver des sujets qui intéressent les apprenants.
- Identifier clairement à qui s'adresse le texte et pourquoi il est écrit.
- Identifier clairement le sujet de son texte.
- Intégrer des schémas de production du texte et les stratégies d'élaboration.

Démonstration

- Au tableau, montrer souvent comment établir un plan en présentant un schéma du processus d'écriture, ce qui aide les scripteurs à bien entamer la rédaction pour rassembler toutes les informations nécessaires.

Mise en pratique

- Entraîner les scripteurs à reconnaître les différents éléments d'un texte:
 - **Choisir l'intention d'écriture:** décrire le sujet, Informer sur le sujet, donner son opinion, Changer un comportement, convaincre quelqu'un de faire quelque chose, raconter une histoire, etc.
 - **Choisir le récepteur (lecteur).** Qui est votre public? À quel groupe d'âge appartient-il?
 - **Le type:** respecter la structure du texte selon son type.
- **Faire un schéma conceptuel des différents aspects du sujet pour exprimer les idées :** Cela aidera à identifier les aspects les plus importants ou à noter tout ce qui traverse l'esprit (toutes les idées qui émergent dans la tête et qui sont en lien avec la tâche à faire).
- **Exprimer le sujet dans une phrase ou dans un titre provisoire.** Cette phrase ou ce titre doit donner à la fois l'intention et le champ du texte. Par exemple:
 - Comment convaincre mon camarade de ne pas quitter l'école.

- Je suis contre le travail des enfants.
- Les moyens technologiques changeront votre mode de vie.
- **le point de vue:** L'apprenant doit s'exprimer son point de vue sur le sujet traité, en présentant des arguments et des exemples, car changer de point de vue est propice au développement des valeurs personnelles et sociales ainsi qu'à l'appréciation des différentes cultures.
- **Choisir la bonne stratégie :** Développer une stratégie qui aide les apprenants à commencer leurs textes et à transcrire les premiers mots, en s'appuyant sur la stratégie de planification, après en les encourageant à planifier leurs textes par l'élaboration d'un plan préalable au contenu.
- **Respect des outils de la langue :** Encourager les apprenants à questionner l'orthographe des mots et à vérifier leur exactitude par l'utilisation d'outils appropriés (comme le dictionnaire), respecter les règles grammaticales, morphosyntaxiques, etc⁴⁷.

Application :

- Demander aux apprenti-scripteurs de tenir compte ces éléments dans leurs productions écrites.
- Montrer aux apprenti-scripteurs comment établir un plan à leurs textes pour bien entreprendre à produire les idées au cours de la rédaction.

La planification consiste alors à savoir consacrer un temps nécessaire à l'exécution des sous-processus de cette stratégie, il s'agit de :

1)-La lecture de sujet et la recherche des mots clés : concerne à lire le sujet et souligner les mots clés pour bien réfléchir au sujet traité.

2)-Prendre en compte les composantes de la situation de communication cités précédemment.

⁴⁷- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Français immersion 30, Programme d'études pour le secondaire (en ligne). ISBN, 1998, (le 13 mars 2020). Une réflexion sur la lecture disponible. sur <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/secondaire/francim30/index>.

3)-Le cadrage des buts d'écriture : le scripteur ici est appelé également à fixer le but qu'il veut l'atteindre à la fin de son texte en posant cette question ; quel est le but qui motive l'écriture de mon texte ?

4)-La production des idées : consiste à la planification du scripteur sur la tâche à accomplir, ce dernier se dit dans sa tête ce qu'il va faire et quoi dire avant même de commencer la rédaction. Il doit d'abord mentionner toutes les informations stockées dans sa mémoire et produire les idées en notant également tout ce qui vient dans son esprit pour rassembler toutes les connaissances nécessaires au sujet traité, par la suite se préoccupe à l'étape de l'organisation et la sélection pour désigner les arguments et les exemples les plus pertinents à intégrer au texte final. Ensuite, le scripteur peut aussi manipuler le vocabulaire nécessaire et les expressions clés avant de produire son texte en créant un champ lexical en lien avec le sujet, celui-ci sera un outil fort et utile pour assurer un vocabulaire riche et varié afin de le consulter au besoin.

5)-L'élaboration d'un plan : consiste à produire un plan simple et clair à suivre selon la structure du type de texte, il comporte ainsi à :

-Rédiger une introduction c'est-à-dire présenter le sujet, donner une définition, exposer le problème, etc.

-Choisir l'ordre de présentation des idées par ordre d'importance, selon le type de texte à rédiger en utilisant les connecteurs logiques.

-Rédiger une conclusion qui répond au sujet de l'écrit et propose une impression générale sur le thème. Bref, le scripteur doit prendre en considération le respect des normes de langue. L'apprenant, avant de commencer la rédaction de son texte, nous devons mettre en évidence qu'il doit essentiellement le planifier afin d'éviter le texte fouillé et les idées désordonnées. Dans cette étape l'apprenant doit d'abord essayer de faire un plan de travail, ensuite il rassemble les idées, enfin les organiser selon leur importance. La phase de pré-écriture est là pour garantir une certaine facilité d'entrée en écriture et assurer aisément la cohérence au texte à produire. On peut dire que le plan est la charpente du texte : plus il est précis et cohérent, plus le texte sera solide. Alors la stratégie de planification est importante dans la mesure où elle facilite au scripteur l'organisation et la gestion de sa pensée et de son temps afin de lui réduire la surcharge cognitive.

1.7. La surcharge cognitive

L'une des explorations de réflexion novatrice en psychologie cognitive a été inclinées vers une notion primordiale dite : «La surcharge cognitive ». C'est en s'appuyant sur cette dernière que, les chercheurs justifient la réussite et l'échec du scripteur durant son activité d'écriture. À cet égard, l'accent est surtout mis sur l'importance de la mémoire de travail dans le processus d'écriture (Hayes, 1996). La mémoire de travail peut s'imaginer comme un endroit à capacité limitée où l'information est traitée et retravaillée. En fait, la mémoire de travail permet de stocker temporairement des informations, qui peuvent par exemple provenir de la mémoire à long terme, mais aussi de mobiliser les sous-processus rédactionnels (Hayes, 1996; Olive et Piolat, 2005). Elle assure également chez le scripteur une récupération des connaissances dans la MLT et à les éliminer afin de faire place à d'autres pour poursuivre le traitement de l'information.

Pour les apprenants, la limite capacitaire de la mémoire de travail devient un obstacle lors de l'écriture parce que, les scripteurs novices ne sont pas capables de gérer et de prendre en compte plusieurs contraintes et ressources à la fois, ce qui a pour conséquence de détériorer ou de ralentir le traitement de certaines opérations ou le stockage temporaire de ces informations. De plus, les scripteurs novices ont moins de connaissances et ont peu automatisé les sous- processus de rédaction. À ce moment, un apprenant entame une production écrite se questionne sur le contenu de son texte, à certaines règles de langue et ce, jusqu'à la version finale de son texte. Cependant, il concentrera son attention d'abord par quoi et comment commencer sa rédaction et sur le contenu à rendre, ainsi c'est là où rencontre la première difficulté à savoir l'entrée en écriture. En effet, le scripteur doit gérer « simultanément ces diverses opérations : il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique et respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive⁴⁸ ».

En ce sens, le niveau d'automatisation du scripteur, est insuffisant pour qu'il puisse rédiger un texte cohérent, vu qu'il soit donc rapidement en surcharge cognitive, ce qui engendre une certaine fatigue et du découragement, en plus de faire obstacle à une pré-écriture efficace puisqu'il n'est plus en mesure d'assurer la vigilance souhaitée. Il peut également concourir à la planification comme point de départ, il peut produire les idées et

⁴⁸ - Garcia-Debanc, 1986, p. 29, cité par Blain et Lafontaine, 2010, p. 472. Comme le mentionnent Olive et Piolat (2005).

les organiser, même planifier la structure du texte etc. Plus un scripteur est capable d'automatiser des règles, des procédures, des sous-processus d'écriture, plus il y aura de l'espace dans la mémoire de travail et plus il sera capable de gérer différents processus ou ressources Olive et Piolat, 2005; Olive, 2012. A travers tout ce qui a été avancé, Wolff (1991) note l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en LE :

-Les difficultés linguistiques (notamment lexicales)

- Les difficultés socioculturelles concernent les caractéristiques rhétoriques de chaque langue.

-Les difficultés à mettre en œuvre lors du passage de la langue maternelle à la langue étrangère, surtout les stratégies rédactionnelles automatisées à la langue cible.

En somme, la rédaction de textes en LE exige plus d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive.

1.8. Le rapport lecture/écriture

L'analogie qui existe entre la lecture et l'écriture a été bien examinée dans le domaine de la didactique de l'écrit en classe de langue. L'interaction entre ces deux grandes activités langagières écrites fait l'objet de préoccupation importante.

Il est important de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension du texte. Cela exige donc d'apprendre aux apprenants à lire avant de leur apprendre à écrire. Dans une classe de langue la lecture devrait préparer l'activité d'écriture, dans la simple raison que lire aide à écrire. Alors il n'y a pas de savoir écrire sans savoir lire comme le montrent C. Springer. &S. Casalis (1996 :13) :« *Les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite*⁴⁹ ». (Lire. Lecture et écriture : acquisition et trouble de développement. Paris, Presses universitaires de France.

De ce fait, le développement des compétences scripturales de l'apprenant peuvent être facilités que par l'articulation lecture/écriture. En ce sens, Gruca Isabelle met en

⁴⁹ - Springer C L & Casalis S. (1996).

évidence l'importance du lien lecture/écriture dans l'étude des textes littéraire en notant que : *« l'articulation lecture-écriture, grâce a un jeux de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistique et métanarratives⁵⁰ »*

Partant de cette citation nous pouvons déduire que la lecture aide l'apprenant à améliorer et acquérir les qualités appréciables d'analyses, d'observation et de compréhension de texte quant à réussir une production d'un texte cohérent et compréhensible. Ainsi, articulé à la lecture, permet au scripteur d'instaurer un recul par rapport à son propre texte, cela lui poussera d'effectuer un traitement plus élaboré du texte écrit, et ajoutant l'intégration des caractéristiques du type de texte à produire. Cette étroite liaison associant le texte écrit à celui à écrire par l'intermédiaire de la lecture, aide le scripteur de mieux organiser et structurer son texte. Au fur et à mesure de ce va et vient l'appropriation et la maîtrise d'une bonne compétence linguistique et textuelle pourrait apparaître. Dans cette optique, Gruca affirme que la lecture : *« Favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puis qu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectoriales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire⁵¹ »*

En effet, l'objectif est de montrer que ces deux versants sont intimement liés. Et comme il est évident que la compétence scripturale s'acquiert durement et suivant un enchaînement de procédés, il faut donc inculquer à l'apprenant certains principes, à savoir que pour aboutir un travail on doit préalablement en concevoir un plan, en faire une esquisse, en adoptant une stratégie d'apprentissage. Alors l'apprenti-scripteur ne peut échapper à cette règle car il est certainement concerné par ce travail préparatoire. Selon le modèle de Hayes et Flower s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes du processus de la production écrite révèle de rappeler que l'élève a ses propres représentations du monde, et qu'en écrivant il s'approprie le monde et son langage. Néanmoins, c'est seulement la lecture qu'engendre une prise en compte obligatoire des

⁵⁰ - Isabelle GRUCA, Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.

⁵¹ - Ibid, P.184.

activités d'apprentissage à lire pour entreprendre à écrire par la suite dans des conditions convenables. Néanmoins, c'est seulement la lecture qu'engendre une attribution quant en lisant d'abord pour oser par la suite à écrire. . C'est ce qui permet donc à Moirond (1979) d'émettre cette hypothèse : « *Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrits, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques*⁵² ».

⁵² - MOIRAND. Sophie, *Situation d'écrits*, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P.157.

Partie pratique

Chapitre 2

L'enseignement/Apprentissage de la production écrite en classe de FLE exige toujours l'application des normes de langues d'une part, et l'application des stratégies d'écriture efficace tout au long de leurs processus rédactionnel d'autre part. C'est à dire plus aux normes d'écriture, l'apprenant est appelé à prendre en considération les stratégies mise en œuvre pour apprendre à rédiger un texte cohérent puisque le problème est lié à l'entrée en écriture. Dans le but de comprendre ce qui est en cause dans la mauvaise pratique rédactionnelle chez les apprenants au secondaire et les difficultés qu'ils rencontrent lors de la production d'un texte argumentatif, nous avons mené notre investigation sur le terrain du lycée « **SEGHIR AISSA** ». C'est un lycée situé au quartier de Sidi Allal de la commune de Rebahia willaya de Saïda, pour faire notre expérimentation, d'un côté, la collecte des copies des apprenants et la distribution d'un questionnaire dans le cadre d'une enquête destinée à huit **(08)** apprenants et d'autre côté, pour la proposition des séances d'un enseignement explicite de la stratégie de planification. Cela, nous permettra de vérifier l'utilité et l'impact de cette stratégie afin de surmonter les difficultés rencontrées par ces apprenants qui éprouvent beaucoup de mal à commencer leurs productions écrites. Pour ce faire, nous tenterons d'élucider les représentations erronées des apprenants en ce qui concerne la planification d'une part, et de changer leurs pratiques d'autre part.

2.1. Déroulement de l'expérimentation

2.1.1. Description de la classe

Nous avons choisi de mener cette expérience avec une classe de 3^{ème} Année secondaire, langue étrangère, constituée de 08 apprenant de 17 à 19 ans dont 3 garçons et 5 filles. Au niveau de la motivation en classe, nous avons remarqué qu'il ya un certains nombre d'élèves qui sont vraiment motivés et qui participent avec l'enseignant, tandis que quelques 'un s'obstine de participer.

2.1.2. Description de l'échantillon

Nous avons choisi de travailler avec une classe de 3^{ème} année secondaire langue étrangère, constitué de 08 apprenants (3 garçons et 5 filles) dont leur niveau est hétérogène.

Nous avons choisi ce niveau car les apprenants sont capables d'écrire un texte cohérent, s'approprier une stratégie d'apprentissage et d'acquérir une autonomie ou ils sont responsables de leur apprentissage. Nous nous sommes intéressés précisément aux ces apprenants parce qu'ils ont étudié le texte argumentatif, selon le programme de 3ème année secondaire, et aussi cette catégorie est appelée à passer un examen final (le Baccalauréat), et en plus éprouvant des difficultés dans la maîtrise de l'écrit. Enfin, ils sont coopératifs car nous pouvons facilement entrer en contact avec eux de façon à évaluer leurs rédactions écrites.

L'expérience a eu lieu au mois de février et le mois de mars 2020.

2.1.3. Le corpus

Notre corpus se compose de 08 copies dont contiennent un brouillon et un propre ainsi que les exemplaires du questionnaire.

2.2. Outils de la recherche

Afin de pouvoir accomplir notre étude et répondre à notre problématique de départ, nous avons fait usage de deux outils de recherche :

-Un test de production écrite suivi d'un questionnaire.

-La proposition des séances d'un enseignement explicite de la stratégie de planification aux apprenants.

La prospection de la production écrite s'est faite par le biais de démarches successives dont la première est de choisir un sujet en concertation avec l'enseignant, le sujet proposé invite l'élève (3ème AS) à donner son avis sur le phénomène des réseaux sociaux (face book par exemple) qui ne cesse de se propager. Ainsi, celui-ci se trouve confronté à une tâche qui demande l'usage du processus d'écriture et doit pour la mener à bien commencer par la planification qui signifie recours inévitable au brouillon.

Nous avons demandé aux apprenants d'exposer leurs opinions pour rédiger un texte argumentatif (ne pas dépasser les vingt lignes), suivit d'une consigne pour aider et faciliter la tâche de la rédaction chez les apprenants, et aussi afin de les mettre dans une atmosphère

très convenable pour bien écrire un texte argumentatif. Une fois les copies récupérées, nous avons distribué aux apprenants des exemplaires d'un questionnaire qui comprend 12 items. Notre enquête par questionnaire se veut d'être un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos des représentations et des pratiques des apprenants relativement à la planification qui précède la mise en texte. Notre questionnaire comprend des questions ouvertes et des questions fermées qui portaient sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une tâche d'écriture. Plus précisément sur leurs représentations de l'élaboration d'un plan du contenu ainsi que leurs pratiques concernant les différents sous-processus de la planification, à savoir : la lecture du sujet et la recherche des mots clés, Adéquation de la production à la situation de communication, le cadrage des buts d'écriture, la production des idées (leur sélection et leur organisation) et l'élaboration d'un plan. Les questions posées ont été choisies en fonction des questions que nous nous posions et des dimensions que nous voulions approfondir.

Par la suite, nous tenterons de voir les réponses des apprenants au questionnaire en essayant de les confronter aux déclarations faites et vérifier s'il y a des traces concrètes de ce qu'ils ont révélé dans les productions écrites. Alors, l'exploitation des brouillons avait pour objectif de déceler les différences entre les pratiques déclarées par les sujets dans leurs réponses au questionnaire et leurs pratiques réelles.

Par ailleurs et puisque notre objectif final est de changer les pratiques des apprentis-scripteurs concernant la planification, nous avons proposé aux sujets retenus pour l'expérimentation, un enseignement explicite de cette stratégie. Pour ce faire, nous avons expliqué aux sujets quelles stratégies utiliser dans telle ou telle situation de résolution de problème, quand l'utiliser et comment l'utiliser. En effet, nous avons proposé aux apprenants des activités de la planification en quatre séances qui se sont déroulées sur deux mois. Les interventions ont eu lieu pendant quatre séances de cours. Ainsi, après l'explication de l'importance d'utilisation de la planification comme aide à l'entrée en écriture. A chaque séance, le travail consistait pour les apprenants à apprendre comment commencer à produire le plan de leurs futurs textes, nous avons demandé à ces apprenants de rédiger un texte argumentatif en suivant les consignes suivantes :

1- La planification de la rédaction : une petite introduction (indiquer le sujet), le développement (contient des arguments) et la conclusion.

2- L'utilisation d'arguments fiables et bien illustrés.

3- L'utilisation d'articulateurs logiques.

4- Evitez les fautes d'orthographe et grammaticales.

Après la rédaction des textes, nous avons rassemblé ensuite toutes les productions écrites des apprenants. Enfin, nous avons proposée aux apprenants un schéma du processus rédactionnel présenté sous-forme des activités d'écriture concernant les étapes de la planification ainsi que les objectifs visés, ce qui invite le scripteur de ne pas les considérer comme inutiles ou superflues, mais surtout ce qui lui permet d'en comprendre l'utilité, l'amenant à la pratiquer avec plus d'aisance et confiance. Ensuite, juste après nos interventions en classe et l'enseignement axé à la planification, nous avons demandé aux mêmes apprenants de produire à nouveau des textes argumentatifs mais en gardant le même thème que celui des textes produits avant nos interventions afin de nous permettre de comparer les uns et les autres et de vérifier ce qu'ils ont retenu de la démarche proposée.

2.3. Analyse des échantillons (brouillons et production écrite)

Echantillon N°1

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Sans doute aucun l'élève a lu le sujet, si non, il n'aurait pas pu répondre, seulement, on n'a pas pu juger du nombre de lecture effectuée, cela est dû au fait que la partie introductive dans son brouillon n'a pu être enregistrée. Aussi, la partie enregistrée débute par le mot «ensuite» cela dit qu'il y a une partie qui fait défaut et qui a précédé ce qui suit.

La mise en relation des différentes idées d'un texte nécessite avant tout la recherche des mots clés ce qui permet à l'élève d'assurer leur enchaînement et leur cohérence textuelle. Cette stratégie se fait directement sur la feuille, en soulignant sur les mots clés pour bien comprendre la consigne. Partant, le brouillon nous a permis de repérer pas mal de trace concrète de cette recherche de ce genre. Les extraits qui suivent le montrent clairement :

*Le texte on parle d'utiliser face book dans notre vie quotidienne.

En outre, cet apprenant a rappelé ce qu'elle allait faire:

*Les inconvénients et les avantages de face book.

De ce qui précède, nous pouvons donc dire qu'il y a une stratégie de recherche de mots clés qui s'est effectuée d'une façon impropre car elle a oublié l'essentiel de la consigne. Cette stratégie a eu lieu à de différents moments au début et par la suite de la tâche d'écriture.

L'analyse de la situation de communication

L'écriture est une forme de communication, il est donc important que l'apprenant doit prendre en compte les composantes de la situation de communication dès qu'il débute sa rédaction, car son objectif est de partager une certaine information à un lecteur ce qui demande une analyse minutieuse du cadre dans lequel le message sera produit. En effet, il doit d'abord savoir la raison pour laquelle il veut écrire son texte, cela lui permet convenablement définir son intention d'écriture (donner son opinion, convaincre, persuader, etc.) afin de bien identifier la nature de son message par rapport au sujet et d'éviter par la suite le fait d'être hors sujet. Alors, cet apprenant a peu répondu sur la consigne. Elle a initié sa production de parler un peu sur le face book, après elle a cité uniquement ses inconvénients et ses avantages mais l'intention était de convaincre les jeunes à une bonne utilisation de ce dernier.

D'ailleurs, cet apprenant ne sait pas à qui s'adresse son texte, parfois elle a destiné aux jeunes à titre d'exemple :

*Les jeunes préfèrent de connecter tout le temps.

En d'autres phrases comme celles-ci:

*Les gens doit utiliser la face book dans le quoté positive.

* Le face book alloigne les enfants de leurs études (torsion phonétique du verbe éloigner).

On comprend donc que pour lui, lorsqu'elle rédige un texte le destinataire sera toujours son enseignant.

Enfin, l'apprenant doit prendre en considération le type de texte à rédiger. Dans ce brouillon, l'extrait suivant nous a montré facilement qu'elle était consciente sur l'identification du type :

*Il s'agit d'un texte argumentatif.

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

D'habitude pour réaliser un projet, un rêve ou même autre chose. Il faut certainement fixer les objectifs à atteindre avant de tracer le chemin ou le plan qu'on veut le suivre. De la même façon, l'apprenant doit entretenir la question suivante : Quel est le but qui motive l'écriture de mon texte ? Autrement dit, quel est l'objectif que je souhaite l'obtenir à la fin du texte ?

Puis, cet apprenant n'a pas atteint l'objectif car elle n'a pas respecté la consigne telle qu'elle est demandée. Elle a évoqué seulement les bienfaits et les méfaits de face book, la phrase suivante nous montre ça :

*Le facebook à des bienfi et il à des méfit.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

Selon Flower et Hays, la planification c'est l'anticipation du scripteur sur la tâche à accomplir, c'est à dire que ce dernier se dit dans sa tête ce qu'il va faire et quoi dire avant même de se lancer dans la réalisation de sa production écrite. Il doit d'abord produire les idées et noter tout se qui vient dans son esprit sur le sujet traité, par la suite se préoccupe à l'étape de l'organisation et la sélection des idées ; il peut alors avec un surligneur de mettre en évidence les idées qui ont été couchées sur brouillon celles qui sont jugées plus intéressantes et pertinentes à intégrer au texte final.

Or comme nous venons de le dire dans la stratégie ci-dessus, l'apprenant n'a pas prévu à rassembler les informations pour la production des idées indispensables de sa tâche, elle a jeté pêle-mêle quelques idées. Elle ne sait pas comment tracer les idées qu'elle

va évoquer dans son discours. Voici des exemples qui montrent que cette dernière était inconsciente de ce qu'elle allait faire.

* Pour l'introduction, elle a écrit: Le texte on parle d'utiliser facebook dans notre vie quotidienne.

*Quand au développement, elle a décidé de citer : Les inconvénients et les avantages de face book.

Donc, ces deux exemples sont une illustration concrète prouvant que l'apprenant n'avait pas déjà prévu à produire ses idées, ses informations et même établir une liste de vocabulaire sur le sujet parlé avant de les reproduire noir sur blanc malgré qu'elle a identifié le type.

L'élaboration d'un plan

Tout texte structuré, doit être organisé et donc, un plan doit être fabriqué à l'avance, par fabrication du plan, on entend répartition de la production écrite en ses différentes parties selon le texte argumentatif, en l'occurrence, une introduction, un développement et une conclusion. Cet apprenant n'a pas respecté cette stratégie puisque le texte final nous a prouvé ça. En effet, il y a une introduction de trois lignes, un développement qui est un peu consistant de 11 lignes, et il n'y a pas une conclusion.

Cette stratégie ne se voit pas également dans son brouillon. Les extraits suivants le montrent :

* **L'introduction**, elle a commencé par le face book jusqu'à...monde.

***Le développement**, elle a débuté par D'abord les avantages jusqu'à...tout le temps.

Bilan : le brouillon proposé par l'apprenant est superflu et ne contribue ni de loin ni de près à l'utilisation de la planification. Malgré que cet élève a effectué l'étape de la recherche des mots clés mais elle n'a pas respecté la consigne. Aucun plan structuré (pas de représentation graphique, pas de flèches indicatrices...) qui préfigurent cette production ayant trait à l'argumentation, or argumenter relève d'une démarche discursive qui demande à établir par exemple des tableaux et autres graphes pour caser les idées. Ajoutons à cela qu'elle n'a pas sélectionné les arguments les plus pertinents car dans le premier jet on jette

pêle-mêle les idées. Les transitions sont mal travaillées, les idées sont mal organisées et on remarque un réel déficit dans ce qu'on appelle les connecteurs, l'apprenant s'étant contenté d'user de marqueurs temporels (d'abord, ensuite). De plus, elle n'a pas prévu un vocabulaire adéquat pour transformer sa pensée. Bref, ce brouillon est mal élaboré c'est que l'élève n'a procédé à aucun sous-processus de la planification sauf quelques un mais d'une façon inadéquate. On peut passer sous silence les fautes d'orthographe et de grammaire, notre objectif est de mettre l'accent sur la phase préparatoire (la planification).

Echantillon N°2

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

On ce qui concerne cette première étape, On a pu juger du nombre de lecture effectuée, c'est dans la simple raison que si l'apprenant lit plusieurs fois la consigne puis il sélectionne tous les mots clés, lui facilite la compréhension de la tâche à faire c'est-à-dire quel sujet doit-il traiter dans son texte ? Et pourquoi ?

Donc, selon son brouillon, notamment la partie introductive enregistrée débute par le mot «En est en 2020 », après la phrase suivante nous montre la suite :

*En est en 2020, la technologie est de plus en plus en développement et le net est l'un de ses inventions et sûrement elle doit avoir des avantages et des inconvénients. Cela dit qu'il a exécuté une seule lecture parce qu'il a parlé sur l'internet et non pas le face book

La recherche des mots clés, il n'y a aucune trace qui nous monte qu'il a effectué cette stratégie. Cela est prouvé car le brouillon et le propre de cet apprenant qui a traité le sujet d'internet mais le face book n'est qu'une partie intégrante.

L'analyse de la situation de communication

Ecrire est le moyen privilégié pour s'exprimer et réagir par les mots avec autrui dans une situation de communication donnée. En premier lieu, l'apprenant doit désigner clairement son intention d'écriture pour bien comprendre quoi dire sur le sujet demandé. Dans son texte final et son brouillon, il n'a pas respecté parfaitement le fond du sujet à traiter. Les extraits qui suivent le prouvent clairement :

*L'internet joue un rôle important dans notre vie quotidienne.

* la technologie est de plus en plus en développement et le net est l'un de ses inventions et sûrement elle doit avoir des avantages et des inconvénients.

D'après ce qui a été notifié, on voit que son texte était hors sujet.

Ensuite, il doit connaître le récepteur de son texte. Dans ce cas, cet apprenant n'a pas précisé à qui s'adresse son texte. De temps à autre, il a changé le destinataire entre

« Les gens » et « les jeunes ». La question suivante nous présente ce qu'il a écrit :

*est-ce que les gens sont conscients de tout cela ?

En d'autre phrase, il a adressé aux jeunes :

*cette magique invention s'éloigne les jeunes de leur famille, leur vie leur amis.

Ainsi, chaque texte est différent au niveau de la structure, et du contenu ce qui exige à l'apprenant de savoir indiquer le type de texte avant d'entamer la rédaction. Alors, cet apprenant a identifié le type car il a rédigé un texte argumentatif. Parmi ses caractéristiques, l'utilisation des verbes d'opinion comme exemple :

*je pense, je trouve.

Il s'agit aussi les marques de présence de ce qui a écrit le texte, on a tiré quelques exemples :

*je, notre, nos.

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Chaque apprenant est appelé à connaître l'objectif qui veut l'atteindre à la fin de sa production écrite. Il est donc obligatoire de le fixer au préalable. Pour cet apprenant, le but n'est pas vraiment réalisé, manque de plusieurs choses que nous avons évoquées dans la consigne (son texte était hors sujet).

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

Cette stratégie de planifier la production des idées était presque absente. En réalité, l'apprenant n'a consulté son sujet qu'une seule fois, c'était relatif dès le début, l'apprenant était, semble-t-il égaré, franchement il a présenté des idées pertinentes et bien formulées dans leurs sens malgré qu'elles étaient un peu organisées mais malheureusement il n'a pas respecté de tout la consigne.

Il a prévu certaines idées mais lors de passage du brouillon au propre il a changé carrément le sujet de la consigne. Nous avons enregistré les passages suivants qui ont permis de présenter ce qu'il a fait :

Dans le brouillon, il a écrit :

*les avantages et les inconvénients de facebook. Au contraire dans la feuille de réponse, il a parlé des avantages et des inconvénients d'internet. Toutes les idées exprimées n'étaient pas relatives au sujet.

L'élaboration d'un plan

Cette stratégie a échappé à cet apprenant. Ce dernier a subdivisé son texte en deux parties qui n'ont pas respecté la structure du texte argumentatif. Ainsi, il a prévu uniquement une introduction et un développement. En se référant au texte produit, on a constaté qu'il y avait une petite introduction de quatre lignes, une partie centrale représentant le développement et qui se compose d'un seul paragraphe et se commence par l'articulateur logique « Tout d'abord ». Dans le texte final, ces deux parties sont marquées par deux alinéas.

Bilan

Le scripteur a bien fait d'utiliser le crayon car il fait partie intégrante du statut du brouillon mais on remarque que son texte était hors sujet dans la simple raison qu'il n'a pas ni lu la consigne ni recherché les mots clés. Ce qui fait la personne stupéfaite, c'est pourquoi il a décidé d'aborder autre sujet. Il a trouvé des idées étroitement écartées au thème, cela peut être que il n'avait pas des informations sur ce sujet ou ça n'a lui intéressé pas. Aussi, il n'y a aucun plan confectionné quoiqu'il ait respecté partiellement la

structure du texte argumentatif. Enfin, cet apprenant n'a accordé aucune portée pour planifier son texte car son brouillon est futile et vain.

Echantillon N°3

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Avant de se mettre à écrire, l'apprenant n'a lu son sujet qu'une seule fois. La transcription du brouillon n'a permis de repérer à aucun autre moment, une trace de relecture, voire consultation du sujet. L'apprenant semble être un peu performante, elle a vite compris ce qu'elle devait faire, alors dans ce cas, elle n'avait nullement besoin de relire le sujet une autre fois de plus.

Concernant la recherche des mots clés, certes cet élève n'a pas noté suffisamment de mots dans son brouillon, cette stratégie qui aurait pu permettre de savoir s'elle a ou non noté des mots clés du sujet et de trouver ainsi les idées nécessaires. Par contre, dans le brouillon toutes les idées relatives au sujet sont exprimées en quelques phrases. Il s'agit que cinq courtes phrases, les extraits suivants nous montre ce qu'elle a noté :

*l'internet a prend une place importante.

*le facebook est un moyen de comunication.

*facilite le contact.

*séparer entre les jeunes et la famille.

Une fois ayant les idées produites, elle est passée à les reproduire sur sa feuille de réponse. Ainsi, en prenant l'exemple de la première phrase a été désigné pour mener l'introduction :

*Aujourd'hui, l'internet a prend une place importante dans notre vie privi.

Aussi, plus on avance, plus les choses de ce type apparaissent, pour passer au développement l'apprenant a réécrit le reste des phrases en ajoutant quelques idées secondaires mal organisées et mal formulées.

Enfin, pour la dernière partie, elle a cerclé une seule phrase pour évoquer ce qu'elle allait parler dans la conclusion comme on lit dans l'extrait suivant.

*la fin : parler comment l'influence de ce réseau social sur leur comportements.

L'analyse de la situation de communication

Ecrire c'est produire un énoncé lisible en fonction d'une situation de communication. Alors, l'apprenant est appelé nettement à définir auparavant son intention d'écriture. Dans le cas de cet apprenant, il n'y a aucune marque pour repérer si elle a ou non effectué cette stratégie car le présent brouillon était pratiquement vidé du contenu et non recherché. Le passage du brouillon au propre ne témoigne d'aucune révélation d'une intention d'écriture or cette dernière est essentiel car c'est lui qui joue le rôle d'arrangeant entre le brouillon et le propre pour réduire la surcharge du scripteur dès le début. Néanmoins, cette consultation lui a permis de vérifier si ça correspond à ce qu'elle a déjà écrit pour maintenir le fil de l'idée motrice et assurer l'enchaînement du texte. Ensuite, l'apprenant doit nommer le récepteur de son texte. Selon, sa feuille de réponse elle a adressé seulement aux jeunes, mais ce qui est confus sauf dans la phrase suivante c'est le « nous », lorsqu'elle a dit :

*je trouve que le facebook nous oublier de nos études et de salete.

En somme, il est important de garder en tête le type du texte à rédiger. Alors, cet apprenant a respecté cette dimension car son texte est inclue pas mal des caractéristiques du type argumentatif. À titre d'exemple :

*Marques de présence de l'auteur : je, nous, nos.

*Verbes d'opinion : penser, préférer, trouver.

*Présence de quelques articulateurs logiques.

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Dans le cas de cet apprenant, puisqu'elle a exprimé franchement quelques idées sur sa feuille de brouillon comme nous avons cité précédemment. Cela affirme qu'elle n'a pas défini préalablement un objectif à atteindre. De même, le message transmit dans le texte

final était incomplet à cause des erreurs commises et des idées mal organisées indiquaient comme preuve que le but final de la consigne n'est pas réalisé.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

Durant la rédaction du devoir, l'apprenant n'a pas planifié ce qu'elle devait faire avant de passer à la rédaction proprement dite sauf pour la conclusion, comme nous avons noté auparavant ce qu'elle a produit dans sa feuille de brouillon. En réalité, elle ne s'est pas tracé ses idées, puis elle les a transcrit tel quelles étaient aussitôt sur le propre sans rien changer en les détaillant d'une façon désordonnée et insouciante. En fait, il s'agit des phrases agrammaticales pleines de fautes, les arguments révélés se sont mal préparés, anarchiques et structurés d'une disposition inattentive, incohérente et irréfléchie. Les énoncés suivants issus du texte final de cette dernière montrent qu'elle n'a pas prévu la production des idées au fur et à mesure qu'elle rédigeait son texte.

*Les jeunes entrent dans le péchi et faire des relations inégale parcequ'il préfere de connecter tout le temps et il sépare entre les couples.

*Ensuite, je trouve que le facebook nous oublier de nos études et de salete. Il sépare aussi entre les membre de la famille.

D'après ces énoncés, il existe d'une traduction littérale de l'expression idiomatique arabe ; yadekhlou fi el haram. De plus, au lieu d'écrire la prière ; il a calqué le mot tel qu'il est en arabe.

L'élaboration d'un plan

À l'instar de la stratégie dont on a parlé précédemment, il n'y a aucun plan organisé seul existe cinq phrases ; nous ne permettent pas de savoir si cet apprenant a fabriqué son plan ou pas avant d'entamer la rédaction de sa production écrite. Le texte final par contre a montré bien que cette stratégie a été exprimée sous forme orale dans sa tête. En réalité, le plan était préétabli avant chaque partie de texte. Nous avons pu savoir qu'il y a bien eu une introduction, un développement et une conclusion. Les différents passages qui suivent et qui sont extraits de sa feuille de réponse, confirment exactement ce constat.

1- L'introduction

*Aujourd'hui, l'internet a prend une place... des jeunes.

2- Le développement

*D'abor, le facebook facilite...portable.

3-La conclusion

*Enfin, le facebookdevenit une adiction...quotidiane.

Bilan

Le brouillon n'a pas été utilisé à bon escient : c'est comme si il était un lieu obscur duquel il faut s'échapper le plus vite possible. Cet apprenant n'a rien fait sur brouillon qu'a noté quelque phrase mal conçue. Déplus, tandis qu'au propre elle a fait preuve de verbiage ce qui a totalement faussé ses idées et son plan, alors, cet apprenant même elle n'a pas tracé un plan noir sur blanc, elle s'est limitée à le dire d'une façon explicite et toutes étapes ont été respectées dans l'ordre. En somme, elle n'était pas organisée dans sa production écrite telle que nous l'avons reçue car elle n'a pas concédé aucune importance à la planification ; franchement en réalité son texte ressemble plus à un brouillon qu'à un devoir comme il se doit.

Echantillon N°4

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Avant de se lancer dans son activité d'écriture, l'apprenant a commencé sa tâche par une seule lecture du sujet, puis elle est passée directement à rechercher les mots clés qui la guideront dans son travail. Cette recherche s'est surtout manifestée expressément dans le brouillon, ceci nous a permis de la repérer aisément quand elle a écrit :

*- citer les inconvinients et les avantages de l'utilisation de FB.

* -danger d'influence de ce réseau social sur leurs comportements.

Une fois qu'elle l'a fait, elle a avancé dans son travail pour produire les idées.

L'analyse de la situation de communication

Ecrire est un moyen d'expression et de création que chacun peut utiliser et développer afin de transmettre ses idées clairement aux autres dans une situation de communication. Alors, l'apprenant doit essentiellement déterminer son intention d'écriture après la recherche des mots clés. Pourtant, comme préliminaire c'est bienséant que cet apprenant a effectué cette stratégie mais selon sa feuille de brouillon, elle n'a pas mentionné l'essentiel de la consigne. Or, si chaque apprenant identifie son intention par rapport au sujet traité, il va simplifier la tâche et peut facilement entamer étape par étape sa rédaction. Ainsi, cet apprenant a négligé carrément d'identifier la raison pour laquelle elle a voulu rédiger son texte. À la suite, il vaut mieux que le scripteur indique le destinataire pour mieux cerner son message. Selon le brouillon et le propre, on peut facilement trouver à qui s'adresse cet apprenant son texte ; les extraits suivants le présente clairement :

*On addition, avec moyen les jeunes partage les vidéos, les photos entre les amis.

*Il peut fait les jeunes comme un drogué si il n' ya pas de wifi et donc ne utilise pas toujours.

Ensuite, il est inévitable de spécifier quel type du texte le scripteur doit produire. Ainsi, cet apprenant a respecté la forme adéquate d'un texte argumentatif. Elle a employé des verbes d'opinions tel que : je trouve, je pense. Elle a aussi présenté des arguments mais ne sont pas illustrés. L'argumentation est trouvable mais brièvement car les idées employées ne sont pas développées (l'absence des illustrations, des connecteurs,...).

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Cet apprenant a presque réussi à établir un texte argumentatif, étant donné que le message transmet soit incomplet, c'est dans la raison qu'il est primordial de déceler au préalable un objectif. Ainsi, Le but final de la consigne n'est pas réalisé à cause de l'insuffisance des informations mais généralement nous pouvons accepter ce texte tout dépend du niveau de l'apprenant.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

L'apprenant a écrit tout son texte sur le brouillon, elle a également listé les mots clés mais en négligeant les principaux du devoir ; à savoir la conviction des jeunes pour une bonne utilisation de face book. Elle a produit pêle-mêle ses idées, il n'y a pas beaucoup et elles ne sont pas développées. Puis elle les a écrit intégralement sur le propre, pas du tout en essayant de vérifier leur organisation et correction ou de les élucider. En effet, elle n'a pas prévu le vocabulaire adéquat à sa production écrite ; c'est ce qu'elle n'a pas permis de cerner au maximum son sujet et de le traiter efficacement. À chaque fois qu'elle est arrivée à un certain point, elle ne s'est pas dit ce qu'elle avait à faire, c'est parce qu'elle n'a pas planifié la production de ses idées pour que la tâche lui devienne plus claire sans trouver des hésitations ou des obstacles rédactionnels. En revanche en confrontant le produit final au brouillon, nous avons constaté qu'une grande ressemblance existe entre les deux pour ne pas dire que c'est le même texte sans correction ni changement des idées.

L'élaboration d'un plan

L'apprenant n'a pas fabriqué un plan pour rédiger son texte, ça n'existe pas dans le brouillon. Cependant, son texte a été respecté la structure textuelle elle a remis un texte composé de trois parties principales en l'occurrence une introduction avec en tout trois lignes, un développement de huit lignes et enfin, une conclusion de trois lignes. Ce qui prouve qu'elle était consciente que le texte argumentatif doit être réparti en ses grandes parties et qu'elle a appliqué à la lettre cette consigne.

Bilan

Bien que le texte produit par cet apprenant soit court, elle a quand même puisé dans sa connaissance antérieure et a profité de quelques stratégies d'écriture pour entreprendre sa rédaction. Mais la façon d'effectuer ces stratégies était inopérante et erronée, c'est pour cela ce qu'elle a écrit est laconique, un peu claire et tout simplement incohérent. Toutes fois, il faut noter que les stratégies usitées étaient limitées, par ailleurs, elle n'a pas été récursive dans son travail mais négligente de la planification. En fait, on peut dire que si cet apprenant a servi de cette dernière, elle lui a permis de bien cerner son sujet à fin de le traiter de la façon la plus convenable.

Echantillon N°5

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

La lecture du sujet est une stratégie importante pour effectuer la tâche d'écriture. Avant de se mettre à écrire, l'apprenant n'a pas perdu de vue de lire son sujet une seule fois, cette lecture n'était pas profonde mais plutôt, elle était superficielle car il n'a pas essayé de le comprendre au fond, en soulignant les mots clés et en traçant un plan approprié. Puis il n'existe aucune marque pour montrer qu'il est passé à rechercher les mots clés. On n'a rien trouvé dans sa feuille de brouillon, voire le texte final était succinct et non respect de la consigne. Cependant, il est passé tout de suite à la rédaction de la production écrite. En effet, cela veut dire qu'il n'était pas conscient de cette stratégie car il a parlé brièvement du sujet.

L'analyse de la situation de communication

Une fois le scripteur commence sa production écrite, après qu'il lit bien la consigne et recherche les mots clés bien sûre. Ensuite, il est considérable de prendre en compte les éléments de la situation de communication.

Ainsi, il doit d'abord énoncer son intention d'écriture ce que lui facilite la compréhension de la tâche requise. Alors, cet apprenant n'a pas prédit son intention en relation avec le sujet car l'élève n'a pas suivi la consigne donnée, il a traité le sujet de « face book » promptement comme s'il a voulu terminer et s'échapper le plus vite possible. Puis, il a destiné son texte aux jeunes ce qui dit qu'il a reconnu le destinataire.

Ensuite, Ce qui reste maintenant est de savoir identifier le type du texte à rédiger. Ainsi le texte produit est très court, il a manqué de plusieurs caractéristiques d'un texte argumentatif mais généralement on peut accepter ce texte tout dépend du niveau de l'apprenant.

Le cadrage des buts d'écriture

Le texte produit de cet apprenant est pauvre de la part de la structure, les connecteurs, la progression des idées et la construction des arguments, cela veut dire que le sujet est mal traité. En fait, cet élève ne s'est pas dit quoi faire et quel était le but qu'il a

souhaité l'obtenir. Donc il a échoué à réaliser l'objectif attendu car le message transmit est incomplet.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

Après la tâche l'apprenant a remis deux feuilles, une conçue comme feuille de réponse, l'autre lui a servi de brouillon. A noter que dans le brouillon, il n'a pas été question de recherche de mots clés ou de produire et sélectionner les idées, mais plutôt, l'élève a rédigé son texte intégralement puis par la suite il l'a transcrit sur la feuille de réponse. Durant le passage du brouillon au propre, il n'a absolument effectué aucune modification en vue de l'améliorer puisque le texte produit est plein de fautes d'orthographe et de conjugaisons, aussi les phrases sont agrammaticales et incorrectes, les idées ne sont pas progressées.

Voici un corpus de phrases restées telles quelles lors du passage au propre :

*Connecté en Facebook (usage impropre de la préposition « e »).

*Elle beau avoir des plusieurs inconvénients empêche aux jeunes (l'apprenant a parachuté avoir beau= infinitif qu'on utilise pour introduire une opposition. Ce parachutage est peut-être du à une mauvaise catégorisation de cette locution à ses implications grammaticales).

*on a continue toujours d'utiliser ce réseau (amalgame dramatique : les pronoms sont utilisés à tort et à travers+ pas d'accord + une ignorance totale de la conjugaison).

*le facebook cause beaucoup de positive effets (calque c'est-à-dire usage d'une structure syntaxique anglaise qui place le qualifiant avant le nom d'autant plus que positive ici est un anglais mais existe en français sous la forme du féminin).

En somme, on peut déduire que le texte final est dans l'ensemble incohérent, incompréhensible et insuffisant des informations puisque cet apprenant n'a pas essayé main pas de planifier la fabrication de ses idées, ce qui prouve qu'il a mentionné les informations sans réfléchir.

L'élaboration d'un plan

L'apprenant n'a pas bien structuré son texte et l'a organisé en une seule partie, l'occurrence un paragraphe seulement de huit lignes. De ce fait il n'a pas respecté la structure textuelle cette partie est marquée par un articulateur logique « Tout d'abord » introduisant ce texte, L'extrait suivant le montre :

***Tout d'abord**, le facebook est moyen de communication et devenir le plus utiliser dans le monde entier.

D'ailleurs, il a achevé son texte en donnant son avis sur l'utilisation de face book lorsqu'il a dit :

*Personnellement, je pense que le facebook à cause beaucoup de positive effets que de négative. Alors le facebook est très important dans la vie, on a continue toujours d'utiliser ce réseau.

Bilan

Le brouillon proposé par l'apprenant est plus proche du patchwork que de l'élaboration raisonnée d'une copie qui préfigure le texte final. Il est peu aéré et très identique au propre. En un mot nous n'avons trouvé aucune trace des sous-processus de la planification sauf l'identification du type de texte, c'est la cause principale que cet apprenant rencontre beaucoup de mal à entrée en écriture. On devrait inculquer à l'apprenant que le brouillon, au-delà de son appellation populaire, renferme l'idée de plan et qui dit plan dit préparation, hiérarchisation, rationalisation. Plus on considère le brouillon comme une sale corvée, plus le propre sera impropre.

Echantillon N°6

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Aucune trace de lecture du sujet n'a été identifiée ni dans le brouillon ni dans le propre. Cela ne veut en aucun cas dire que cette stratégie n'a pas eu lieu. L'apprenant aurait sans doute lu le sujet silencieusement sans révéler sa pensée. Par ailleurs, la recherche des mots clés s'est avérée, elle était aussi absente.

L'analyse de la situation de communication

Écrire c'est transmettre des idées d'une manière enchaînée et claire en fonction d'une situation de communication, ce qui exige à l'apprenant d'entretenir ses composantes pour que le message transmis soit clair et compréhensible. En fait, en commençant par l'identification de la première composante, cet apprenant n'a pas révélé son intention d'écriture via une idée motrice qui lui guidera par la suite pour bien exprimer sa pensée en lien avec le sujet traité. Ensuite, l'apprenant s'adresse son texte aux jeunes cela veut dire qu'il était conscient de la nécessité de connaître le lecteur de son texte. L'extrait suit le montre :

*Les jeunes aime connecter sur facebook tout le temps.

Ainsi, dans le texte produit, il y a quelques indices qui montrent que cet apprenant à rédigé un texte argumentatif mais dans sa totalité, on trouve une négligence marquante de certaine caractéristique de ce type textuel. À savoir la structuration, les articulateurs logiques, l'illustration, sauf la présence de deux verbes d'opinions (je pense et je trouve).

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Dans cette production écrite, il n'existe pas beaucoup d'idées et elles sont désordonnées et non développées. En conséquence, elles n'interprètent pas des arguments pour arriver à certain temps à convaincre le lecteur. Ce dernier va trouver une difficulté de lire et de comprendre ce texte dite argumentatif à cause de la quantité des erreurs et la non pertinence du sujet, donc l'objectif final est raté.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

Durant la rédaction de cette production écrite, toutes les idées ont été produites sur le brouillon dans le but de prévoir leur construction. Ainsi, cet apprenant a transformé toute sa pensée en quelques phrases mal formulées et pleines d'erreurs ce que lui a amené de traiter son sujet inefficacement. Au fur et à mesure que ce scripteur avançait dans sa tâche, à chaque fois qu'il est arrivé à un certain point, il ne s'est pas dit ce qu'il avait à faire, il a écrit directement ce qui vient dans son esprit sans réfléchir si ce qu'il a exprimé convenable et adéquat par rapport au sujet. En fait, le texte produit ne serait-ce qu'un court texte comme il se voit dans le travail final.

Alors, la planification ne s'est faite à aucun moment c'est pourquoi la tâche lui devienne plus compliquée et indistincte. Ainsi, le scripteur a conçu le brouillon comme un premier texte autrement dit, là où il produit tout son devoir, pour passer par la suite au report avec quelques modifications tant du brouillon au texte final. Le tableau ci-après résume les principaux changements opérés à cet effet.

| Brouillon | Texte |
|---|--|
| -Les avantages de fac plusieurs sont : | La premier chose, les avantages de face plusieurs sont : |
| -Deplus, Il fait la personne comme un drogué c'est ilne utilise pas toujours. | De plus, Il fait la personne comme un drogué si il ne utilise pas toujours. |
| ces dernier les jeunes devient étrangere dans l'entourage de famille. | D'autre part, ces dernier les jeunes devient étrangere dans l'entourage familiale. |

L'élaboration d'un plan

Le texte en entier n'est composé que d'un seul paragraphe, cela dit que l'apprenant ne l'a pas subdivisé en ses grandes parties, d'autres part, les articulateurs logiques qui permettent d'identifier les trois parties du texte ne figurent pas, il écrivait linéairement sans penser à la structuration du devoir. La stratégie de répartition du texte en ses grandes parties est méconnue de l'apprenant.

Bilan

Il y a comme on dit le fond et la forme ; si le scripteur s'intéresse au fond au détriment de la forme ceci est tolérable et passable momentanément car le fond est l'âme de tout projet. A partir de là, on peut catégoriser les scripteurs en trois genres, les deux genres sont déjà connus tandis que le troisième genre est celui qui n'accorde aucun intérêt ni à la forme ni au fond.

En vu cet état, il ne serait pas (taré infirme impotent criminel) de s'intéresser au début à la forme car il y a bien une liaison entre pensée et langage.

Echantillon N°7

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Cette stratégie n'a pas été marquée dans le brouillon cela ne nie pas le fait que l'apprenant ait lu le sujet, autrement, elle ne pourrait pas répondre à la question traitant le sujet demandé. Il est probable que l'apprenant ait lu le texte mais elle n'a commencé à révéler sa pensée qu'à partir de la rédaction du devoir.

Juste après la lecture du sujet, elle est passée à la rédaction de la production écrite sans tenter de rechercher tous les mots clés relatifs au sujet. La lecture du brouillon a révélé qu'elle a trouvé un seul mot, en l'occurrence « facebook ». Elle a mentionné en clair juste après ce mot deux symboles, l'un de plus(+) et l'autre de moins(-) au début de sa feuille.

Le passage qui le montre est comme suit :

*facebook(+) (-), cela veut dire qu'elle va citer les inconvénients et les avantages de facebook.

L'analyse de la situation de communication

Avant donc de commencer à rédiger son texte, l'apprenant doit comprendre qu'il est entrain de communiquer par écrit, pour transmettre ses pensées abstraites en un ensemble de phrases qui forment un texte cohérent. Il devrait d'abord aux apprenants de définir l'intention d'écriture. Ainsi, il n'y a aucune trace montre que cet apprenant a énoncé sa visée à propos de sujet traité. Ensuite, l'apprenant doit nommer à qui s'adresse son texte. Tandis, elle a destiné son texte aux jeunes. Le passage suit le présente clairement.

*je pense que les jeunes passe le temps à regarder les publication des autres au lieu de faire attention à les études.

Ensuite, l'apprenant doit faire attention de bien identifier le type du texte à rédiger afin de respecter sa structure et son contenu. Dans ce cas, la forme d'un texte argumentatif n'est pas respectée à savoir le nombre de paragraphe. Le texte produit manque de plusieurs

choses de la part du contenu, la production des arguments pertinents et illustrés, manque des articulateurs qui assurent l'organisation des idées produites.

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Avant la réalisation de n'importe quelle tâche, requiert primitivement d'immobiliser les objectifs à atteindre. De même, l'apprenant doit fixer le but qui lui pousse à écrire son texte. D'ailleurs, en lisant le texte produit, on voit que le but final de la production écrite n'est pas atteint car l'apprenant n'a pas bien suivi la consigne.

La production des idées (leur sélection et leur organisation)

En lisant le texte, on a l'impression qu'elle éprouve une certaine maîtrise de son français en dépit des incorrections qu'elle a faites, de plus les idées de l'apprenant sont révélées d'une façon spontanée, elle a écrit les informations sans réflexion. Ainsi, donc avant de passer à la rédaction du devoir, elle n'avait pas prévue les idées qu'elle allait citer exception faite pour une seule phrase celle exprimée au début de sa feuille du brouillon. De la sorte, le texte final paraît un peu abordable puisqu'il y a beaucoup des énoncés qui ne sont pas clairs complètement et certaines phrases ne sont pas bien construites. Ensuite, l'apprenant a mentionné les informations telles quelles sont stockées dans sa tête parce qu'il s'agit beaucoup de fautes d'orthographe, de conjugaison, grammaticales et sémantiques. Bref, notons qu'elle a essayé de suivre la consigne donnée pour réaliser la tâche préconisée mais malheureusement elle a échoué.

L'élaboration d'un plan

Durant la rédaction du devoir, que ce soit dans le brouillon ou dans le texte produit, l'apprenant a subdivisé son texte en deux parties principales. Elle a prévu une introduction et un développement cependant elle a perdu de vue la conclusion. Pourtant, dans le brouillon son processus était récursif mais ça n'a pas permis de révéler les parties du texte.

Bilan

Le brouillon fourni par cet apprenant est irréfléchi et inconsidéré. Quant à la facture générale de cette feuille de brouillon nous trouvons les mêmes paragraphes, les mêmes espaces interlignes que dans le propre ; c'est une simple opération à caractère

itératif. On en déduit que le brouillon est dans ce contexte une simple formalité ou une corvée en plus d'où le simple noircissement de la feuille. Il est quasiment illisible lettres empâtées ce qui donne une écriture brouillonne qu'on ne peut décrypter qu'à l'aide de certains indices. De ce fait, le message transmis est un peu clair, le destinataire peut trouver une difficulté de lire ce texte à cause de la mauvaise écriture. Une autre preuve que ce brouillon est mal échafaudé c'est que l'apprenant n'a procédé à aucun aspect de la planification car le texte final est inaccessible, il y a une certaine ambiguïté entre les phrases.

Echantillon N°8

La lecture du sujet et la recherche des mots clés

Avant de commencer la rédaction de son texte ; l'apprenant a commencé sa tâche par la lecture du sujet qui lui a été remis, cette lecture s'est effectuée une seule fois, elle n'était pas profonde mais superficielle car elle n'a pas tenté de trouver les mots clés ou de dresser un plan d'écriture tant essentiels à la réalisation de la tâche d'écriture.

L'analyse de la situation de communication

Chaque apprenant est appelé à attacher les principes de la situation de communication qui l'aideront à bien cerner le message qu'il veut transmettre. Ainsi, ce n'est que par le recours à sa feuille du brouillon et du propre que nous avons pu faire cette analyse. En fait, cet apprenant n'a pas énoncé son intention d'écriture pour bien comprendre la tâche demandée. Elle a commencé directement à définir le sujet traité. Ensuite, concernant l'identification du destinataire, il n'y a aucune marque montre que l'apprenant adresse son texte final aux jeunes. Donc, elle a parlé du sujet sans indiquer à qui veut adresser son message. Puis, on peut dire qu'elle était consciente de discerner le type du texte. Elle a respecté sa structure, la présence des articulateurs, mais dans sa totalité elle n'a pas bien réussi à rédiger un texte argumentatif.

Le cadrage des buts d'écriture (objectifs)

Durant tout son processus rédactionnel, on estime que le message transmis par cet apprenant n'est pas clair il y a une certaine ambiguïté entre les idées, et il n'y a pas un rapport entre eux, elles sont placées housard. Ainsi, le but final est raté car elle a échoué sur

quelques niveaux. Elle n'a pas bien suivi la consigne donnée, cela due qu'elle n'a pas établi au préalable un objectif à atteindre à la fin de la rédaction de son texte.

La production des idées (leur sélection leur organisation)

Le brouillon qui a été remis par l'apprenant était long, usage du recto et du verso. Cet apprenant a évoqué les informations telles quelles sont stockées dans sa mémoire sur le brouillon, puis elle les a écrit directement sur le propre, pas du tout en essayant de préparer leur élaboration. Elle a commencé instantanément à rédiger l'introduction. Peu après, elle l'a rompu et elle a noté toutes les idées relatives au sujet qui sont, d'après lui d'une grande importance pour griffonner immédiatement à la confection du développement et de conclusion.

On remarque sur le brouillon un usage abusif des expressions factitives (contenant le verbe faire expression que le scripteur devrait remplacer au propre par des locutions plus appropriées. De plus, elle a effectué un changement inadéquat de connecteurs lors du passage du brouillon au propre tel que: Enfin, avec moyen a partagé les védeo, les photo entre les amis (sur le brouillon)/ On addition, avec moyen a partagé le videos, les photos entre les amis (sur le propre)

D'ailleurs, elle n'a pas veillé à la correction de la langue et au style.

L'élaboration d'un plan

Le texte de l'apprenant a été structuré selon les normes, c'est-à-dire que ce dernier l'a répartie en trois parties principales à savoir : une introduction, un développement et une conclusion, mais ce qui attire l'attention à ce propos d'une part, c'est qu'elle a découpé le texte produit en quatre paragraphes au lieu de trois. En réalité, il s'agit une petite introduction et le développement est présenté dans deux paragraphes bien qu'on puisse discerner que l'une présente les inconvénients de face book, et l'autre pour désigner les avantages de ce dernier. Cependant, la conclusion est bien distinguée, elle lui a réservé une partie de deux lignes à part entière.

Bilan

La présente apprenant a consigné un brouillon peu aéré et touffu. Selon lui, ce dernier est conçu comme une étape de pré-écriture mais malheureusement il est presque semblable au propre sauf quelque modification mal faite. Le texte final est sensiblement plus long que le brouillon mais cela ne veut pas dire que le scripteur a conçu un brouillon bien élaboré car pensons-nous c'est le manque de temps qui l'a contraint à ne pas ajouter le dernier paragraphe pour parachever son écrit au brouillon. Elle a beaucoup fait appel à sa langue première, l'emploi de l'arabe a rendu le texte produit confus et désordonné sans tenir compte des normes d'écriture. On voit qu'elle a certaines stratégies que, si elle les avait bien exploitées, sans doute aucun son texte aurait été mieux fait au niveau de la forme. En fait, elle a produit un texte peu cohérent et donc la cohésion entre les phrases n'est pas bonne, essayant de se trouver une stratégie, elle a fini par faire beaucoup d'incorrections sur tous les plans. Les stratégies dont elle s'est servie ne sont pas assez efficaces car elle a été linéaire dans son processus rédactionnel.

Commentaire

Notre recherche a révélé un grand écart entre les scripteurs quant au volume de la production écrite, en effet, il ya quelques apprenants ont produit des textes courts dans les mêmes durées que celles de ceux qui ont rédigé des textes plus ou moins longs. Par ailleurs, plus de la moitié des scripteurs écrivant dans deux langues ce qui entrave la maîtrise de l'acquisition. Nous avons également noté que le fait d'être en situation de simulation d'un test n'a pas un impact positif, car ils ne sont pas assez motivés.

Nous avons procédé à la recherche des sous-stratégies de la planification les plus pertinentes détectées chez l'apprenant dont le texte produit est le plus performant, et de voir combien de stratégies sont épuisées pour entreprendre la production de son texte.

Pour ce faire, et pour être objectif, nous avons revu toutes les copies et nous les avons comparées au niveau de la forme et du fond, après tout nous avons constaté que le rédacteur qui a produit un texte performant, compréhensible et cohérent est l'apprenant N°02 sur l'ensemble des scripteurs. En effet, le texte produit par ce dernier était hors sujet, il a abordé un autre différent que le sujet demandé. Il n'a pas suivi complètement la consigne donnée, malgré tout cela il a réussi à rédiger un texte argumentatif qui est riche

de la part de la cohérence des idées, la cohésion entre les phrases, un peu d'erreurs, la ponctuation, le développement, la présence de quelque articulateur logique mais au niveau de la forme, il n'a pas vraiment subdivisé son texte en ses grandes parties.

D'ailleurs, il n'a pas puisé des sous-processus de la planification sauf quelques-uns par rapport aux autres. Il a commencé par lire son sujet mais une seule lecture et n'a pas recherché les mots clés, cependant il n'a pas pris en compte les composante de la situation de communication. Ainsi, il n'ya pas une fabrication du plan car son texte ne se compose que de deux parties (une introduction et un développement). Il n'a pas planifié la production de ses ides mais elles sont bien construites en faisant quelques corrections superficielles.

Les résultats obtenus suggèrent que ces scripteurs, quelque soient leurs degrés d'habilité, ne leur ont pas permis de résoudre leur problème au fait que toutes les copies étaient pleines de fautes et qu'elles étaient dans l'ensemble, dépourvues de cohérence textuelle, la production des idées(leur sélection et leur organisation), non respect de la consigne donnée et la forme du texte exigé; serait dû à une indifférence et une méconnaissance de l'une des stratégies d'écriture la plus intéressante celle dite la planification aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition de cette langue.

2.4. Passage au crible des résultats du questionnaire

Cette section est réservée aux résultats issus de notre enquête, résultats que nous allons passer au crible afin de déterminer les facteurs qui inhibent le commencement du processus de l'écrit. Les exemplaires du questionnaire ont été distribués aux apprenants tout justes après que ceux-ci aient remis leurs copies à l'enseignant. En effet, pour rendre clairs certains points il est incontestable que le test des productions écrites et le questionnaire sont interdépendants et se complètent l'un l'autre. Ce dernier est un instrument rétrospectif qui nous permet de déterminer les attitudes des scripteurs et ce qu'ils pensent faire ou ce qu'ils ont fait. Son avantage c'est qu'il présente les mêmes questions à l'ensemble des apprenants et qu'ils ont tout leur temps pour répondre. Il est composé d'un certain nombre de questions qui traitent la première étape de la production écrite. Ces questions touchent les sous-processus de la phase de pré-écriture qui servent à la réalisation de la tâche d'entrée en écriture.

L'interprétation des réponses s'est faite via les pourcentages qu'on a calculés au fur et à mesure qu'on regroupait lesdites réponses.

Voici donc les questions ayant trait au respect des sous- processus de la planification qui aident à entamer et optimiser l'écrit.

Question N°1: Combien de fois avez-vous lu le sujet avant d'entamer votre rédaction ?

Analyse de la question N°01 :

| Combien de fois avez-vous lu le sujet avant d'entamer votre rédaction ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|---------------------|---------------|
| Une fois | 02 | 25 % |
| Deux fois | 04 | 50% |
| Trois fois | 01 | 12,5% |
| Plus | 01 | 12,5% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

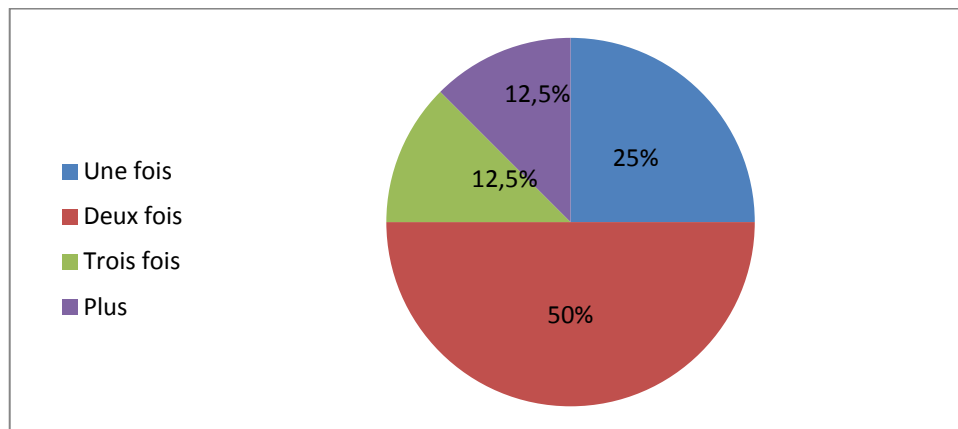


Figure N° 01

Commentaire :

Les apprenants sont unanimes, tous lisent minutieusement le sujet avant de coucher noir sur blanc leurs idées. On peut déduire à partir le premier pourcentage (%) qu'un seul apprenant lit le sujet pour une seule fois mais en se référant de son brouillon on n'a pas pu juger du nombre de lecture effectuée. . Cependant, le pourcentage qui prédomine (%)

montre à l'évidence que quatre apprenants lisent 2 fois le sujet, se sont l'échantillon N°2 qui était hors sujet, c'est la preuve qu'il n'a pas lu le sujet. De plus les échantillons N° 4,7, 8 ont déclaré de deux lectures mais ils ont effectué qu'une seule fois. Ensuite lire 4fois le sujet est le signe d'un esprit obtus, c'est l'échantillon N°6 qu'il n'ya aucune trace de lecture du sujet n'a été identifié mais il a déclaré de 4 lectures. Il reste maintenant l'échantillon N° 3et 5 qui ont déclaré de trois lectures, or ils ont fait qu'une seule fois. D'après les pourcentages extrêmes (une fois) et (quatre fois) sont faibles et s'écartent grandement de la norme. Deux lectures aident à repérer les mots-clés qui contiennent les idées-phares.

Question N°2 : Avez-vous pris le soin de souligner ou d'encadrer les mots-clés du sujet ?

Analyse de la question N°02 :

| Avez- vous pris le soin de souligner ou d'encadrer les mots-clés du sujet ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|---------------------|---------------|
| Oui | 08 | 100 % |
| Non | 00 | 00% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

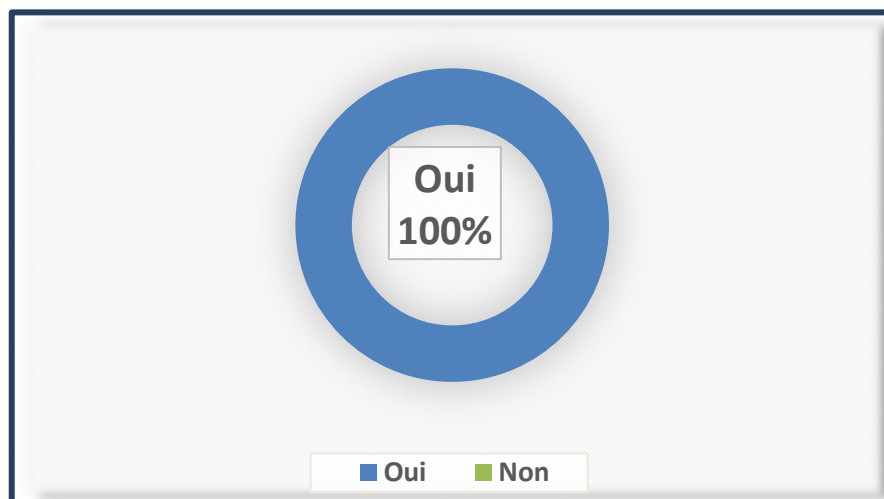


Figure N° 02

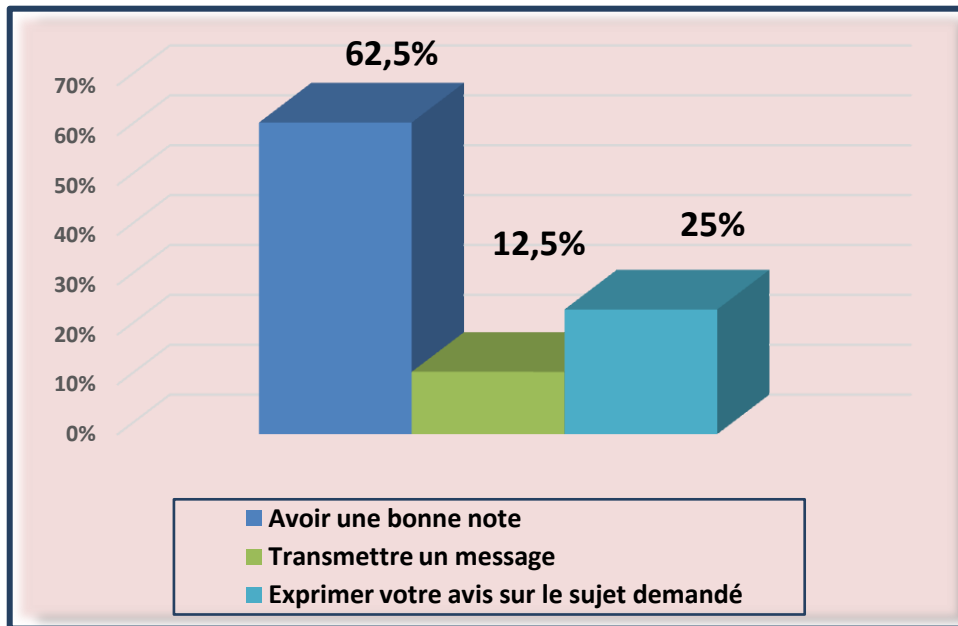
Commentaire :

Nous constatons, en nous basant sur la deuxième question, que tous les apprenants déclarent dans leurs réponses qu'ils ont procédé à la recherche des mots clés, or en mettant l'accent sur cette recherche ne constitue pas une priorité pour plus de la moitié des scripteurs et cela paraît alarmant quand on sait que ces apprenants sont amenés à être confrontés précédemment à des épreuves qui demandent une plus grande concentration sur l'essentiel et non sur l'accessoire. Cependant les échantillons N° 1, 4,7 ont exécuté cette stratégie mais ils n'ont pas produit l'essentiel de la consigne puisque les autres ne l'ont pas conçu dans leurs feuilles du brouillon. Alor ne pas souligner les mots-clés peut mener à des spéculations hors sujet comme le cas de la copie N°2. Ainsi ce deuxième taux doit attirer l'attention de l'enseignant pour qu'il puisse en premier lieu trouver un palliatif, car une bonne lecture du sujet ne signifie pas écarquiller les yeux mais poser des jalons qui orientent la recherche et la planification.

Question N°3: Avant de commencer votre rédaction, quel est votre objectif par rapport au sujet ? S'il y en a d'autres, lesquels?

Analyse de la question N°03 :

| Avant de commencer votre rédaction, quel est votre objectif par rapport au sujet ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|----------------------------|----------------------|
| Avoir une bonne note | 05 | 62,5 % |
| Transmettre un message | 01 | 12,5 % |
| Exprimer votre avis sur le sujet demandé | 02 | 25 % |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique:**Figure N° 03****Commentaire :**

Les propositions données à cette question sont relatives à l'intention d'écriture, nous avons voulu vérifier s'ils ont procédé à énoncer cette dernière ou pas pour bien cerner le sujet traité. Les résultats auxquels nous avons abouti ont donné ce qui suit : Cinq scripteurs (N°1,2, 4,6, 7) ont coché sur la première réponse, cela veut dire que dès le début ce qu'ils s'intéressent c'est la note et non pas s'exprimer leurs pensées sur le sujet demandé et c'est ce que nous avons constaté lors de la lecture des travaux, il n'y a aucune trace de révélation de l'intention d'écriture. Ensuite, deux autres (N°2et5) ont choisit la deuxième proposition, ils ont infirmé ce qu'ils ont déclaré. Concernant l'apprenant N°2 a marqué sur la 2ème et la 3ème proposition, il faut noter que son texte était hors sujet ce qui prouve qu'il est intéressé seulement par la note. Puis, le scripteur N°5 a déclaré qui veut transmettre un message mais en lisant son devoir, le message transmit est incomplet et insuffisant. Il n'est pas clair, le destinataire ne peut pas le comprendre. Passant maintenant à ceux qui ont opté à la troisième proposition, les apprenants (N°3, 5,8) ce qu'ils ont dit est un peu conforme à ce qu'ils ont réellement fait car ils n'ont pas arriver à bien s'exprimer leurs avis pour convaincre le lecteur, malgré cela on peut accepter leurs devoirs tout dépend de leurs niveaux.

Question N°4: Est-ce que vous tenez compte du récepteur (à qui vous s'adressez votre texte) ?

Analyse de la question N°04 :

| Est-ce que vous tenez compte du récepteur (à qui vous adressez votre texte) ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|---------------------|---------------|
| Oui | 03 | 37,5 % |
| Non | 05 | 62,5 % |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique:

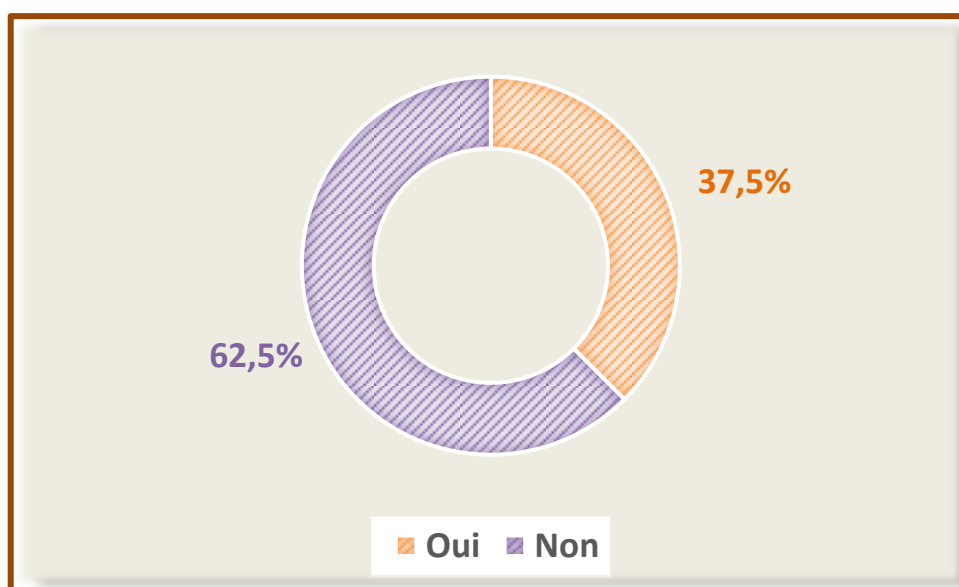


Figure N° 04

Commentaire :

A partir de réponses obtenues de la troisième question, on constate très bien qu'un nombre appréciable d'apprenants optent à l'identification du destinataire. Toutefois, on peut prendre l'exemple des échantillons N° 1, 2, 8 ont déclaré dans leurs réponses qu'ils ont reconnu le récepteur mais dans leurs brouillons ils ne l'ont pas identifié. Néanmoins, les échantillons N° 5 et 7 ont fait ce qu'ils ont déclaré. Cependant les autres scripteurs N° 3, 4, 6 ont répondu par non à la question, or ils ont bien identifié le récepteur dans le texte final. Malgré cette contradiction entre les réponses et les déclarations faites par ces

scripteurs, ce pourcentage confirme le résultat de la méconnaissance relative à l'une des composantes de la situation de communication, les apprenants ignorent largement la manière dont cette dernière doit-être gérer ne prennent pas en considération l'identification du récepteur.

Question N°5: Avez-vous pris en considération le type du texte ?

Analyse de la question N°05 :

| Avez-vous pris en considération le type du texte ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|----------------------------|----------------------|
| Oui | 08 | 100 % |
| Non | 00 | 00% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique:

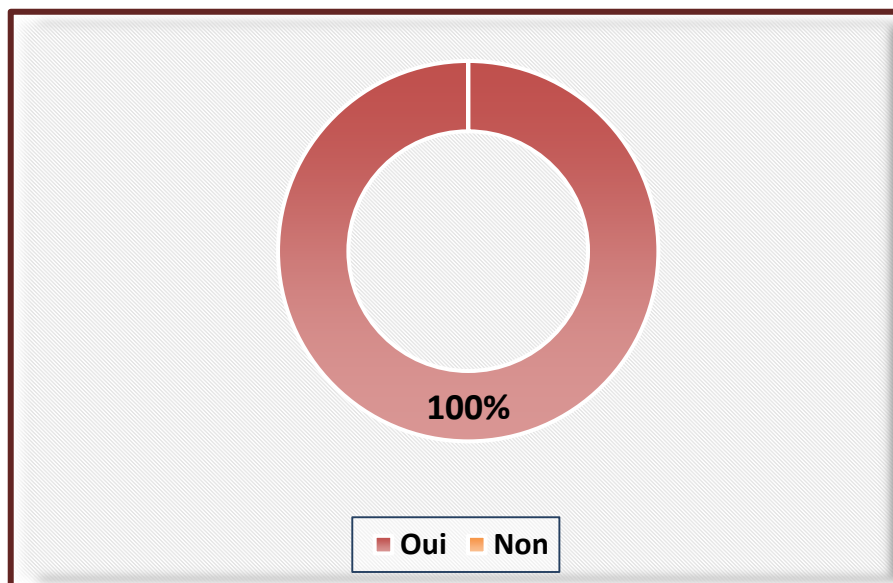


Figure N° 05

Commentaire :

L'objectif de cette question est de voir si les apprenants ont gardé en tête la dimension du type ou non avant d'entamer à rédiger leurs textes. Les apprenants ont déclaré qu'avant d'écrire un texte ce qu'ils font le plus c'est identifier le type du texte demandé c'est à dire qu'ils étaient conscients qu'ils ont appelé de le produire en prenant en

considération toutes ses propres caractéristiques car chaque texte est donc différent au niveau de la structure, du contenu, la visée communicative ...ce qui permettront aux scripteurs par la suite de le traiter convenablement et efficacement. Tous les apprenants ont répondu par oui à la question. Effectivement cette stratégie n'a pas été bien exploitée par eux dans la mesure où la plupart des textes produits se sont courts. Alors, nous avons constaté que ces apprenants croient qu'ils ont fait ce qu'ils ont annoncé mais malheureusement ils n'ont pas bien réussi à rédiger un texte argumentatif, même si les devoirs produits en fin, de compte ont l'air d'un brouillon et non pas d'une feuille de réponse à proprement dite. Cela pourrait être dû au fait qu'ils ont su que ce n'était pas une situation officielle dont ils devaient se méfier. Bref, d'une manière générale la majorité des scripteurs ont produit des textes qui sont pauvre de la part du respect de la consigne, aucun plan structuré, les arguments sont mal organisés et mal construits, insuffisance d'informations, absence des connecteurs logiques et les verbes d'opinion.

Question N°6 : Avez-vous fixé le but qui motive l'écriture de votre texte ?

Analyse de la question N°06 :

| Avez-vous fixé le but qui motive l'écriture de votre texte ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|----------------------------|----------------------|
| Oui | 06 | 75 % |
| Non | 02 | 25% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique:

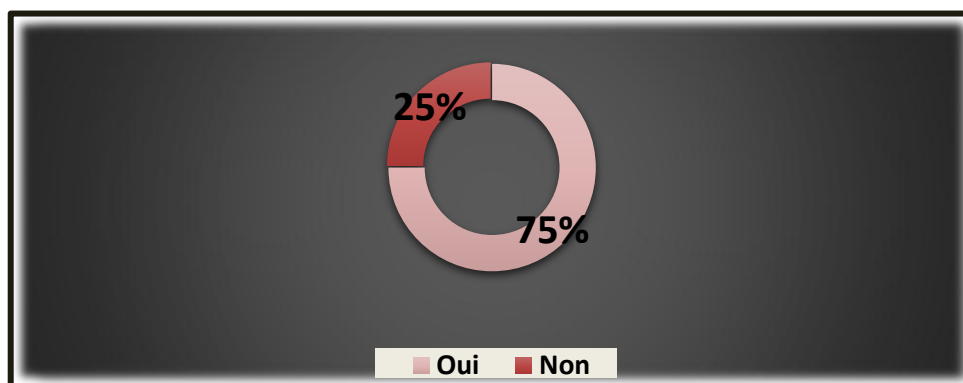


Figure N° 06

Commentaire :

Pour répondre à cette question, les apprenants ont manifesté des choix variés. En réalité, pour la première partie de cette question contient six(6) apprenants qui ont déclaré une chose mais à laquelle ils n'ont pas tenu dans leurs devoirs. Sans doute aucun, cette déclaration est approuvée puis qu'ils n'ont vraiment pas établi un objectif à atteindre. Nonobstant, la seconde partie présente deux(2) scripteurs ont fait exactement ce qu'ils ont déclaré, ils n'ont pas de tout fixer un but.

Donc, l'acte en lui-même et la déclaration divergent et montrent que ces apprenants ne sont pas conscients de ce qu'ils disent et le fait.

Question N°7: La planification du contenu de votre texte en devenir selon vous est :

Analyse de la question N°07 :

| La planification du contenu de votre texte en devenir selon vous est : | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|----------------------------|----------------------|
| Une perte du temps | 04 | 50 % |
| Une étape inutile | 03 | 37,5 % |
| Une étape assez importante | 01 | 12,5 % |
| Total | 08 | 100 % |

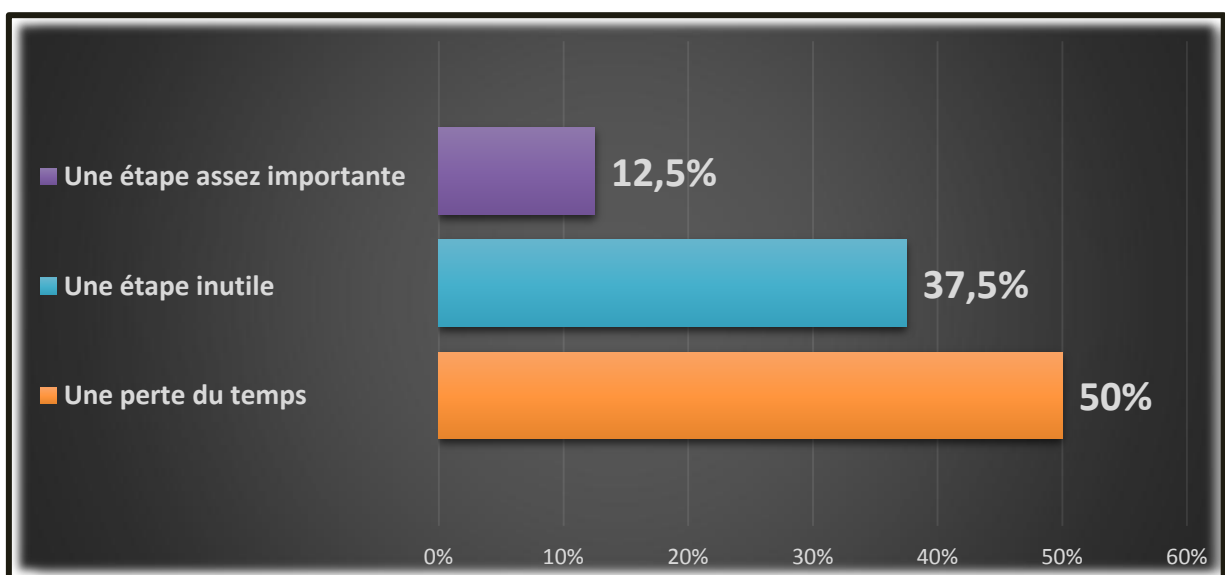
Représentation graphique :

Figure N° 07

Commentaire :

Les taux paritaires indiqués plus haut montrent bien que les attitudes et visions vis-à-vis de la planification des idées produites sont parfois diamétralement conformes : cette variété a pour source les différences de tempéraments et d'habitudes. En somme, il ressort de ces données statistiques que cette stratégie n'est pas forcément une étape préalable, le va et vient fastidieux entre brouillon et propre n'est pas bien privilégié par les apprenants qui ne procurent aucun intérêt afin d'effectuer cette stratégie.

En ce qui concerne cette question, elle a abouti aux constats suivants : quatre (4) apprenants ont fait ce qu'ils ont déclaré, un autre (1) n'a pas réalisé ce qu'il a déclaré ce qui dit qu'il a répondu aléatoirement et les trois (3) restants leurs déclarations sont conformes avec leurs travaux.

Ensuite, Nous avons remarqué, dans les textes qui sont rédigés par les apprenants que ces écrits sont formulés de façon incorrecte et par conséquent délicate à suivre ce que donnerait une mauvaise impression sur la qualité de leurs écrits.

En ce qui concerne la cohérence textuelle et l'enchaînement des idées, on constate qu'il y a des phrases non cohérentes sémantiquement et linguistiquement (absence de la cohérence et la cohésion), et même entre les paragraphes eux-mêmes. En effet, ces apprenants n'ont pas planifié ce qu'ils devaient faire, ils n'ont pas prévu les idées qu'ils allaient citer et ils ont mentionné les informations telles quelles sont stockées dans leurs mémoires en les jetant pêle-mêle sans rien changer. Les apprenants avancent leurs idées et emploient des phrases et des paragraphes sans les organiser et développer ni les relier les uns aux autres ainsi que l'absence des articulateurs logiques. En réalité la majorité des textes finals ressemblent plus à un brouillon qu'à un devoir car les idées sont transcrites intégralement sur le propre en négligeant les principaux de devoir, ainsi cette façon de procéder provoque l'instabilité et fait perdre au scripteur le fil directeur de ses idées.

En somme, ces données montrent que ce pourcentage élevé (%) affirme que les apprenants ne suivent pas l'enchaînement logique dans le choix des arguments, lors de leur rédaction argumentative. Franchement, cela est dû au fait que la planification des idées était absente, elle ne s'est pas faite à aucun moment c'est pourquoi la tâche devienne plus compliquée et indistincte par rapport aux apprenants, ce que leur provoque une incapacité

dans la structuration et l'organisation des idées (male utilisation des arguments et des exemples).

Question N°8: Qu'est-ce qui importe le plus avant de commencer la rédaction ?

Analyse de la question N°08 :

| Qu'est-ce qui importe le plus avant de commencer la rédaction : | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|---------------------|---------------|
| Planifier la production des idées | 02 | 25 % |
| Chercher les idées et les transcrire telle quelles sont | 02 | 25 % |
| Rédiger directement des phrases | 04 | 50 % |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

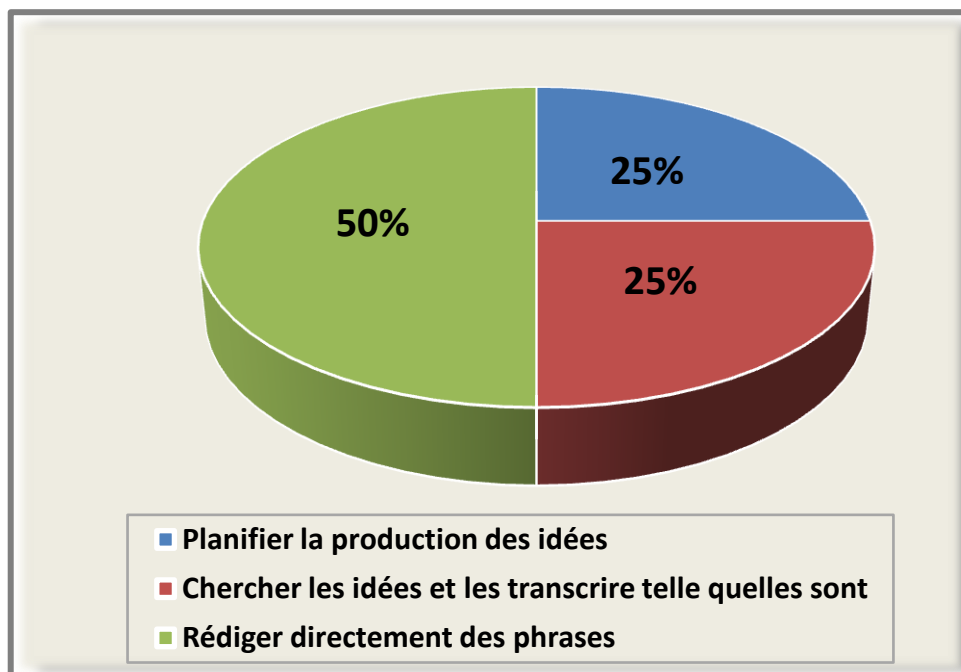


Figure N° 8

Commentaire :

En posant cette question, nous visons savoir la préoccupation de chaque apprenant avant d'entreprendre l'activité rédactionnelle et de connaître ce qu'il fait le plu sur le

brouillon concernant la planification de la production de ses idées. Les résultats enregistrés sont les suivants :

Les résultats obtenus étaient variables puisque les choix étaient divergents. Pour la première proposition nous avons relevé deux(2) cas qui ont dit qu'ils planifiaient la production des idées avant d'écrire, mais ils ont présenté une divergence entre ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont répondu. Ces apprenants n'ont pas opté pour la planification à fin de produire un cohérent texte. Chose qu'ils n'ont pas fait dans leurs processus d'écriture tant dans le texte final ne se voit pas. Alors pour commencer, ils ont déjà produit des phrases incorrectes et mal organisées, du fait qu'ils ne se sont pas intéressés davantage ni à cette stratégie ni aux éléments de base de la phrase française, mais le plus important qu'ils n'ont pas prévu à rassembler les informations pour bien produire les idées indispensables à la tâche d'écriture. Ils ont jeté pêle-mêle quelques-unes sur la feuille du brouillon sans planifier ce qu'ils devaient faire avant de passer à la rédaction proprement dite.

Le second point est celui de « chercher les idées et les transcrire telle quelles sont », où nous avons enregistré deux (2) cas qui ont réalisé ce qu'ils ont déclaré. Ils ont annoncé qu'avant d'écrire, ce qu'ils faisaient le plus c'était trouver des idées. Ces dernières sont faites d'une façon délibérée, car ils ont tenté de cerner le sujet en cherchant de le traiter au fond mais ils ont conservé toutes leurs idées telles qu'elles sont exprimées par écrit et donc une fois qu'ils arrivent à la rédaction, ils les ont écrit intégralement sur le propre sans effectuer aucune organisation ou correction. Enfin quatre(4) apprenants ont répondu qu'ils rédigeaient directement des phrases avant de s'embarquer dans la rédaction du devoir. En réalité, le texte produit et le brouillon prouvent l'exactitude de cette déclaration parce que ces apprenants ont tenté à produire directement des phrases qu'elles étaient mal organisées, mal formulées et non pas développées. En conclusion, nous avons remarqué que tous se mettent d'accord sur le point qui était essentiel pour eux c'est-à-dire après la recherche des idées ce qu'ils font directement des phrases (qui n'ont pas été organisées sous forme d'un texte /et les écrire telle quelles étaient sur le propre) ce qui leur a facilité la tâche rédactionnelle. Or, cela prouve qu'ils ne se sont jamais arrêtés pour voir la planification de la production de leurs idées. Donc les textes que nous avons analysés nous permettent de remarquer qu'il n'y a pas de cohérence et cohésion textuelle, ce qui a engendré des ambiguïtés sur plusieurs plans que ce soit organisationnel, formel et même sémantique etc.

Question N°9:Le brouillon pour vous, est-il une piste d'organisation et de sélection d'idées ou bien de stockage ?

Analyse de la question N°09 :

| Le brouillon pour vous, est-il : | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|--|---------------------|---------------|
| Une piste d'organisation et de sélection d'idées | 06 | 75 % |
| Une piste de stockage | 02 | 25 % |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

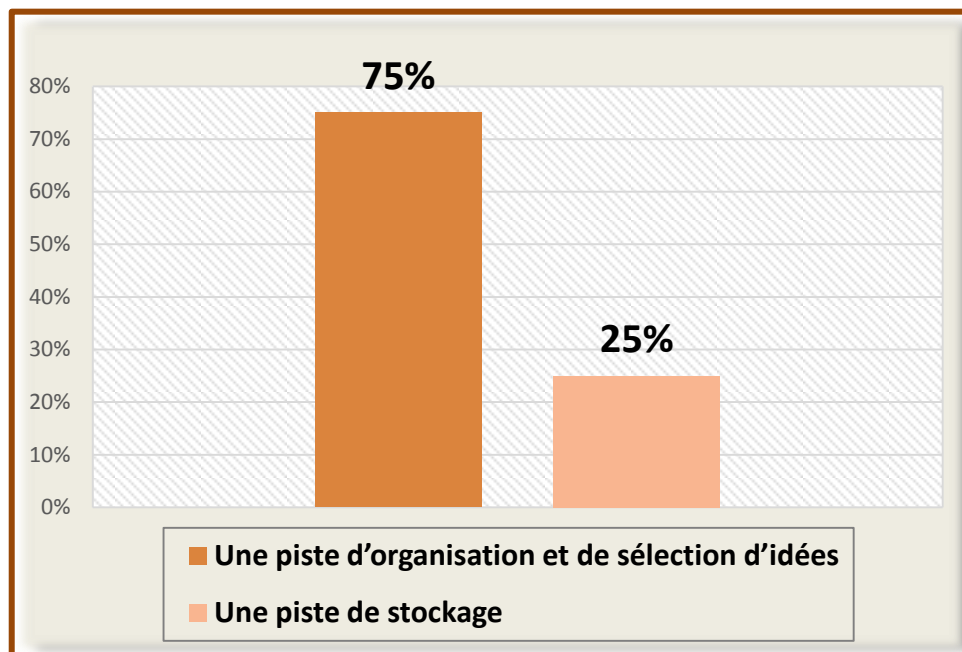


Figure N° 9

Commentaire :

Le premier taux met en relief l'importance du bon usage de brouillon mais il faut dire que le nombre assez élevé de ceux qui procèdent à cet instrument pour bien accomplir l'organisation et la sélection des idées ne reflète pas une réelle considération pour cette opération.

Le deuxième taux est presque insignifiant puisque le brouillon est mis en vedette mais attention cela ne veut pas dire que ce dernier est effectivement utilisé à sa juste valeur. En fait, il est probable que cet engouement pour le brouillon est un effet de mode et pour confirmer ce que nous disons il vous suffit de jeter un coup d'œil sur les contenus de ces brouillons et vous vous rendrez compte que ce sont des simples préfigurations ou simulacres du texte final.

L'objectif de cette question est de voir si les apprenants ont opté à organiser et sélectionner les idées ou bien ils les ont stocké sur brouillon telle quelles sont emmagasinées dans leurs mémoires. Alors tout comme les questions précédentes, nous avons abouti aux constats suivants : six (6) apprenants ont déclaré le contraire car le fait constaté montre qu'ils n'ont pas fait usage de cette stratégie. Finalement, les deux qui restent ont répondu qu'ils considèrent le brouillon comme une piste de stockage d'idées et c'est vraiment ce que nous avons retenu dans leurs travaux.

Bref, cette organisation d'idées qui doit être mise en pratique sur le brouillon est une tentative désespérée de l'apprenant qui semble vouloir copier les informations telle quelles sont sans effectuer aucun changement, car celui-là veut vite trouver les idées qui lui échappent.

Question N°10:Faites-vous recours au dictionnaire pour recueillir les informations nécessaires ?

Analyse de la question N°10 :

| Faites- vous recours au dictionnaire pour recueillir les informations nécessaires ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|--|----------------------------|----------------------|
| Oui | 01 | 12,5 % |
| Non | 07 | 87,5% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

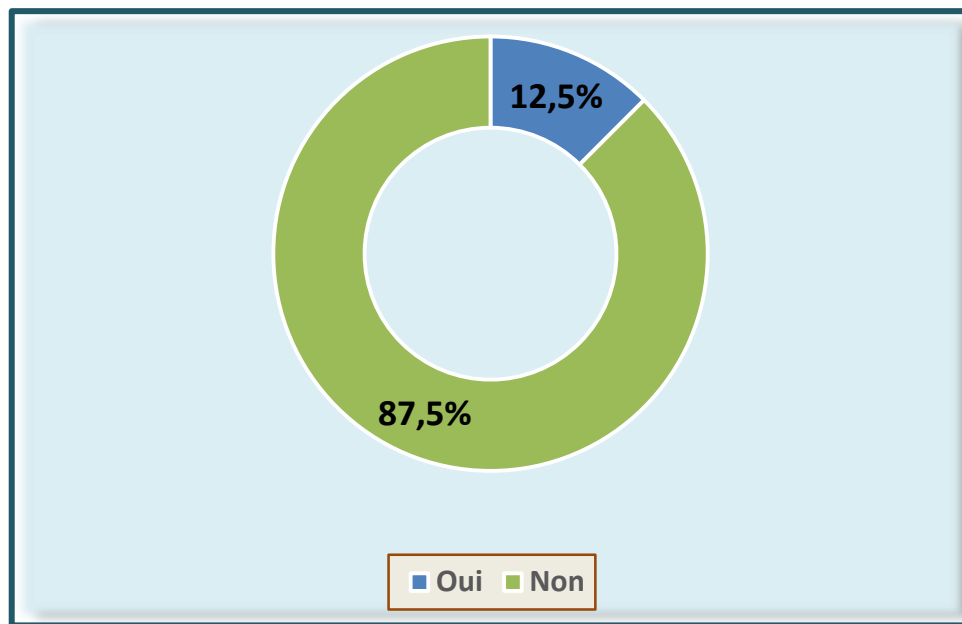


Figure N° 10

Commentaire :

Quant à la dixième question, nous remarquons que l'utilisation du dictionnaire est presque inexistante. % des apprenants ne pensent pas à utiliser le dictionnaire quand ils écrivent un texte, c'est un taux assez élevé. Il est à vrai dire asymptotique à leurs comportements durant la rédaction, ce qui montre un manque de retour salutaire aux moyens didactiques traditionnels ; car le dictionnaire représente une stratégie et un outil facile d'accès à la maîtrise des connaissances, à l'amélioration des compétences et l'autorégulation des erreurs d'orthographe d'usage. En réalité, il joue un rôle important dans la favorisation d'une certaine façon de travail en autonomie, c'est pourquoi il est recommandé aux apprenants d'avoir des dictionnaires durant les activités d'écriture. L'utilisation régulière de cet outil aide à l'assimilation du vocabulaire, à la mémorisation de l'orthographe, à la maîtrise des différents sens d'un mot (polysémie). Bref en utilisant le dictionnaire, les apprenants s'entraînent à corriger et à améliorer leurs productions écrites.

Question N°11: Pour réaliser votre texte utilisez-vous un plan classique habituel ou bien vous en élaborez selon la nécessité?

Analyse de la question N°11 :

| Pour réaliser votre texte utilisez-vous ? | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|---|---------------------|---------------|
| Un plan classique habituel | 08 | 100 % |
| Elaboration d'un plan selon la nécessité | 00 | 00% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

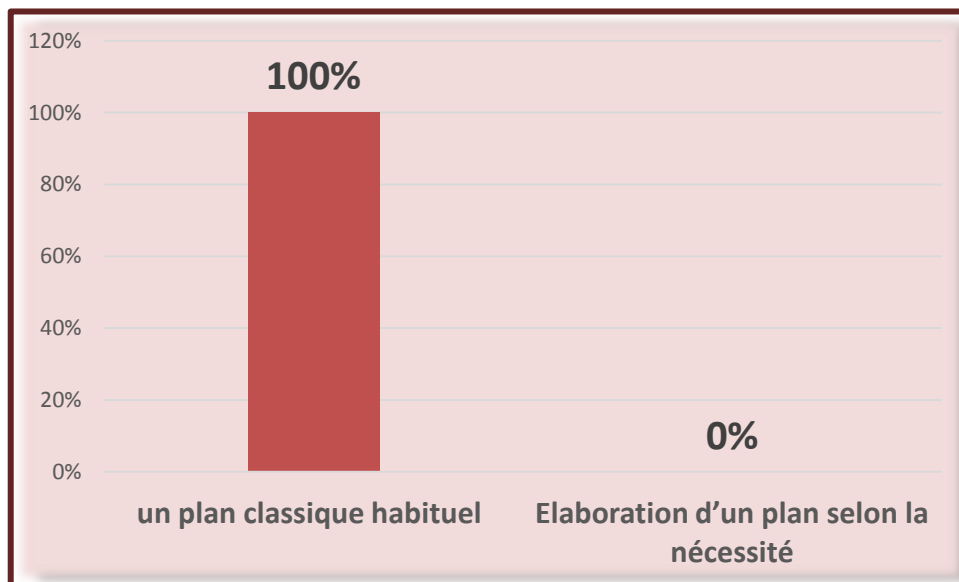


Figure N° 11

Commentaire :

Le taux des réponses affirmatives est plus satisfaisant et montre bien qu'il y a une prise de conscience quant à l'importance de l'élaboration d'un plan : les scripteurs ne veulent pas s'aventurer. D'où vient cette prudence ? Elle vient d'un conditionnement scolaire enseigné pour que les apprenants puissent se l'approprier lorsqu'ils seront en situation d'écriture. En tous cas l'improvisation désormais exclue : tout doit être peaufiné bien avant d'être concrétisé matériellement. Mais toujours le scripteur a besoin d'être conscient pour bien appliquer à la lettre cette stratégie même s'il prétend établir un plan ; il

devrait subdiviser son texte en ses grandes parties (l'occurrence une introduction, un développement et une conclusion), cela lui garantit d'avoir une bonne structuration textuelle. En fait, l'objectif de cette question est de savoir leur appréciation sans tenter de confronter leurs réponses avec ce qu'ils ont fait. Ainsi, on laisse cette initiative pour la prochaine question. En somme, le scripteur doit fournir les outils qui lui permettent de d'échafauder des plans efficaces et bien condensés.

Question N°12:L'élaboration d'un plan pour vous, est un élément :

Analyse de la question N°12 :

| L'élaboration d'un plan pour vous, est un élément : | Nombres de réponses | Pourcentage % |
|--|----------------------------|----------------------|
| Facultatif | 06 | 75 % |
| Nécessaire | 02 | 25% |
| Total | 08 | 100 % |

Représentation graphique :

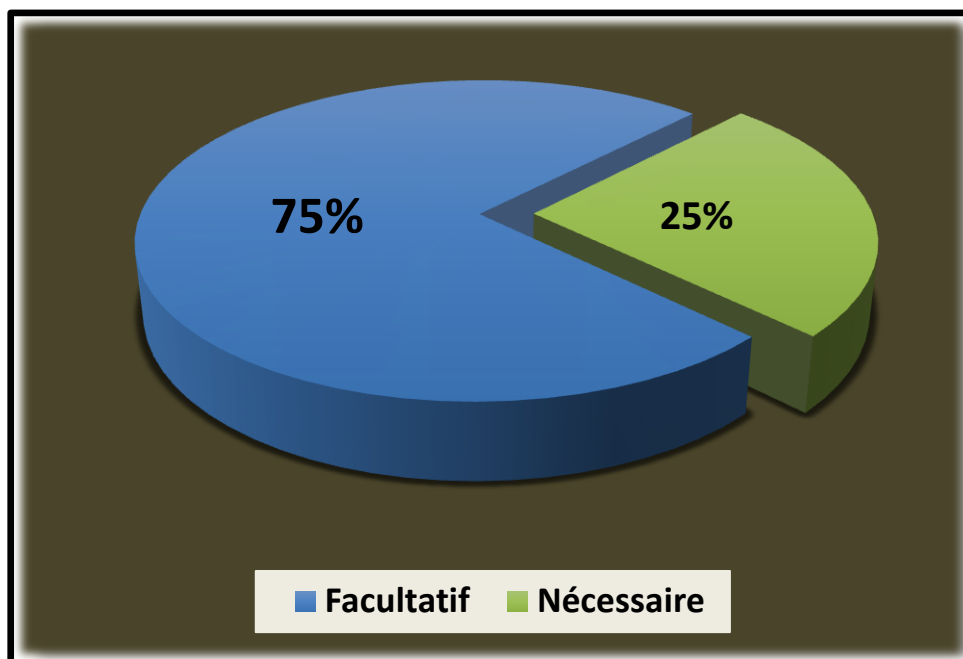


Figure N° 12

Commentaire :

La réponse vis-à-vis cette question, disant qu'elle était affirmative ; mais n'était pas appliquée par la plupart des scripteurs. En réalité, nous voulons constater si les apprenants respectent véritablement le plan d'un texte argumentatif (introduction, développement, conclusion), et de savoir s'ils ont fait ce qu'ils ont déclaré dans les réponses précédentes.

À la lumière des résultats du tableau précédent, six apprenants ont déclaré dans leurs réponses à cette question, qu'ils ont plus au moins organisé leurs idées en respectant le plan du texte. Les deux autres ont répondu que l'organisation de leurs textes ne requiert pas d'élaborer un plan. Sur les huit productions écrites analysées, les scripteurs (N°3, 4,8) ont réalisé exactement ce qu'ils ont déclaré. En fait, ils font partie de ceux qui ont dit qu'il est nécessaire d'élaborer un plan au texte tandis que les trois autres n'ont rien manifesté. Pour ce qui est de la deuxième partie de la question, il ya eu deux apprenants qui ont manifesté le comportement déclaré. Ils n'ont pas structuré leurs textes en ses grandes parties. Enfin, nous pouvons dire, il s'agit uniquement trois apprenants qui sont conscients que leurs textes doivent progresser d'une manière logique. Les résultats obtenus ci-dessous montrent que la majeure partie des enquêtés rédigent des textes entiers lors de l'activité de l'écrit ce qui est contradictoire avec la linguistique textuelle dont l'un de ses principes de base est d'enseigner les introductions, les développements et les conclusions élément par élément.

Synthèse

Les résultats de la première étape de ce travail ont validé en grande partie notre première hypothèse de recherche. Dans le cadre de cette modeste recherche le recueil de dispositif expérimental, nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de la 3^{ème}AS qui sont les brouillons et les propres dans une situation bien déterminée. Nous avons aussi analysé les résultats obtenus lors du questionnaire destiné à ces apprenants. Nous avons mis en relief leurs préoccupations et leurs difficultés à entamer la production écrite.

1. L'analyse des réponses au questionnaire, nous a permis de mettre la lumière sur des résultats négatifs. Effectivement, nous avons constaté que ces apprenants considèrent la stratégie de la planification comme une étape inule et comme une perte du temps. Alors, ils s'intéressent uniquement à la note et non pas à l'appropriation de cette stratégie rentable

qui peut être utile et améliore leur compétence à entrée en écriture. Les buts formulés par les sujets sont tous reliés au contexte scolaire ce qui indique que ces apprenants se concentrent sur les critères d'évaluation et négligent les aspects reliés à l'adaptation au contexte de production.

2. Suite à l'analyse des copies des apprenants, nous avons pu constater que les données recueillies à partir de l'analyse des brouillons montrent quant à elle, que lors d'une tâche d'écriture, les apprenants s'engagent directement dans la mise en texte sans planification préalable. Ainsi, nous avons enregistré que la majorité des apprenants ont essayé de diversifier leurs idées et de suivre la maquette du texte argumentatif, mais malheureusement ces idées ne sont pas bien organisées et non pas développées car les copies des brouillons trouvées se ressemblent aux copies propres, il n'y a pas vraiment une différence remarquable entre les deux (les scripteurs ont écrit sur la feuille du propre ce qu'ils ont met dans les brouillons sans les changer). Nous pouvons conclure que la plupart des apprenants produisent des écrits insuffisants du point de vue du fond et de la forme. Alors, quant ils sont contraints à utiliser le brouillon, ils ne l'utilisent pas pour préparer leur futur texte mais plutôt pour rédiger un premier jet qu'ils recopient parfois au propre tel quel sans aucune correction. Il faut noter aussi que même les sujets ayant déclaré dans leurs réponses au questionnaire qu'ils accordaient de l'importance à la phase de pré-écriture, n'ont pas planifié leurs textes.

En conclusion, nous nous sommes arrivé au constat qui affirme que l'apprenant devrait être conscient à la façon de gérer ce processus de la planification, qui demande un effort permanent par lui.

À partir de cette analyse des données, nous pouvons déduire le rôle primordial et actif que l'apprenant pourrait jouer dans le processus d'apprentissage de la production écrite. L'apprentissage de l'activité d'écriture devrait être plus efficace dans le but de développer et consolider le pouvoir de produire des textes à travers l'utilisation des stratégies adéquates entrant dans la situation de communication écrite. Cette dernière exige une production d'un texte clair et cohérent pour qu'il soit bien compris par le destinataire. Il est également souhaitable d'encourager les apprenants à travailler leurs brouillons en multipliant les situations et les finalités de la stratégie de planification.

Alors après l'obtention de ces différents résultats, quel enseignement peut-on tirer ?

Evidemment, c'est un enseignement explicite de la stratégie de pré-écriture où il faut inculquer à l'apprenti-scripteur que la phase préparatoire est très importante et que le brouillon n'est pas un marchepied ce qui veut dire qu'il faut toujours ancrer dans son esprit qu'il doit changer ses pratiques et sa représentations erronées relativement à cette stratégie afin de lui monter le vrai statut du brouillon. Pour cela, nous tenterons de proposer une démarche basée sur plusieurs activités qui s'enchainent logiquement afin d'aider les scripteurs à mobiliser parfaitement cette phase pour bien entreprendre l'activité d'écriture.

2.5. Mise en pratique de la stratégie de planification

La planification est totalement négligée par les apprenants qui passent directement au texte où ils commencent à écrire toutes les informations telles qu'elles apparaissent dans leur mémoire, dans le sujet de la production écrite.

Nous avons programmé des séances contenant des activités basées sur les sous-processus de la phase de pré-écriture. Pour ce faire, nous avons choisi quatre séances de production écrite de cet enseignement avec les apprenants de 3^{ème} AS (langue étrangère) du lycée **Sghir Aissa** dans la ville de Saida.

Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier notre deuxième hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou l'infirmer lors à ces séances.

2.6. Description du déroulement des séances de l'expérimentation

La première séance

Date : lundi le 24 février 2020

Séance : Pré-test de la production écrite

Durée : 02heures.

Objectif : l'apprenant doit être capable d'entamer tout seul la production d'un texte argumentatif.

Nous avons consacré cette séance de deux heures à une évaluation diagnostique (pré-test) auprès de tous les apprenants de la classe. L'objectif de cette séance, d'une part est de tester les prés requis des apprenants en argumentation où l'enseignant commence par un éveil d'intérêt concernant le texte argumentatif, et ses composants. Ensuite d'une autre part, Nous avons réservé le temps resté à la rédaction d'un texte argumentatif.

Au terme de cette séance, l'apprenant doit être capable de rédiger un texte argumentatif, pour justifier un point de vue et pour convaincre un destinataire.

Pour cela, nous avons opté a ce niveau scolaire afin démontrer que la rédaction d'un texte cohérent peut se réaliser en se référant à leurs connaissances suffisantes dans un âge précoce.

De plus à ce niveau secondaire, l'apprenant est capable d'apprendre une stratégie d'écriture, d'améliorer ses connaissances et changer ses pratiques sur le processus rédactionnel en langue étrangère et enfin d'acquérir un bon usage qui assure une autonomie d'apprentissage où il devient conscient et responsable de son propre savoir.

Au cours de cette séance, nous avons proposé aux apprenants une activité de production écrite qui a pour but de permettre aux apprenants d'appliquer leurs connaissances en argumentation. Le sujet de la rédaction est formulé de la façon suivante :

‘Il est temps que les parents arrêtent de décider à la place de leurs jeunes enfants’,
déclare un éducateur.

Partagez-vous cette idée ?

Dans un texte argumentatif d'une vingtaine de lignes, vous présenterez votre point de vue sur ce que devrait être la relation parents/jeunes enfants, en l'appuyant d'arguments pertinents et d'exemples précis.

Nous avons demandé à ces apprenants de rédiger le texte argumentatif en suivant les consignes suivantes :

1- La planification de la rédaction : une petite introduction (indiquer le sujet), le développement (contient des arguments) et la conclusion.

2- L'utilisation d'arguments fiables et bien illustrés.

3- L'utilisation d'articulateurs logiques.

4- Evitez les fautes d'orthographe et grammaticales

Après la rédaction des textes, nous avons rassemblé ensuite toutes les copies des apprenants à savoir les brouillons ainsi que les propres.

La deuxième séance :

Date : jeudi le 27 février 2020

Séance : Anticipation (Préparation à l'écrit)

Durée : 01heure

Cette phase s'est déroulée, tout d'abord, par la lecture à haute voix de la consigne en gardant le même thème que celui de pré-test concernant « les parents qui décident à la place de leurs jeunes enfants » afin d'assurer la compréhension du sujet par toute la classe. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de trouver s'il y a une certaine ambiguïté, et nous avons posé quelques questions.

Avant de commencer la rédaction, nous avons demandé aux apprenants de lire attentivement le sujet de la consigne silencieusement.

Cette activité débute par une explication de cette étape de l'anticipation qui a une grande utilité, car elle aide l'apprenant à la compréhension du sujet pour lui permettre de se concentrer sur la qualité de sa rédaction sans avoir à mobiliser une trop grande attention en commençant directement à chercher des idées.

Par la suite, nous leur avons expliqué également avec l'enseignant l'application de cette étape en passant à la rédaction proprement dite comme suit :

1/-Anticipation (préparation à l'écrit)

Savoir quoi dire et comment le dire

Cette partie de l'exercice d'écriture permet au scripteur de réfléchir au sujet avant même de l'aborder et de commencer à recueillir des instruments essentiels (comme le vocabulaire) à la réalisation de son travail.

A/-Cerner le sujet à traiter par rapport à la situation de communication :

L'activité d'écriture est une forme de communication, il est donc important de réfléchir à toutes les composantes de cette dernière afin de pouvoir les respecter dans le texte que l'on écrit.

Exercice :

-Souligner les mots clés

-Formulation des questions suivantes :

1)-Quelle est votre intention d'écriture par rapport au sujet ?

2)-A qui le texte s'adresse-t-il ?

3)-Quel est le type de ce texte ?

-Le cadrage du but d'écriture :

4)-Quel est le but qui motive l'écriture de ce texte ?

Objectif :

-Permettre une meilleure prise de conscience de leurs incompréhensions.

-Permettre au professeur d'intervenir efficacement auprès des scripteurs.

B/-Élaborer la liste du vocabulaire nécessaire :

Cette liste de vocabulaire devrait être composée des mots trouvés spontanément par le scripteur, dans le but d'exprimer les idées qui pourraient être développées par la suite. Le scripteur doit faire une réelle recherche de vocabulaire précis parce qu'il en a besoin.

Exercice :

- Consultation des dictionnaires.
- Elaboration d'une liste de vocabulaire bien précis concernant le sujet traité.
- Le scripteur doit relever le champ lexical du sujet.

Objectif :

- Permettre aux scripteurs d'utiliser des termes propres.
- Permettre aux scripteurs de s'entraider.
- Créer une liste utile pour assurer un vocabulaire riche et varié dans le texte.

La troisième séance :

Date : lundi le 2 mars 2020

Séance : L'élaboration d'un plan du contenu

Durée : 02heure

Nous espérons que cette élaboration d'un plan du contenu aide les apprenants à mieux cerner le sujet, dans la mesure où nous avons laissé l'enseignant travaillé tout seul pour créer une atmosphère favorable à la production afin que les apprenants puissent s'approprier surtout la liste du vocabulaire dans leurs arguments avancés ainsi que des exemples qu'ils partagent tirés de leur expérience. Après, l'enseignant a expliqué à ses apprenants, le plan à suivre dans leurs productions écrites, en suivant les consignes d'écritures données dans l'activité comme se présente ci-dessus :

2/-L'élaboration d'un plan du contenu

Savoir se faire comprendre

Cette étape constitue la première mise en forme des idées retenues suite à la réflexion sur le sujet.

A/-Faire la liste des idées à développer

À ce moment-ci, le texte n'a pas encore de forme ; seules existent des intuitions plus ou moins précises face au texte à venir. Si le scripteur se sent libre de faire quelques tentatives de rédaction de plans avant d'en adopter un et de l'élaborer, il pourrait être plus satisfait de la qualité de son plan.

Exercice :

-Noter tout ce qui vous traverse l'esprit, toutes les idées qui émergent de votre tête et qui sont en lien avec la tâche à faire.

-Elaboration spontanée d'une première liste d'idée à développer.

- Préciser vos idées en les adoptant au sujet traité (à titre d'exemple : a/-l'idée principale que je veux communiquer aux lecteurs est la suivante :

b/-exprimer mon opinion sur et la justifier.)

Objectif :

-Amener le scripteur à s'interroger sur sa compréhension personnelle du sujet.

B/-L'organisation et la sélection des idées :

Le scripteur doit maintenant être capable de mettre parmi les idées qui ont été mises sur papier, faire le tri de façon à mettre en évidence les idées les plus intéressantes, les plus importantes ou les plus appropriées en fonction du type de texte à écrire. Il s'agit de décider par la suite d'un ordre de priorité de la progression du texte.

Exercice :

- Assurer chaque argument avec un exemple.
- Regrouper les idées principales du texte.
- Choix de l'ordre de présentation des idées.
- Relever les connecteurs logiques qui permettent l'enchaînement de votre texte.

Objectif :

- Monter aux scripteurs que des textes différents peuvent être produits selon les différents agencements des mêmes idées.
- Rendre le texte logique et cohérent.

C/-Savoir énoncés ses idées :

A cette étape, les mots doivent commencer à être regroupés, à former des phrases et les phrases des paragraphes. C'est ici que la recherche du vocabulaire devient fondamentalement utile, car des nuances pourront ainsi être exprimées dans l'élaboration des idées.

Exercice :

- Formulation des phrases simples à partir des idées du plan.
- Evaluation et modification de la qualité du vocabulaire retenu.

Objectif :

- Amener le scripteur à comprendre la nécessité d'utiliser un vocabulaire diversifié et juste pour produire le matériel de base du texte en devenir.

La quatrième séance :

Date : jeudi le 5 mars 2020

Séance : Respect de la structure du plan

Durée : 01heure

Durant cette séance, pour mieux éclaircir la notion du plan l'enseignant a montré aux apprenants qu'il est indispensable de respecter sa structure. Ainsi, afin d'installer ses techniques chez eux et leur amenait d'être capable de constituer une première version de l'introduction et de la conclusion en retournant au plan établi au préalable comme il a expliqué l'exercice suivant :

3/-Respecter la structure du plan :

Pour éviter que le texte devienne incohérent, le scripteur doit revenir constamment à son plan pour modifier celui-ci au besoin et de composer par la suite une première version de l'introduction et de la conclusion.

Exercice :

-Retour constant au plan pendant la rédaction du texte.

-Vérification de la qualité de l'introduction : le sujet est-il bien posé ?

-Vérification de la qualité de la conclusion : revient –elle sur tous les aspects du développement ?

Objectifs :

-Eviter les erreurs pendant la rédaction du texte.

-S'assurer que l'introduction annonce fidèlement le développement.

-S'assurer que la conclusion conclut tout le texte et non seulement quelques détails.

Au cours de la rédaction, ne nous ont pas caché qu'ils ont fourni beaucoup d'efforts, ils se sentaient la fatigue mais ils étaient fiers de leur réalisation. L'enseignant demande à ces apprenants de terminer la rédaction individuellement en respectant les consignes et en évitant les fautes d'orthographe et de grammaire.

2.7. Fin de l'expérimentation

À la fin de ces séances tous les apprenants ont terminé la production de leurs textes, et l'enseignant passe entre les rangs et récupère leurs copies. Nous les avons corrigées, puis nous avons réalisé une étude comparative entre le texte du pré-test et le texte écrit après l'expérimentation.

2.8. Analyse des copies (brouillon et propre) du post-test

L'analyse des 08 copies (brouillons) rédigées par les apprenants après l'expérimentation indique que ces derniers ont manifesté une amélioration émérite. Ils ont développé une capacité marquante à entrer aisément en écriture. Ainsi les feuilles de propre ont démontré au fur et à mesure qu'ils rédigeaient, ils ont réussi à écrire des textes cohérents et efficaces sur le plan de la communication, bonne organisation et cohérence respectée. Une progression a été marquée entre le texte du pré-test et celui du post-test. Déplus, nous voulons ajouter deux critères d'analyse « orthographe grammaticale et orthographe d'usage » dans le but de vérifier si les apprenants ont bénéficié de cet enseignement de la planification ou non pour améliorer la qualité de leurs écrits aussi au niveau de la langue.

Concernant la lecture du sujet et la recherche des mots clés

Pour mieux commencer à écrire, il n'y a pas de secret : l'entraînement est nécessaire. Pour bien entamer la rédaction, on dit souvent qu'il faut n'hésiter pas à relire plusieurs fois la consigne afin de ne pas égarer et faire du hors sujet. Pendant la première séance, avant de se lancer dans la production, nous avons effectué une lecture collective avec les apprenants, puis nous avons laissé les apprenants lire tout seul plusieurs fois le sujet pour qu'il puisse s'approprier cette stratégie et bien délimiter le sujet et de le comprendre. Ainsi nous avons remarqué qu'ils ont bien pris en compte la lecture du sujet.

Ensuite, à propos de la recherche des mots clés reste une étape incontournable dans cette stratégie autour du thème de leur contenu. Le principe était de s'habituer les apprenants à souligner les mots importants, les recopier, les entourer, reformuler la consigne... en faisant tout ce qui en aide à mieux comprendre l'exigence de cette dernière. C'est surtout vrai pour bien avancer leur écriture, ce n'est qu'en accomplissant cette

stratégie que les scripteurs ont pu l'esquisser, ce qui nous a abouti au constat présenté qu'ils ont surtout gagné en efficacité à rédiger vite et bien au moment de l'épreuve.

Pour l'analyse de la situation de communication

Rédiger un texte argumentatif engage le scripteur à montrer son point de vue concernant un sujet mené, pour convaincre son lecteur en assurant la communicabilité du message via, le respect des composantes de la situation de communication. Dans les textes des apprenants, sont pour la plupart adaptés à l'intention de communication exigé. Puis, nous remarquons qu'ils ont bien identifié à qui veulent adresser leur texte. Ensuite, le type de texte rédigé par les scripteurs correspond à la consigne du sujet de la production écrite. Le contexte est clair car les textes produits sont intelligible malgré le nombre considérable d'erreurs qui touchent à l'aspect de la grammaire mais le discours reste compréhensible et accessible. Ainsi, ils ont bien réussie à rédiger un texte argumentatif clair qui convient aux caractéristiques de ce type.

Le cadrage des buts d'écriture

Nous remarquons que tous les apprenants pensent à mettre un objectif à atteindre à la fin du texte. Ils sont capables de rédiger un texte argumentatif où ils ont réalisé le but final en respectant absolument la consigne demandée. Ainsi, ils ont évité de parlé d'autre chose et surtout, ne pas s'éloigner du sujet car ils ont bien visé ce qu'ils devraient faire dans leur texte en devenir.

La production des idées (leur organisation et leur sélection)

La rédaction d'un texte argumentatif cohérent a été parvenue dès l'instant où on a réussi à donner aux apprenants l'envie du perfectionnement de bien poursuivre la production de leurs idées, ceci par à l'aide d'une stratégie successive bien préparée(la planification de la production des idées des scripteurs pour les aider à bien les organiser et les sélectionner afin de leur guider à structurer convenablement le texte en devenir). En effet, les scripteurs ont noté tout ce qui leur passe par la tête au brouillon, toutes les idées que leur avaient sans faire de phrases : un mot ou une expression leur rappellera ce qu'ils souhaitent développer. Mais en faisant attention à tout mentionner de façon claire afin de pouvoir classer, tirer et numéroter leurs idées pour ne rien oublier par la suite. D'après ce là, nous avons remarqué que la majorité des apprenants procèdent à une structuration

pratiquement réussie de leurs propres textes. Ils ont bien formulé des arguments qui sont convaincants par des exemples illustrés, ce qui leur a permis d'améliorer la qualité de leurs écrits. Ainsi, il s'agit d'une présence remarquable des connecteurs logiques, pour enchaîner et lier les idées entre eux.

Ensuite nous avons constaté que pour l'organisation et la cohérence textuelle, tous les apprenants pensent à planifier leurs idées qui se sont organisées selon un ordre logique. Ils ont été capables d'enrichir leurs idées, ce qui provient en conséquence des textes écrits contiennent suffisamment d'information pour être acceptable. En général, nous pouvons dire que les textes sont meilleurs, contiennent plus de qualités que de défauts ; ils ont pu écrire des textes compréhensibles.

En ce qui concerne les faiblesses :

Nous remarquons qu'une minorité d'apprenants éprouvent des difficultés à respecter l'emploi du mode des verbes ainsi que l'emploi du verbe à l'infinitif, en commettant plus des erreurs d'ordre grammaticale que d'orthographe ; ce qui dit qu'ils ont bénéficié d'emploi du dictionnaire.

L'élaboration d'un plan

Pour le sujet de réflexion, la rédaction consiste à l'apprenant de s'exprimer son avis sur une question posée. C'est un texte argumentatif qu'il lui est demandé de produire en justifiant son point de vue et en respectant au même temps sa structuration. Néanmoins, tout texte structuré, doit être organisé et de la sorte, un plan doit être élaboré au préalable, ce type de texte prend un plan distinct où il requiert une répartition de la production écrite en ses différentes parties ; en l'occurrence, une introduction, un développement et une conclusion. Ainsi, notons que nous avons donné le temps aux apprenants pour écrire le plan général et les idées principales de chaque paragraphe, et rédiger après au brouillon une première version de l'introduction et la conclusion. Or, les textes produits ont été structurés selon les normes, les scripteurs les ont subdivisés en leurs grandes parties. Bref, ils sont capables de découper le texte en paragraphes bien organisés.

2.9. Étude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test

| Classement d'erreurs Critères d'analyse | Prés- test | Post-test | Observations |
|---|---------------|---------------|---------------------------------|
| | % de réussite | % de réussite | |
| La lecture du sujet | 50% | 100% | Progression |
| La recherche des mots-clés | 34% | 95% | Progression importante |
| Adéquation à la situation de communication | 29,78% | 100% | Progression importante |
| Le cadrage des buts d'écriture | 40% | 80% | Progression |
| La production des idées (leur organisation et leur sélection) | 26,64% | 77,52% | Progression Importante |
| L'élaboration d'un plan | 49% | 100% | Progression |
| Orthographe grammaticale | 32,25% | 37,88% | Stabilité |
| Orthographe d'usage | 33,44% | 46,73% | Progression moins importante |

Commentaire :

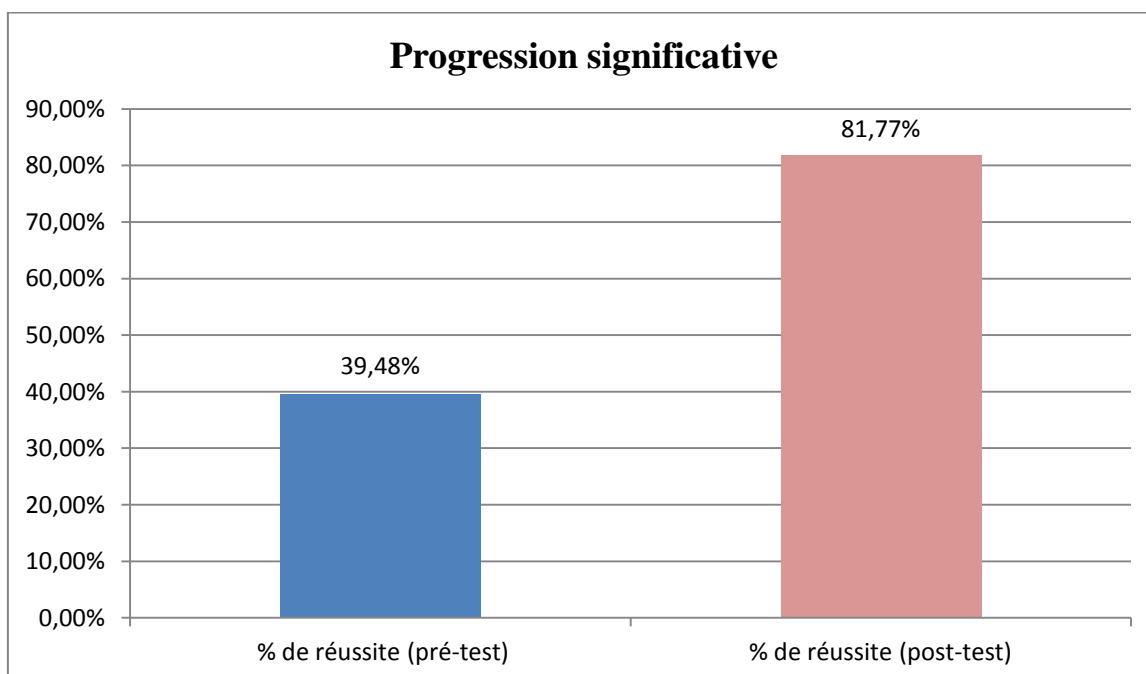
Les résultats du post-test nous montrent un avancement marqué pour les sous-processus de cette stratégie suivants : « La recherche des mots-clés » en passant de 43% à 95%, « Adéquation à la situation de communication » en passant de 29,78% à 100%, « La

production des idées (leur organisation et leur sélection)» en passant de 26,64% à 77,52%. C'est une progression significative.

En observant le résultat du pré-test, nous constatons que lors du post-test, il n'y a pas de différence significative pour les critères liés à «l'Orthographe grammaticale» (pré-test 32,25% ; post-test 37,88%) et à «L'orthographe d'usage » (pré-test 33,44% ; post-test 46,73%). Ce qui permet de dire qu'il y'a toujours un problème lié à la maîtrise de l'orthographe grammaticale et d'usage. Or ce pourcentage de post-test concernant l'orthographe d'usage n'a pas dépassé 50% mais il a été manifesté un progrès important par les apprenants par rapport à celui de pré-test.

| % de réussite (pré-test) | % de réussite (post-test) |
|---------------------------|---------------------------|
| 39,48% | 81,77% |
| Progression significative | |

Représentation graphique :



Synthèse

En observant les résultats obtenus dans le tableau, nous constatons que les apprenants ont amélioré leurs capacités à mise en œuvre d'une manière consciente cette stratégie de la planification pour contribuer aisément à l'entrée en écriture de telle façon qu'ils ont pu obtenir au post-test un pourcentage de réussite 81,77% qui s'avère supérieur à celui obtenu au pré-test 39,48%.

Cette amélioration, qui a été obtenue après une séquence d'apprentissage (4 semaines), nous montre que les approches didactiques telles que l'enseignement explicite d'une stratégie d'écriture adéquate a un impact sur le développement de certaine compétence en production écrite. De plus, cette dernière était une activité aisée à entamer sa rédaction puisque les apprenants ont accordé une attention et une importance à la phase préparatoire. Quant à scripteur, Celui-ci, devrait être conscient et responsable de son propre apprentissage notamment tout au début du processus d'écriture, ce que lui facilite la façon de le bien gérer à travers la pratique régulière de cette stratégie comme aide à la maîtrise de la langue écrite. Cette étape doit être donc mobilisée avant le processus rédactionnel.

En conclusion, la comparaison des textes produits avant et ceux produits après la démarche d'enseignement explicite de la planification montre, quant à elle, que les apprenants ont tiré profit de nos interventions en classe puisque les textes produits après ont été jugés de meilleure qualité dans la mesure où ils tiennent compte de la plupart des aspects inhérents à la planification comme à la recherche des mots-clés, la situation de communication, le cadrage des buts d'écriture, la production des idées et l'élaboration d'un plan. En revanche, la sélection et l'organisation des idées doivent être travaillées davantage puisque les résultats obtenus relativement à ces deux aspects ne sont pas assez satisfaisants.

En somme, nous nous sommes arrivée au constat qui affirme que l'amélioration de la qualité des écrits des apprenants demande un effort permanent de la part du scripteur en donnant importance à cette stratégie qui assure une réussite à l'entrée en écriture. Puis, il s'avère important que les apprenants réinvestissent cette stratégie d'écriture à long terme.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'activité rédactionnelle au secondaire est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire, vue l'intérêt qu'on lui accorde dans l'enseignement de la production écrite qui est considérée comme une activité scripturale compliquée et délicate qui a besoin des normes à respecter, des règles à suivre et surtout des stratégies à manipuler puisqu'elle est un outil nécessaire pour la progression du niveau des apprenants ; ce qui nous a poussé d'être intéressé aux obstacles rencontrés lors de la réalisation de cette tâche.

Dans le domaine de notre recherche; la didactique du FLE, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Dans cet ordre, vu l'importance du travail d'écriture, la réflexion didactique a mis la lumière sur la notion de «stratégie» et sur le développement de l'apprentissage varié et autonome. Il est considérable alors de ne pas faire uniquement écrire les apprenants, il faut leur apprendre d'être conscients à une certaine stratégie pour comprendre comment le faire, ce qui leur permet de mieux rédiger leurs textes. En effet ce là nous a permis de considérer le moment d'entrée en écriture comme un temps difficile.

Tout au long de notre étude, nous avons mis l'accent sur la nécessité de l'enseignement d'une stratégie de planification de l'écrit efficace et performante employée par l'apprenant et son importance, afin de réaliser une production écrite bien soignée. Par ailleurs, pour connaître la valeur de ce processus au cycle secondaire et pour obtenir des résultats fiables nous avons effectué une expérimentation avec un groupe de travail (les apprenants de la 3^{ème} AS langue étrangère, dans leur séance de production écrite afin d'élucider leurs pratiques employées par eux-mêmes et découvrir l'utilité de cette stratégie).

Pour pouvoir répondre à notre problématique de départ, nous nous sommes intéressée aux travaux de Hayes et Fowler ceux qui sont relatifs à l'activité de la rédaction. Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ, nous nous sommes basée sur les résultats obtenus de l'analyse du dispositif expérimental (brouillons et propres des apprenants) mis en place et à leurs interprétations. De la sorte, pour décrire les difficultés

Conclusion générale

relatives au processus d'écriture en LE, nous montrerons les comportements communément adoptés par ces apprenants lors de la planification, ce qui confirment notre première hypothèse. Autant que scripteurs non habiles, ils ne consacrent pas de temps à cette phase et préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraînent par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Préfontaine les caractérise comme suit :

- Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
- Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
- Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux ;
- Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

Alors, Ils ne s'intéressent pas à la restructuration des idées et ne se soucient guère ni de la cohérence de leur texte ni de son adéquation avec la situation de communication dans laquelle il s'insère. Lorsqu'ils entament la rédaction, ils se focalisent davantage seulement sur les aspects de la langue tels que la grammaire, l'orthographe et la conjugaison mais malheureusement ils commettaient beaucoup d'erreurs de ce genre. Ensuite, ils ne contrôlent pas si le texte rédigé est conforme avec la consigne. En bref, disons que d'une manière générale ces apprenants ne comprennent pas ce que nécessite l'écriture. Ils ne savent pas quoi prévoir, comment s'y prendre pour commencer et sur quoi se focaliser quand ils écrivent.

Déplus, ceci s'explique par le fait que malgré la similarité des processus en LM et en LE, ces scripteurs malhabiles rencontrent des difficultés supplémentaires qui ont trait au type de connaissances procédurales qui concernent les processus et les stratégies rédactionnels.

De ce point de vue, il semble nécessaire que l'apprenti-scripteur doit revoir ses pratiques rédactionnels de façon à se pencher sur l'amélioration de leurs connaissances procédurales par lui-même. Il est appelé à utiliser dans ses pratiques langagières une bonne stratégie rédactionnel celle dite la planification comme solution car les études didactiques faites confirment notamment l'importance de cette stratégie qui assurent une bonne

Conclusion générale

structuration du texte dans son contenu et dans sa forme. En effet, nous pouvons déclarer que cette étape implique l'usage du brouillon pour que l'apprenant évite de se précipiter directement vers le texte et qu'il exploite l'espace intermédiaire précédant. Il représente une pratique très utile, il permet aux apprenants de réaliser un travail plus efficace et conforme aux attentes. Cet instrument donne également l'occasion de développement des capacités d'écrits au cours d'une tâche rédactionnelle pour pouvoir rédiger une production écrite de meilleure qualité. Il est une véritable aide à l'apprenant qui lui facilite de commencer par un premier jet, ouvre l'occasion d'écriture d'autres jets avant le produit final, et aussi c'est une surface ouverte qui permet au jeune scripteur de libérer son langage.

Avant de conclure, nous pouvons dire que les résultats obtenus après nos interventions confirment notre deuxième hypothèse, sont relativement encourageants puisqu'ils nous montrent que la plupart des apprenants ont pu acquérir en très peu de temps une stratégie aussi importante que la planification, ce qui laisse entrevoir de bonnes possibilités pour les enseignants qui s'intéressent à l'enseignement du processus rédactionnel et notamment celui de la planification. Bien que plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la planification est une étape très importante, la présente étude révèle que rares sont les scripteurs qui planifient leurs futurs textes et nous pensons que l'influence exercée par l'oral explique en partie cette défaillance quant à la non-planification du texte à produire puisque le langage parlé peut être géré de façon locale et « au coup par coup » et n'impose pas toujours une anticipation rigoureuse sur les contenus à transmettre.

Somme toute, nous pouvons déduire que l'incapacité des scripteurs à mettre en œuvre de façon consciente certaine stratégie est la cause principale de leurs faiblesses.

Pour conclure ce modeste travail, nous nous demandons également, après avoir pris du recul par rapport à notre recherche, si les apprenants sont capables de réinvestir la même stratégie à plus long terme puisque les évaluations ont été faites juste après nos interventions en classe qui ont servi de préparation à la production écrite proprement dite. Nous estimons, que nul travail de recherche scientifique exhaustif, de ce fait notre travail de recherche ne présente qu'un simple essai, ouvre d'autres horizons sur l'apprentissage du processus rédactionnel, Ces interrogations pourraient ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Références bibliographiques

Les dictionnaires

- 1- CUQ, Jean-Pierre : « Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde ». Paris, Clé International, 2003, p.23.
- 2- Définition du LITTRE [*Naudet, Instit. Mém. inscr. et belles - lett. t. VIII, p. 495*]

Les ouvrages

- 1- ADAM, Jean Michel : « Les textes, types et prototypes », 1997, Paris, Nathan, p.107,
- 2- ALBERT, Marie-Claude (1998) : « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », le français dans le monde, pp. 60-61.
- 3- BOUCHARD, Robert : « texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte », in : L-e Français dans le monde, p.160.
- 4- Cornaire .C et Raymond P. M, op.cit, p 28. Cité par Souad Tameur, 2012, Les stratégies d'enseignement /apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2ème année moyenne du C.E.M5 juillet 1962/ M'SILA.
- 5- Cyr, P. (1998) Les stratégies d'apprentissage. Paris, Clé International
- 6- DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège..
- 7- DEMBRÉ, Naïma, Op. Cit.
- 8- ECEKOTKUT, Iremonursal (2009) : « Pour comprendre et analyser le texte et le discours », L'Harmattan, Paris, p.58
- 9- FABRE, Claudine citée par DEMBRÉ, Naïma, Op. Cit.
- 10- Flower et Hayes 1981, cité par, Lizanne Lafontaine, Aimer écrire : travailler le processus d'écriture grâce au logiciel Antidote, université du Québec en Outaouais, P 6.
- 11- Garcia-Debanc, 1986, p. 29, cité par Blain et Lafontaine, 2010, p. 472. Comme le mentionnent Olive et Piolat (2005), « [c]
- 12- *Germin*. C (1994, p118)
- 13- HEMZI, Hayet (2015) : « L'évaluation de l'écrit Cas des étudiants de 1ere année LMD français ».
- 14- Isabelle GRUCA, Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183

- 15- Marin B et Legros D, op.cit., p.96. Cité par Souad Tameur, 2012, *Les stratégies d'enseignement /apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de 2ème année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA,*
- 16- Mc INTYRE Peter Daniel (1994) « *Vers un modèle socio-psychologique de l'utilisation de stratégies. Annales langue étrangère* ».
- 17- MOIRAND Sophie (1982 :89) « Enseigner à communiquer en langue étrangère» Paris, Hachette
- 18- MOIRAND. Sophie, *Situation d'écrits*, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P.157.
- 19- Olive et Piolat, 2005; Olive, 2012.
- 20- OXFORD, R (1990) « Language Learning Strategies: WhatEvery Teacher Should Know, New-York, Newbery House / Harper & Row,
- 21- P19F20P 20 Cuq J. et GrucaI. op.cit.p.185.
- 22- Piolat, A. 2003. « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». Le langage et l'Homme vol XXXVIII, n°2, pp. 191-204.
- 23- Prefontaine, 1998. Ibid , P12,13 et « donner une forme linguistique a ce qui a été conçu »3232 Moffet ; 1993, Ibidem
- 24- REUTERS, Yves : « Modèles d'écriture scolaire. L'enseignement de l'apprentissage de l'écriture. Pourquoi encore apprendre à écrire », Juin 2013, Manuel d'accompagnement scolaire, Ministère de l'éducation et de l'enseignement, p.05.
- 25- Robert J-P. (2008), op.cit.p.190.
- 26- SCHNEUVLY cité par Suzanne G. Chartrand (2008) : « Travailler les textes en classe, oui, mais par genre », Congrès de l'AQPF, p. 24.
- 27- SHIRBY-CARTER, Thomas : « La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », L'Harmattan, 2000, p.18.
- 28- SIMONET R. et MARRET A. (2002) : « Ecrire pour agir au quotidien », Editions d'Organisation, Paris, p. 78.
- 29- Springer C L & Casalis S. (1996).
- 30- Tardif, J. 1992. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal. 474 p.
- 31- VELAY, Jean-Luc et LONGCAMP, Marie-Thérèse :« Impact de la motricité manuelle au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: comparaison des

écritures manuscrite et dactylographique », Actes du Colloque « Invariants & variabilité dans les sciences cognitives », p. 75.

Revue et articles

- 1- ALCORTA, Martine : « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit ». In : Revue française de pédagogie, volume 137, 2001. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat. pp. 95-103.
- 2- BORÉ, Catherine : « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », in : [Pratiques](#), n°105-106, 2000, pp. 23-49.
- 3- COLLOT, Michel : « La texte analyse de Jean Bellemin-Noël », In: Littérature, n°58, 1985. Le savoir de l'écrit. pp. 75-90.
- 4- DEBANC, Garcia Claudine et DELCAMBRE Isabelle : « Enseigner l'oral ? », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°24-25, 2001, pp. 3-21.
- 5- DEMBRI, Naima : « Le brouillon véritable, outil d'apprentissage de l'écriture », in : Revue Sciences Humaines, n°35, Juin 2011 - pp. 15-22.
- 6- Deschênes, A.-J., 1988, *La compréhension et la production des textes*. Presses de l'Université de Québec.
- 7- Dessus, PH. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? In Revue Française de Pédagogie, n°164.
- 8- H. AKMOUN (2009) : « Mieux enseigner les stratégies de planification », in : Le Français dans le Monde », n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.
- 9- LEGENDRE, Renald : « Dictionnaire actuel de l'éducation », Montréal, Guérin, 1993, p.507.

Les sitographies

- 1- ADAM, Jean Michel : « Qu'est-ce qu'un texte ? », disponible en ligne sur : <http://alsic.revues.org/index300.html#texte>, consulté le 16/04/2020.
- 2- ADAM, Jean-Michel cité RAYMOND, Blain : « Discours, genres, type de texte, textes. De quoi me parlez-vous ? », L'influence américaine sur la culture québécoise N° 98, Summer 1995, disponible en ligne sur : <https://id.erudit.org/iderudit/44277ac>, consulté le 14/04/2020.
- 3- Annie Piolat, « *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail* », Linx [En ligne].

- 4- https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dome2.html. Consulté le 16/04/2020.
- 5- Joaquim DOLZ « Production écrite et difficultés d'apprentissage », disponible en ligne sur : http://cms.unige.ch/assoetud/adelep/?wpfb_dl=40, consulté le : 24/03/2020.
- 6- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Français immersion 30, Programme d'études pour le secondaire (en ligne). ISBN, 1998, (le 13 mars 2020). Une réflexion sur la lecture disponible.
sur <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/secondaire/francim30/index>.
- 7- Thảo, NgôThã Kim : « les pratiques de classe », disponible en ligne sur : <http://www.ctu.edu.vn/coursewares/supham/ppgd-phap/chapitre3.htm>, consulté le : 25/04/2020.
- 8- www.lizannelafontaine.com/fr/documents/aqpf-2008_final.ppt Consulté le 28/03/2020.
- 9- www.lizannelafontaine.com/fr/documents/aqpf-2008_final.ppt Consulté le 28/03/2020.

Table des matières

| | |
|--|----------|
| Introduction générale | 6 |
| <i>Partie théorique : chapitre 1</i> | |
| 1.1. Essai de définition de la production écrite | 11 |
| 1.2. L'enseignement de l'écrit par genre textuel | 14 |
| 1.2.1. Qu'est-ce qu'un texte ? | 14 |
| 1.2.2. Le texte argumentatif | 15 |
| 1.2.3. Aperçu historique | 16 |
| 1.2.4. La structure du texte argumentatif | 16 |
| 1.2.5. L'organisation du genre argumentatif | 17 |
| 1.3. Le brouillon | 17 |
| 1.3.1. L'élaboration d'un brouillon | 17 |
| 1.3.2. L'utilité du brouillon dans le processus d'écriture | 19 |
| 1.4. L'enseignement de la production écrite en FLE ; stratégies et processus | 20 |
| 1.4.1. Qu'est-ce que l'enseignement ? | 20 |
| 1.4.2. La notion de stratégie | 21 |
| 1.4.3. Quelles sont les stratégies d'apprentissage ? | 22 |
| 1.5. Le processus rédactionnel (modèle de FLOWER et HAYES) | 25 |
| 1.5.1. L'environnement de la tâche. (Contexte de la production écrite) | 26 |
| 1.5.2. La mémoire à long terme | 26 |
| 1.5.3. Le processus rédactionnel | 26 |
| 1.5.4. L'interactivité des processus | 32 |
| 1.6. Les sous-processus de la planification | 32 |
| 1.7. La surcharge cognitive | 37 |
| 1.8. Le rapport lecture/écriture | 38 |
| <i>Partie pratique : chapitre 2</i> | |
| 2.1. Déroulement de l'expérimentation | 42 |
| 2.1.1. Description de la classe | 42 |
| 2.1.2. Description de l'échantillon | 42 |

| | |
|--|-----|
| 2.1.3. Le corpus | 43 |
| 2.2. Outils de la recherche | 43 |
| 2.3. Analyse des échantillons (brouillons et production écrite) | 45 |
| 2.4. Passage au crible des résultats du questionnaire | 68 |
| 2.5. Mise en pratique de la stratégie de planification | 87 |
| 2.6. Description du déroulement des séances de l'expérimentation | 87 |
| 2.7. Fin de l'expérimentation | 95 |
| 2.8. Analyse des copies (brouillon et propre) du post-test | 95 |
| 2.9. Étude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test | 98 |
| Conclusion générale | 102 |
| Références bibliographiques | |
| Annexes | |

Annexes

Annexe n° 1 :

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Saida Dr. MOULAY Taher

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Département des Lettres et Langue Française

Dans le cadre d'une recherche en MASTER, J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir répondre aux questions suivantes qui concernent l'impact de la stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif au lycée.

Etablissement :

commune :

Wilaya :

Sexe :

Garçon

Fille

Age.....

1/Combien de fois avez-vous lu le sujet avant d'entamer votre rédaction ?

Une fois

Deux fois

Trois fois

Plus

2/Avez- vous pris le soin de souligner ou d'encadrer les mots-clés du sujet ?

Oui

Non

3/Avant de commencer votre rédaction, quel est votre objectif par rapport au sujet ?

Avoir une bonne note

Transmettre un message

Exprimer votre avis sur le sujet demandé

Si il y a d'autre lesquels ?

.....
.....

4/Est-ce que vous tenez compte du récepteur (à qui vous adressez votre texte) ?

Oui

Non

5/Avez-vous pris en considération le type du texte ?

Oui

Non

6/Avez-vous fixé le but qui motive l'écriture de votre texte ?

Oui

Non

7/La planification du contenu de votre texte en devenir selon vous est :

Une perte du temps

Une étape inutile

Une étape assez importante

8/Qu'est-ce qui importe le plus avant de commencer la rédaction :

Planifier la production des idées

Chercher les idées et les transcrire telle quelles sont

Rédiger directement des phrases

9/Le brouillon pour vous, est-il une piste d'organisation et de sélection d'idées ou bien de stockage ?

.....
.....

10/Faites-vous recours au dictionnaire pour recueillir les informations nécessaires ?

Oui

Non

11/Pour réaliser votre texte utilisez-vous un plan classique habituel ou bien vous en élaborez selon la nécessité ?

.....
.....

12/L'élaboration d'un plan pour vous, est un élément :

Facultatif

Nécessaire

Nous vous remercions pour votre coopération

Annexe n° 2 :

Rachdi

Contact
Jés'

L'internet ~~apre~~ apprend
une place important

Le FB est un moyen de
communication

Facilite le contact

Séparer entre les jeune est
la famille

fin :

parler comment l'infelace de ce
reseau sociale sur leur

comportement

Aujourd'hui, l'internet prend une place important dans notre vie privi. Elle transforme le monde come un village a cause des réseaux sociaux, parmi ces réseaux le Facebook est un moyen de communication tout les jeune utilise. Mais il faut connaître les avantages et les inconvénient sur le comportement des jeune.

D'abord, le Facebook facilite le contact entre les jeune, on peut parler avec n'importe quelquel dans n'importe quel (pays) pays. De plus, les jeune entre dans le péchi et faire des relations inégales parce qu'ils préfèrent de connecte tout le temps, et cela il sépare entre les couples.

Ensuite, je trouve que le Facebook nous oublie de nos études et de Salats. Il sépare aussi entre les member de la

famille, (entre) on trouve les enfants
branchés dans leur tablette et les parents
branchés dans leur portable.

Enfin, le Facebook devient une
addiction pour les jeunes qui préfèrent
de vivre dans ce monde irréel. Alors
il faut que les jeunes être conscient
de son influence sur leur comportement
et ne se laissent pas se réseaux
changer leur vie quotidienne.

La relation entre les enfants et leur parents est, d'une des réels relations humaines. A l'heure est le temps que les parents arrêtent de décider à la place de leur enfants.

D'abord, il ya des parents qui décide à la place des enfants car il pense que les enfants sont pas capable de décider des bon décisions, les parent oublier que leur enfant, sont petits mais ils sont intelligent et aimant décider seuls.

Ensuite, les parent jouent un rôle très important par éduquer et donner les conseils c'est à dire just guider les enfants.

Finalement, il oblige pour les parents de contrôler les décisions de leur enfants pour sa protection par les danger du monde.

Pour conclure, il faut décider jamais à la place des enfants

RACH#DI

M.C.: Les parents, arrêtent,
de décider à la place des enfants.
Nonintention d'écriture ^{quelque} quelle relation existe entre
les parents décider à la place de leur jeunes enfants.

Le receveur: les parents.

T. Arg.

L'objectif: Convaincre les parents de comprendre les
choix des enfants et ne décider jamais à la place.
la liste de vocabulaire.

Le champ lexical: Relation humaine, les enfants
ne capable, décision, l'enfants intelligent, le rôle
des parents, protéger, guider, ~~protéger~~ par. les
danger du monde

Production des idées et organisation:

l'idée principale que je veux communiquer aux lecteurs
est la suivante: les parents doit guider et protéger
leur enfants

Intro } Il est temps que les parents arrêtent de décider à la place de leur enfants.

- Il ya des parents qui décident à la place de leurs enfants de façon pour protéger

... Mais Est ce que bon chose ?

Deve } les arguments :

1) - les enfants sont petit ne sont pas encore capable de décider ---

2) - le rôle des parents (education , donner des conseils et guider).

3) - les parents contrôle les décision pour protéger l'enfant

Conc } Donner une conseil : Il faut de ---

- les conseils logique : D'abord, Ensuite, ensuite, en effet, finalement, pour conclure

La relation entre les enfants et leur parents est d'une des réelles relations humaines. Alors il est temps que les parents arrêtent de décider à la place de leurs enfants.

D'abord, il y a des parents qui décident à la place de leurs enfants, car ils pensent qu'ils ne sont encore capables de décider des bonnes décisions, c'est vrai que l'enfant est petit mais il est intelligent. En effet, le rôle des parents est très important par éducation et donner des conseils, c'est à dire guider.

Finalement, il est obligatoire pour les parents de contrôler les décisions de leurs enfants pour protéger par les dangers du monde.

Pour conclure, il faut ne jamais décider à la place de leurs enfants.

Djediene
S cheir

En est en LoLo et la technologie est en développement et le net est ~~plu~~ l'un de ses inventions et sûrement elle doit avoir des avantages est des ~~inconvenients~~ inconvenients mais la question qui se pose est ce que les gens son, consentis de tout ce la?

- Tout d'abord, net joue un role très important dans notre vie quotidienne. Elle nous facilite toute ce que nous nos ancêtres ont souffert mais en même temps elle peut ~~nous rendre~~ nous rendre accros d'elle, comme si elle est notre seul solution dans ce monde. Ensuite je pense que cette magie invisible s'éloigne les gens de leurs famille, leur vie, leur amis, toute simplement de vivre normale. La personne qui étudie net abusivement est une personne compliquée ne sait plus comment.

- On est en 2020, la technologie est plus en plus en développement et l'internet est une des inventions et sûrement qu'elle doit avoir des avantages et des inconvénients mais la question qui se pose : (Elle) est-ce que les gens s'en consentent de tout cela ?

- Tout d'abord, net joue un grand rôle dans notre vie quotidienne. Elle nous facilite tout ce que nous ancêtres ont souffert mais en même temps elle peut nous rendre accro à elle comme si elle est notre seule solution espérée dans ce monde. Ensuite cette magique invention s'éloigne les jeunes de leurs familles de leurs amis, tout simplement de vivre anormale. Le personne qui utilise net abusivement se perd dans ce monde virtuel, devient une personne compliqué, ne sait plus

Comment communiquer avec ses amis, ne sait
plus comment s'exprimer, et tout cela
a un mauvais effet pour la société.

Les enfants apparemment sont besoin d'inspiration pour faire à chaque décisions, il ne serait pas capable comme un adulte de faire ses choix pour les études par exemple. alors je dit mon avis sur les Parents qui prennent des décisions à la place de leurs jeunes Enfants!?

- D'abord, je pense que c'est une très mauvaise chose parce que être Parents ne dit pas être forcément de bon conseil pour son propre enfants. Ensuite, il faut éduquer aux enfants de réfléchir par soi-même.

En outre, il ya des moments il faut de laisser (à la) prendre leur décisions alors il faut jamais décider à la place des enfants. je pense que le rôle des parents consiste seulement à éduquer et à donner des conseils - finalement je ne supporte pas tout des décisions des parents.

Dj ediane
Soubier

Mots clés :

Les Parents / arrêtent / décider / à la Place /
des enfants .

- Mon intention d'écriture : est de présenter
la relation entre parents et leurs enfants

- Le Récepteur les Parents

- Texte arg :

- Le but : exprimer mon point de vue sur
ce que devrait être cet relation et de
contraindre les Parents de arrêtent de décider
à la place des enfants .

La liste du vocabulaire

- Le champ lexical du sujet : décision / enfants
adulte / décider / à la Place / les Parents /
besoin d'un opinion / conseil / éducat /
Prendre la décision

- Production des idées :

l'idée principale que je veux communiquer
aux lecteurs est la suivante :

Les Parents doit arrêter de décider à la Place de leur enfant.

J'exprime mon opinion sur la relation entre parent et enfants et la justifier.

Reorganisation des idées.

~~Je pense que c'est une mauvaise chose~~

② - Je pense que c'est très mauvaise chose ~~pour ce que~~ car être Parents ne dit pas être de bon conseil forcément ~~pas~~ pour son enfant. D'après.

③ - J'aurais décider à la Place des enfants

④ - Je pense que le rôle des Parents consiste seulement à éduquer et à donner des conseils => guider.

Fin : Je ne supporte pas des décisions imposées.

① - Les enfants ont besoin d'une opinion pour prendre une décision exp dans les études.

- Les connecteurs logiques : Certes / D'abord / Ensuite / En contre / finalement.

introduction : certes, les enfants,
apparemment sont lésés d'un ^{peu} ~~peu~~ ~~peu~~ ~~peu~~
pour prendre à chaque ~~pas~~ ~~pas~~ ~~pas~~ ~~pas~~
une décision, il ne serait pas capable
~~pas~~ ^{autant} ~~comme~~ ~~une~~ adulte de faire ~~est~~
ses choix pour les études ~~par~~ ~~ex~~ à titre
Exemple Les études, ~~alors~~ ~~à~~ ~~alors~~ ~~alors~~
je dit mon avis sur les patients qui prennent
des décisions à la place de leur enfants.

Conclusion : Je ne supporte pas les
décisions imposées par les parents sur les
choix des enfants surtout les études et
le mariage car c'est une question d'une
vie pour vivre.

- Certs, les enfens, apphrtament sont
besoin d'un opinion pour prendre et
chaque fois une decision, Il me seroit
pas capable autant adulte de faire (est
les choix ~~avant les études~~) a titre
Exemple: les étude. Alors je dit mon
avis sur les parents qui prennent des
decision a la place de leur enfens.

D'accord, je pense que, c'est une
très mauvaise chose, être parents ne
dit pas être forcément de bon conseil
pour son propre enfant. Ensuite il
faut éduquer aux enfants de réfléchir
par soi-même. Ensuite il ya des
moments il faut de laisser prendre
(Petit) leur decision alors il faut
jamais décider a la place des enfants.
je pense que le rôle des parents consiste
seulement a éduquer; et a donner des
conseils; c'est a dire guider
Finalement, je ne supporte pas les

decision imposer Par les Parents sur les
choix des Enfants surtout les étude et le
mariage car c'est une question d'une vie
Poutrière.