

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Dr. Moulay Tahar - Saïda
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de Lettres Françaises



Mémoire de fin d'études

Thème

Les stratégies de la prise de notes comme processus de réécriture des textes explicatifs : cas de la 3^{ème} année licence de Chimie de l'Université Dr. Tahar Moulay - Saïda

*Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master de Français
Option : Didactique du FOU*

Présenté par :

- ASLI Khalfallah

Sous la direction de :

Dr. Ali LAROUSSE

Les membres de jury :

- Directeur de recherche : M. LAROUSSE Ali

MCA

- Président : M.BESSAI Houari

MCB

- Examineur : M.MOUAZER Moussa

MAA

Année universitaire
2016/2017

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents

A mes chers amis Athmane et Zarim

À

Toute ma famille et à mes chers amis.

Remerciements

J'adresse un remerciement tout particulier à mon directeur de recherche Monsieur Ali LAROÛSSI, pour son aide, ainsi que pour ses précieux conseils.

J'aimerais aussi remercier Monsieur Boumediene HADDAD enseignant de chimie à l'université Dr. Tahar MOULAY wilaya de Saïda pour tout ce qu'il a fait. Mes remerciements spéciaux vont aussi à toute personne qui m'a aidé de près ou de loin pour réaliser ce travail.

Table des matières

Introduction générale	7
Partie I	13
Cadre théorique	13
Chapitre I.....	14
La prise de notes et l'acte d'écriture	14
Introduction	15
I. Qu'est-ce que la prise de notes ?	15
II. Les techniques de la prise de notes	16
III. La prise de notes comme processus d'enseignement /apprentissage	18
IV. Les présupposés théoriques et la prise de notes	19
V. Qu'est-ce qu'écrire ?	20
VI. Qu'est-ce que réécrire ?	20
VII. Les difficultés de production écrite	21
VII-1 Difficultés linguistiques	21
VII-1-1 Le lexique	21
VII-1-2 L'orthographe	22
VII-1-3 La morphosyntaxe	22
VII-2 Difficultés socioculturelles	22
VII-3 Difficultés dues aux connaissances référentielles :	23
Synthèse	25
Chapitre II :.....	26
La typologie séquentielle : de la séquence au texte.....	26
Introduction	27
I. La situation de communication écrite	27
I.1 Les processus d'écriture en langue étrangère :	28
I-1-1 Les processus rédactionnels :	29
I-1-1-1 Le processus de planification :.....	29
I-1-1-2 Le processus de textualisation (ou la mise en texte) :.....	30
I-1-1-3 Le processus de révision (l'édition) :	30
I-1-1-4 Le processus de contrôle :	31
I.2 Les modèles de production écrite :	31
I-2-1 Le modèle linéaire :.....	31
I-2-2 Les modèles non linéaires :.....	31
I-2-2-1 Le modèle de Hayes et Flower:	32
I-2-2-2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia:	32

I-2-2-3	Le modèle de Deschènes:.....	33
I-2-3	Le modèle de Moirand:.....	34
II-	La linguistique textuelle	35
II-1	Le texte :.....	35
II-2	La séquence :.....	36
III-	La typologie textuelle	36
III-1	La typologie séquentielle de J.M. Adam :.....	36
III-1-1	La séquence descriptive :.....	37
III-1-2	La séquence narrative :.....	38
III-1-3	La séquence argumentative :.....	38
III-1-4	La séquence dialogales :.....	39
III-1-5	La séquence explicative :.....	39
IV-	La cohérence textuelle.....	40
V-	La cohésion.....	40
VI-	Les caractéristiques du texte explicatif.....	40
	Synthèse.....	43
	Partie II :.....	44
	Cadre pratique.....	44
	Enquête et analyse des données recueillies	45
	Introduction	46
I.	Présentation du public visé	46
II.	Description de l'enquête réalisée : le protocole expérimental	47
III.	Identification du corpus	47
IV.	Déroulement de l'enquête	48
IV-1	Déroulement de la 1 ^{ère} séance.....	48
IV-2	Déroulement de la 2 ^{ème} séance.....	49
IV-3	Déroulement de la 3 ^{ème} séance.....	49
V-	Description de la démarche d'analyse des données recueillies	50
VI	Présentation de la grille d'évaluation des productions écrites.....	53
VII	Méthode d'analyse du corpus (1 ^{er} jet)	54
VII	Résultat d'analyse des copies du G1 (1 ^{er} jet).....	55
VIII	Résultat d'analyse des copies du G2 (1 ^{er} jet).....	57
IX	Présentation du polycopié distribué aux participants.....	58
X	Méthode d'analyse du corpus (2 ^{ème} jet).....	59
XI	Résultat d'analyse des copies du G1 (2 ^{ème} jet).....	60
XII	Résultat d'analyse des copies du G2 (2 ^{ème} jet).....	62

XIII	Représentation graphique des résultats obtenus	63
XIV	Commentaire.....	63
XVI-	Difficultés surmontées.....	65
	Synthèse.....	66
	Conclusion générale	67
	Bibliographie	71
	Annexes	74

Introduction générale

Depuis la nuit des temps, la forme orale du langage, synonyme de langue parlée a toujours occupé une place prépondérante, dans toutes les sociétés, les civilisations qui nous ont précédés, comme moyen de communication car l'écriture n'existait pas encore. Cependant après l'invention de l'écriture cunéiforme vers 3200 avant J.-C. les Phéniciens, un peuple marchand, vers 1200 avant J.-C, ont pu représenter la parole et la pensée par des signes graphiques, invente et diffuse le premier alphabet. Ce dernier constitue une transcription de la langue dans sa totalité. Avec l'écriture on est passé de la préhistoire à l'histoire. De ce fait, un grand nombre de langues est apparu et il reste que chaque langue fonctionne suivant un système de signes qui lui est propre. Dans cette optique, les linguistes ont accordé la priorité à la forme orale du langage, c'est-à-dire à la langue parlée. C'est cette forme qu'ils ont décrit. Ils ont démontré que la langue orale et la langue écrite représentent en fait deux systèmes différents dans leur fonctionnement et aussi le rôle que joue la langue comme instrument de communication entre membres d'une même communauté linguistique. Mais avec l'évolution de la société et l'apparition des méthodes modernes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus spécifiquement le français langue étrangère, l'écrit est devenu omniprésent. La place qu'occupe aujourd'hui l'écrit en didactique des langues étrangères est très différente à celle qu'il occupait au début du 20ème siècle, il n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité. Or, lors de son passage à l'écrit, le scripteur mobilise beaucoup plus son énergie sur la recherche des idées que sur l'application des règles régissant la langue d'expression, sans tenir compte, parfois, qu'un écrit mal structuré peut nuire à la compréhension du sens de la phrase, voire même du texte.

Qu'en est-il des étudiants de L'Université Docteur Moulay Tahar ? Les étudiants se trouvent face à des cours magistraux, des conférences et/ou des séminaires, ils vont procéder donc à la prise de notes (PDN) pour sélectionner les informations qui leur semblent utiles et importantes. A cet effet, la connaissance des techniques de la prise de notes devient importante, et les apprenants doivent arriver à la fin du cours à avoir l'essentiel des informations, des notions, des idées, sous une

forme brève et signifiante. Mais, ce n'est pas le cas du plus grand nombre. La sélection et la hiérarchisation des informations posent un problème majeur pour les étudiants lors de leur passage à l'écrit. Certes ils trouvent des difficultés pour réécrire ces notes en un texte cohérent et cohésif. Ce constat nous a conduits à mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage qui pourrait expliquer le cheminement cognitif de l'apprenant en situation de prise de notes et son passage à la réécriture des notes en un texte cohérent et cohésif.

Sophie MOIRAND, a été une des premières spécialistes à proposer des stratégies pour l'acquisition de l'écrit sous un cadre théorique basé sur la théorie de l'énonciation. Dans son livre "Situations d'écrit", elle dit : «*avant d'aborder l'écrit-production il faut commencer par l'écrit-compréhension*»¹; cela explique l'existence d'un lien solide entre les deux compétences : la compréhension et la production écrite. Donc, la compréhension de l'écrit sert logiquement à aider le scripteur à réussir dans son acte d'écriture.

Or, la prise de note se situe à l'interface de l'activité de compréhension et de production d'écrits. Les notes que l'on prend lorsqu'on suit un cours ou lorsqu'on lit un texte ont le même objectif : faciliter la sélection et la mémorisation des informations les plus importantes, du contenu, du cours ou du texte lu, dans le but de pouvoir les réinvestir ultérieurement dans une tâche d'écriture ou de réécriture.

En s'appuyant sur notre constat autour de la compétence de production écrite qui représente un domaine où se rencontrent les plus fortes difficultés pour les apprentis-scripteurs, nous avons choisi d'orienter notre recherche dans ce sens, en vue de montrer l'utilité de la PDN (prise de notes) comme moyen d'aide au service de l'activité de réécriture des textes explicatifs en langue française, et aussi au profit de l'acte d'enseignement/apprentissage de la compétence de production écrite en général.

¹ Moirand.S, *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris,1979, p : 79.

Notre recherche est basée sur deux questions principales qui se résument ainsi :

- Quel est l'effet de la PDN sur la construction de connaissances et la réécriture des textes explicatifs (sur le plan quantitatif et qualitatif) ?
- Quel est l'effet des moyens d'aide sur le développement des stratégies d'écriture/réécriture des textes explicatifs en langue française ?

Cependant, Le but de notre travail vise, essentiellement, à étudier l'effet des deux modalités de prise d'information, (lecture individuelle d'un texte de spécialité sans prendre des notes (SPDN) vs lecture individuelle du même texte avec prise de notes (APDN), sur l'activité de réécriture d'un texte explicatif en langue française .La participation de deux groupes G1 et G2 constitue l'objet de notre expérience. D'abord, les participants des deux groupes vont produire un texte explicatif sur un même thème choisi, en se basant sur leurs connaissances antérieures (1^{er} jet). Ensuite, les participants des deux groupes vont lire individuellement un photocopie, proposé par leur enseignant, traitant le thème précédent, sachant que le groupe G1 va lire le texte sans prendre de notes tandis que le groupe G2 va lire le texte en prenant des notes. Quelques jours plus tard, les deux groupes vont reproduire (2^{ème} jet) leurs mêmes textes (du 1^{er} jet), en se basant sur la lecture du photocopie (pour le groupe G1), et sur les notes prises (pour le groupe G2).

Pour répondre à nos questions de recherche lancées auparavant, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Lors du 1^{er} jet, on suppose (H1) que le nombre (quantité) et la pertinence (qualité) des informations produites par les scripteurs n'auraient aucune relation significative avec les deux groupes (G1 et G2).
- On suppose (H2) que la lecture individuelle d'un même texte de spécialité avec ou sans prise de notes n'aurait aucun effet sur le nombre et la qualité des informations produites lors de la tâche de réécriture (2^{ème} jet). Autrement dit, la quantité et la pertinence des informations produites lors du 2^{ème} jet ne varient pas en fonction des groupes (G1 et G2).

- Le nombre et la pertinence des informations ajoutées au 1^{er} jet lors de la tâche de réécriture seraient plus grands chez le deuxième groupe (G2) par rapport au 1^{er} groupe (G1) ; c'est à dire, ils varient en fonction des deux groupes(H3).
- Et par conséquent, la PDN comme un moyen d'aide aurait un effet positif et utile sur le développement des stratégies d'écriture et/ou de réécriture des textes explicatifs en langue française chez les apprenants (H4).

Deux groupes de 11 étudiants chacun, vont participer à notre expérience. Il s'agit des étudiants de la 3^{ème} année licence de chimie, université Dr. Tahar MOULAY de la wilaya de Saïda.

Les participants vont produire un texte qui va, en principe, nous permettre d'aider à comprendre les effets des moyens d'aide que nous allons exploiter (la PDN) sur la qualité des écrits produits. D'abord, ils vont produire une première version d'un texte explicatif sur "la notion de la chimie organique" (1^{er} jet). Ils vont ensuite rechercher de l'information dans le but d'enrichir leur premier jet dans deux conditions : le premier groupe (G1) va lire un texte proposé par l'enseignant de chimie sur le même thème sans prendre des notes. Le second groupe (G2) va lire le même texte, mais par contre au premier groupe, ils vont procéder à la prise de notes sur le thème proposé. Les participants des deux groupes vont essayer, à travers cette tâche, d'enrichir leurs connaissances sur " la notion de la chimie organique " pour en retenir les informations les plus importantes, afin de les réinvestir, quelques jours plus tard, à la réécriture du premier jet de leurs textes (2^{ème} jet).

Notre travail sera organisé en deux parties complémentaires : La première partie, qui est la partie théorique, s'organise en deux chapitres :
-Le premier chapitre sera réservé à la présentation de quelques notions théoriques élémentaires telles que la définition de la prise de notes et ses techniques, la dichotomie écrire/réécrire, ainsi que les difficultés de la production écrite.
-Le deuxième chapitre traitera d'autres concepts-clés comme la situation de communication écrite, et la typologie textuelle de J.M Adam. Tandis que la deuxième partie, sera réservée à la phase pratique de notre recherche. Le premier

chapitre est consacré à une expérimentation, qui sera la pierre angulaire de notre travail de recherche, elle est suivie d'une analyse des copies des étudiants. L'interprétation des résultats, en mettant en exergue les critères d'évaluations des copies, nous permettra d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses formulées dans notre problématique. L'analyse des données recueillies et l'interprétation des résultats obtenus qui corroborent la partie expérimentale, nous permettent aussi de mieux comprendre et nous apportent des précisions sur notre travail de recherche. Et enfin une conclusion générale.

Partie I

Cadre théorique

Chapitre I

La prise de notes et l'acte d'écriture

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons aborder la prise de notes sur le plan conceptuel, quelles sont ses techniques et la place qu'elle occupe dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Par la suite, on va essayer de montrer la différence entre les deux actes : écriture et réécriture.

Communiquer par écrit est une tâche qui exige du scripteur la connaissance de certaines notions clefs et la maîtrise des techniques nécessaires pour l'accomplir. Et donc, cette compétence devient une nécessité dans le cadre de la communication par graphie.

I. Qu'est-ce que la prise de notes ?

A. Piolat définit la prise de notes comme «*un outil cognitif de gestion des informations dont les fonctionnalités sont multiples* »². Donc, la prise de notes se définit comme l'ensemble des processus mentaux complexes permettant de gérer le flux d'informations lues et/ou entendues afin d'en retenir l'essentiel. La prise de notes sert à garder une trace écrite d'une intervention orale, d'un cours magistral, ou d'une recherche personnelle. Prendre des notes, ce n'est pas tout noter, c'est-à-dire recopier ou retranscrire tout ce que dit un professeur. Au contraire, c'est noter le plus important, telles que les grandes lignes du cours, les mots-clés et généralement les éléments qui sont pertinents.

Maitriser l'activité de prise de notes dépend donc de plusieurs facteurs : l'habilité de compréhension orale de l'étudiant, sa technique de notation, le contenu de l'enseignement, le débit de parole de l'enseignant et les indices qu'il fournit (répétition, écriture au tableau, insistance sur une notion, énoncé des titres et de leur hiérarchisation, hauteur de voix, etc.). Piolat et Bianciotto voient que : «*La prise de notes exigeant une réactivité importante, les étudiants concentrent généralement leur attention sur une tâche : la compréhension orale seule, ou la prise de notes*

² PIOLAT, A. (2006). *La Prise de notes* (2ème éd. mise à jour). Paris : Presse universitaires de France.

*littérale aux dépens de la compréhension immédiate».*³ Et cela pour réussir à ressembler la compréhension orale et la prise de notes, une réduction doit s'opérer dans les informations à transcrire, au niveau conceptuel (sélection des idées jugées importantes) mais aussi formel (abréviations, procédés de reformulation et condensation).

Il s'agit donc en quelque sorte de faire une sélection, un tri. Ainsi, il faut laisser de côté les détails ou les exemples donnés par le professeur, c'est-à-dire éliminer tout ce qui apparaît inutile et/ou hors sujet.

II. Les techniques de la prise de notes

Quand on suit un cours ou un enregistrement que nous désirons retenir, celui qui parle va plus vite que nous qui écrivons. Or, on a besoin d'une trace écrite claire et efficace pour retrouver ensuite l'essentiel du contenu à retenir. Selon certains spécialistes, nous retenons :

- 20% de ce que nous entendons ;
- 40% de ce que nous voyons ;
- 60% de ce que nous entendons et voyons en même temps (audiovisuel) ;
- 80% de ce que nous faisons (parole, écriture...) ;

La prise de notes est donc la clé de la mémorisation. Que prendre en notes ? Il existe pour cela quelques principes et abréviations assez simples. Chacun peut inventer ses propres signes, à condition qu'ils soient faciles à mémoriser et qu'ils respectent une certaine logique.

Les techniques proposées ci-dessous pourront être appliquées progressivement, chacun à son rythme :

- De nombreux mots qui transmettent peu d'information peuvent être supprimés sans que cela gêne le sens de la phrase.

³ PIOLAT, A. & BIANCIOTTO, L. (2007). Apprendre à noter en CM2 : effet d'une initiation sur la mémorisation d'informations entendues. In A. Weil- Barais, E. Marti & K. Ravanis (dir.), Actes du Col loque international, *Noter pour penser. Approches développementales et didactiques* [<http://ead.univ-angers.fr/~confluences/>].

- Reformulation et omission de mots : Il ne faut pas chercher à reproduire une phrase telle quelle est à l'écrit ; mais on peut dans sa tête la résumer, puis la noter en supprimant les détails non indispensables (*adjectifs descriptifs, certaines relatives, compléments circonstanciels...*), et en adoptant un style télégraphique (transformation des groupes verbaux en groupes nominaux).

- Omission de lettres dans un mot :

- Suppression de OU.

Nous : ns / vous : vs / pour : pr / vouloir : vloir / pouvoir : pvoir / souligner:sligner /tout : tt / jour : jr / toujours : tjrs.

- Suppression des sons nasalisés : ON - AN - EN.

Avant : avt / dont : dt / donc : dc / comme : co / comment : cot / sans : ss / sont : st /font : ft / temps : tps / long : lg / longtemps : lgtps .

- Omission de toutes les voyelles (et parfois de quelques consonnes) d'un mot :

Même : Mm / développement : dvlpt / problème : pbm / rendez-vous : r.d.v /gouvernement : gvt / mouvement : mvt / nombreux : nbx / nouveau : nv / parce que : pcq / parfois : pfs / quelqu'un : qqn / quelque : qq / quelque chose : qqch.

N.B : On a l'habitude d'utiliser ce genre d'omissions dans les chats et les SMS !

- Utilisation de quelques symboles :

"Et" : & / "un, une" : l / "paragraphe" : § / " travail" : W / "mort" : † / "plus" : + /

"Moins" : - / "venir de, avoir pour origine, pour cause" : < / "avoir pour

conséquence, entraîner" : > / être : = / "Dieu" : le delta grec / "homme" : ♂ /

"femme" : ♀ / "aucun, rien, absent, ne pas" : ∅ (ensemble vide) / Le double slash

(//) pour "parallèlement à, par rapport à"...

Quelques abréviations usuelles :

1. Symboles :

≠: différent de	~ : semblable à, ressemble à	♂ : homme, masculin
=: égal à	↑ : augmente	♀ : femme, féminin
±: environ	// : parallèlement, en	Δ : faire attention
X: s'opposent à	parallèle	? question

Σ : somme de, total	& : et	+: plus
\exists : existe	< : plus petit que	- : moins
\wedge : au point de vue de	\downarrow : diminue	/ : par rapport à
>: plus grand que	μ : moyen	\in : appartient à
	\equiv : équivalent à	

2. Abréviations :

av ^t : avant	pcq: parce que	pdt: pendant
cpd ^t : cependant	qqf: quelquefois	bcp: beaucoup
dc: donc	tt, ts: tout, tous	svt: souvent
ex: exemple	pr: pour	ds: dans
jms: jamais	tjrs: toujours	qté: quantité
ns: nous	qq: quelque	qd: quand
nbr ^{eux} : nombreux	csq: conséquence	pt: point <u>ou</u> petit
Pq: pourquoi?	qqn: quelqu'un	tps: temps

III. La prise de notes comme processus d'enseignement /apprentissage

La prise de notes a pour principale fonction une meilleure rétention des informations transmises à travers la lecture et/ou l'écoute. Les recherches en linguistique et psychologie cognitive établissent que le simple fait de prendre des notes lors d'une écoute enclenche un apprentissage, et que la complétude et la justesse des prises de notes ont un lien direct avec de bons résultats scolaires.

Pourtant, le public étudiant – en particulier allophone - est souvent peu sensibilisé à cette activité « *qui conjugue simultanément des tâches cognitives d'écoute pour comprendre le cours, d'écriture pour noter ce qui doit être conservé et de lecture pour contrôler si ce qui est transcrit correspond bien à ce qui a été dit et aux objectifs du noteur* »⁴. A cet effet, il est nécessaire de dire que la prise de notes repose, en premier lieu, sur le degré d'attention en cours ; Sans attention, le noteur perd vite le fil de l'information transmise et une prise de notes précise et

⁴ ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *A rob@se, 1-2*, 47-68. [<http://www.arobase.to>].

exhaustive devient alors impossible. En second lieu, il ne faut jamais écrire sans comprendre : si un mot ou bien une notion ne sont pas saisis immédiatement, il faut demander au professeur de réexpliquer l'idée et/ou lui demander d'écrire le mot qui pose problème au tableau. Finalement, rien n'oblige à noter les termes exacts utilisés par le professeur : il est nécessaire d'interpréter ou de traduire avec ses propres termes ce qu'on entend ou ce qu'on lit.

Donc, La prise de notes n'est pas un recopiage de mots et/ou de phrases, mais une interprétation efficace d'idées transmises, afin de pouvoir les réinvestir dans des tâches ultérieures, d'où l'importance de bien comprendre ce qui a été dit.

IV. Les présupposées théoriques et la prise de notes

L'enseignement /apprentissage des langues étrangères est construit sur un modèle désigné par une dénomination traditionnelle : les quatre compétences et qui sont équivalent de "four skills" en anglais (parler, lire, écrire et écouter). Dans notre thème de recherche, parmi les présupposées théoriques nous avons privilégié les quatre savoir-faire de l'approche par compétences. Nous n'avons retenu que deux savoirs faire qui nous intéressent : écouter et écrire (réécrire). Ces deux compétences sont les plus caractérisées des quatre (écoute ou compréhension de l'oral, écriture ou production écrite, réécriture). La réception/ Compréhension de l'oral sont constituées d'un certain nombre de capacités qui mettent en jeu et interagissent entre elles d'où l'aptitude de l'apprenant à un décodage auditif, à son adaptation au débit du locuteur, à la sélection des informations pertinentes, les données, à la mémorisation (dans le cas de l'oral) qui permet de stocker les informations intéressantes dans la mémoire à court terme. La capacité à interpréter le contenu, la forme discursive de manière objective, de le restituer c'est-à-dire de le réécrire en un texte cohérent et cohésif dans le cas de la prise de notes. Cependant nous distinguons trois composantes qui constituent les éléments de la compétence à communiquer à savoir la composante linguistique, la composante discursive et la composante stratégique de nature cognitive. L'apprenant doit s'appropriier ces composantes qui visent la maîtrise du système de la langue.

V. Qu'est-ce qu'écrire ?

Le mot "écrire", désigne tout acte qui vise à communiquer ou à s'exprimer par écrit. Claud GRUAZ et René HONOVOL notent que : « *L'écrit n'est plus vu comme un simple substitut de l'oral, mais comme un moyen d'expression qui a sa propre identité* »⁵. Donc, l'écrit n'est plus une simple transcription graphique de l'oral comme il était vu précédemment par Saussure (cité par Vigner) : « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* »⁶. Ce qui affirme l'autonomie de l'écrit par rapport à l'oral, il est devenu donc une compétence à part entière, qui a ses propres caractéristiques et ses propres composantes y compris l'orthographe.

De plus, le dictionnaire Larousse définit le mot "écrire" selon quatre acceptions, à savoir : « *tracer, former des signes d'écriture* », « *orthographier* », « *noter, consigner par écrit* » et enfin « *rédigier, composer* »⁷. Cette définition envisageait l'écrit donc dans un premier temps comme une représentation graphique de la phonie, dans un deuxième temps comme étant la manière d'écrire correctement les mots et/ou les phrases, en troisième lieu sous un moyen permettant d'exprimer ses idées et ses sentiments, et enfin comme l'acte de production d'un écrit ; qui est une tâche plus complexe par rapport à l'expression.

VI. Qu'est-ce que réécrire ?

Selon le dictionnaire Larousse, le mot "réécrire" se définit comme « *Rédiger quelque chose sous une nouvelle forme : Réécrire un article* », « *Adresser de nouveau un message, une missive* », et/ou « *Reprendre l'écriture d'un texte en améliorant la forme ou en l'adaptant à une nouvelle destination* »⁸. Cependant, dans sa globalité, le mot "réécrire" signifie refaire ou penser à nouveau son texte, pour en reproduire une nouvelle forme à part entière.

⁵ C.GRUAZ, R.HONVOLT, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, HONORE CHAMPION, 2001, P : 14

⁶ Cité par G. VIGNER (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, p. 10.

⁷ *Le petit Larousse*, SCP, Paris, 1980, p : 189.

⁸ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

Dans l'antiquité, la réécriture était un exercice formateur : il permettait l'apprentissage de la rhétorique (imitation des grands orateurs) et de la poésie. Aujourd'hui, on entend par "réécriture" le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques, en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe. De cette manière, le scripteur ne se retrouve pas en surcharge cognitive et parvient à retravailler plus efficacement le sens et la structure de son texte. La réécriture, contrairement à la révision et à la correction qui sont deux tâches intégrantes de l'acte d'écriture, n'a pas pour objectif de corriger les erreurs de langue, mais elle sert à produire une nouvelle forme textuelle à partir d'une ancienne forme.

VII. Les difficultés de production écrite

Face à un système d'une langue inconnue, le scripteur non-natif se sent démuni et sa tâche devient, généralement, plus difficile. Notons ici, qu'il existe une grande différence dans la manière d'aborder l'étude des difficultés rencontrées dans la production écrite, en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il vient à l'école, par contre au non-natif qui se trouve face à un système de langue inconnu, qui devient pour lui la source de certaines difficultés supplémentaires :

VII-1 Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

VII-1-1 Le lexique

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

VII-1-2 L'orthographe

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture. Pour le français, le système graphique est assez profond bien que de nombreux graphèmes soient des « phonogrammes ». À cet effet, cette langue pose essentiellement des problèmes liés au passage de la phonie à la graphie (orthographe), du fait de la pluralité des transcriptions potentielles.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui est la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui concerne l'application des règles de grammaire.

VII-1-3 La morphosyntaxe

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes. Étant le caractère différé de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

VII-2 Difficultés socioculturelles

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

En plus des problèmes proprement linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en langue étrangère se heurte également à un autre type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle. Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. Dans le cadre européen de référence, cette compétence se définit comme : *«la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale»*⁹, elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique qui a trait à la *«mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur »*¹⁰ risque d'affecter la qualité du texte à produire. Dans ce cas, en procédant à des transferts négatifs, le scripteur penche, généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

VII-3 Difficultés dues aux connaissances référentielles :

Aux difficultés liées à la compétence socioculturelle et aux connaissances rhétoriques qui concernent le « comment écrire ? », s'ajoute «le quoi écrire ? » qui à

⁹ Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005, P.93.

¹⁰ VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris : clé international, 2001, P.86.

trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés. Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur se doit d'activer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir le contenu de son texte. En effet, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* »¹¹ Comme le précise G. Vigner.

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Cette dernière contient, selon Kellogg, la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier d'une part, et la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages d'autre part.

Olive et Al affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* »¹², en précisant que : « *la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique.* »¹³. Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées.

Par ailleurs, Tardif a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Dans ce sillage, nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la

¹¹ VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : Clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris : clé international, 2001, P.86.

¹² Olive et al, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », 1997, P.72.

¹³ Ibid., P.72, 73.

mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autre le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

Synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons abordé la première partie de notre cadre théorique disciplinaire qui s'intitule autour de la prise de notes, ainsi que la dichotomie écriture/réécriture et ses fondements théoriques. La présentation de ces éléments sert à mettre en évidence les différents concepts didactiques et la place qu'ils occupent dans l'acte de l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de la grammaire textuelle qui, serviront de base à notre étude.

Le chapitre qui va suivre sera consacré à la linguistique textuelle et ses constituants, au texte explicatif et ses caractéristiques qui constituent le noyau de notre recherche.

Chapitre II :

La typologie séquentielle : de la séquence au texte

Introduction

Il est reconnu actuellement, que l'enseignement / apprentissage de l'écrit ne peut se réaliser hors situation de communication. Chaque jour, nous sommes appelés à produire et à interpréter plusieurs types de documents écrits engendrés par diverses situations (lettres, affiches publicitaires, articles de presse, etc.). Maîtriser des compétences écrites exige de la part du sujet écrivant non seulement des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes mais aussi sur des savoirs contextuels, et l'acquisition de certains processus mentaux.

Ce constat, nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de ces éléments en démontrant le rôle qu'ils jouent dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

I. La situation de communication écrite

Pour bien éclairer cette idée, nous nous sommes appuyés sur la définition de F.François qui précise que « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques* »¹⁴ 1. Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire.

Sophie Moirand, de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les

¹⁴ F.François cité dans Sophie Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachète, p9.

relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte ¹⁵:

- A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ?
- Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ?
- Où ? Quand ? Pourquoi « je » écris

Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?). En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. Ces règles sont traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous aborderons dans la section qui suit.

I.1 Les processus d'écriture en langue étrangère :

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

a – Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire. Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision ; et le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

b – Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation

¹⁵ Sophie Moirand, 1979, Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère, Paris. CLE International, p 9.

d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

c – Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

I-1-1 Les processus rédactionnels :

Pour étudier les processus rédactionnels, les psychologues se basent en plus de l'analyse du produit sur deux grandes choses : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux. En 1980 Hayes et Flower ont utilisé en grande quantité cette seconde source d'informations.

Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers sont en nombre de quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle. Selon cette identification, l'acte "rédiger" est l'équivalent de «concevoir, inclure, produire» ou encore « pré-écrire, écrire, réécrire » dans un ordre qui ne peut être changé.

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

I-1-1-1 Le processus de planification :

La planification se compose de trois sous processus qui ont pour but de diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. D'abord, c'est le sous processus de conception qui permet de recevoir en mémoire à long terme les informations recommandées, ordonnées sous forme de chaînes associatives. Ce recueil s'arrête lorsqu'un des éléments récupérés n'est pas considéré nécessaire. Ensuite, le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes formées lors de l'activation de ce

sous-processus sont suivies de marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexations (des numéros par exemple). Enfin, le sous-processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.). Lors de l'étape de planification, le rédacteur recourt à ces trois sous processus de manière récurrente.

D'une manière générale, au cours de cette étape de planification, qui s'appelle aussi «pré-écriture », le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées pour les réordonner et élaborer un plan, afin de déterminer le contexte textuel du message à transmettre.

I-1-1-2 Le processus de textualisation (ou la mise en texte) :

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Au cours de cette phase, le scripteur doit entreprendre des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes et en textes les idées recueillies et organisées. Selon Bronckart, la mise en exécution de ce processus se concrétise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

I-1-1-3 Le processus de révision (l'édition) :

Ce processus a pour but de revoir le texte produit afin de l'améliorer. Après une lecture minutieuse du texte écrit, le scripteur peut procéder à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.), et de finaliser la rédaction.

La révision peut être divisée en deux sous processus : la « lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

I-1-1-4 Le processus de contrôle :

Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant ; au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il y a retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

I.2 Les modèles de production écrite :

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

I-2-1 Le modèle linéaire :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer¹⁶. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la préécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond. Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

I-2-2 Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

¹⁶ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. p : 64

I-2-2-1 Le modèle de Hayes et Flower:

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives. Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes ¹⁷:

- 1- le contexte de la tâche.
- 2- la mémoire à long terme du scripteur.
- 3- les processus d'écriture.

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

I-2-2-2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia:

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond.

La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée «*connaissances-expression*»¹⁸. Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée «*connaissances-transformation*». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

¹⁷ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op. Cité.* p:27

¹⁸ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op. Cité.* p:29

I-2-2-3 Le modèle de Deschènes:

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe «*deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur*». ¹⁹

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

1. la tâche à accomplir.
2. l'environnement physique.
3. le texte lui-même.
4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
5. les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du *scripteur*, est la plus importante. Selon Deschènes. Elle englobe aussi deux grands ensembles : «*Les structures de connaissances et les processus psychologiques*»²⁰.

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.. Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation.
2. la construction de la signification.
3. la linéarisation.
4. la rédaction-édition.
5. la révision.

¹⁹ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p : 32

²⁰ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p : 33

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes. Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

I-2-3 Le modèle de Moirand:

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite, Sophie Moirand va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production. Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans «*Situations d'écrit*»²¹, Sophie Moirand propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- a – Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b – Les relations scripteur / lecteur(s).
- c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

²¹ Moirand.S, *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*,CLE International,Paris, 1979, p : 79.

II- La linguistique textuelle

Le terme de la linguistique textuelle est apparu pour la première fois en 1955 dans une revue allemande dans un article écrit par le linguiste romain Eugenio COSERIU. La linguistique textuelle est une branche de la linguistique qui s'intéresse aux textes ainsi que la catégorisation et les relations inter-phrastiques ; la linguistique textuelle vise le texte et non les phrases isolées.

J-M Adam définit la linguistique textuelle comme « *une théorie de la production Co(n) textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets* »²². L'unité de base de la linguistique textuelle est le texte. Le texte est une unité très complexe et hétérogène qui est d'une part unité grammaticale (de la linguistique générale) et d'autre part unité de la production individuelle des énoncés.

II-1 Le texte :

Selon le dictionnaire du français Le Petit Robert le texte « *est une suite de mots, de phrases qui constituent un écrit ou une œuvre (écrite ou orale)* »²³. J.M ADAM définit le texte comme une suite de phrases correctes syntaxiquement, écrites selon des règles cohérentes. Chaque texte se compose de plusieurs types et rarement d'un seul type. Selon lui, le texte est un lieu où « *apparaissent immédiatement une hétérogénéité et une complexité qui semble constitutives des discours en langue naturelle* »²⁴.

Le texte n'est pas une juxtaposition des énoncés, il dépasse cette simplicité ; M.MEYER déclare que « *le texte se matérialise bien par l'ensemble des phrases qui le composent, mais il les dépasse toujours* »²⁵. Tout texte contient des séquences hétérogènes et nous ne trouverons presque jamais un texte d'un type unique. Il y a

²² Jean-Michel Adam, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin, 2005.

²³ Paul Robert, le dictionnaire du français Le Petit Robert.2009

²⁴ Ibid

²⁵ [www.oasisfle/construire son unité didactique.com](http://www.oasisfle/construire%20son%20unit%C3%A9%20didactique.com)

toujours des séquences intégrées dans le texte, nous ne pouvons pas parler par exemple d'un texte narratif mais d'un texte à dominance narrative.

II-2 La séquence :

Une séquence textuelle est un ensemble de phrases formant une unité de sens. Pour être une séquence textuelle, cet ensemble de phrases doit être lié par un même mode d'organisation du texte : narration, description, explication, argumentation, etc. Les différentes séquences textuelles sont en lien avec les textes courants, mais pas de manière exclusive. En effet, un texte argumentatif va contenir une majorité de séquences argumentatives, mais peut aussi contenir des séquences différentes qui serviront à appuyer l'argumentation (comme une séquence explicative). En d'autres mots, chaque type de texte va contenir une séquence dominante, mais aussi des séquences secondaires.

III- La typologie textuelle

La typologie des textes a depuis longtemps suscité l'intérêt des théoriciens et des praticiens. Elle est fondée sur un ensemble de critères explicites qui permettent de classer un texte par rapport à d'autres. Dominique Maingueneau souligne que *«la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache»*²⁶. Les bases de classification des textes sont variées, d'où la diversité des typologies qui se fondent sur des critères comme l'intention fonctionnelle, l'aspect situationnel et pragmatique de la communication, le contenu thématique, ou l'organisation formelle. Parmi un échantillon divers, nous avons sélectionné la typologie séquentielle de J. M. Adam qui englobe plusieurs structures séquentielles.

III-1 La typologie séquentielle de J.M. Adam :

J. M. Adam a souligné le caractère hétérogène des textes en déterminant les différentes séquences que peuvent renfermer ceux-ci. Sa typologie est fondée sur la

²⁶ D. Maingueneau, 2000, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, p:144

séquence qu'il définit comme étant : « - *un réseau relationnel hiérarchique, grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ; - une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.* »²⁷.

En avançant cette définition, J. M. Adam considère la séquence comme une constituante du texte et en même temps une entité constituée de macro propositions qui comportent N propositions.

Concernant les textes hétérogènes, il en distingue deux. Dans le premier, il y a insertion de type de séquence dans un autre (dialogue dans un récit, description dans une argumentation). Le second cas est celui où diverses séquences sont mélangées. La relation entre ces dernières est alors dominante, et le texte est du type de la séquence qui prédomine. M. Adam retient plusieurs types de structures séquentielles : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif.

III-1-1 La séquence descriptive :

Selon Adam, la description peut être une simple proposition descriptive ou bien une séquence qui est toujours dominée par d'autres (dans le récit, la séquence descriptive est au service de la narration). Pour parler des divers types de descriptions, le linguiste les a résumés ainsi : la topographie (description d'un lieu), la coronographie (description d'une période), le parallèle (description de deux êtres animés ou deux objets pour montrer les ressemblances et les différences), le portrait (description morale et physique d'un personnage réel ou fictif),...etc. La séquence descriptive est régie par différentes opérations. D'abord, l'opération d'ancrage qui consiste à mentionner ce dont on parle à l'aide d'un nom (propre ou commun) appelé thème. Ensuite l'opération d'aspectualisation qui est une exposition des qualités des différentes parties d'un tout. Puis la troisième opération qui est la mise en relation d'un objet avec d'autres à travers la comparaison et la métaphore. La sous-thématisation est enfin, une

²⁷ J.M.Adam, 1997, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, p: 28

opération au niveau de laquelle, n'importe quelle partie sélectionnée par aspectualisation pourrait devenir un nouveau thème.

III-1-2 La séquence narrative :

Elle peut comprendre des propositions descriptives, évaluatives ou dialogales. Sans oublier aussi que le genre narratif renferme plusieurs sous genres ayant chacun sa forme et sa fonction comme : la fable, l'épopée, le roman, le récit théâtral, le récit journalistique, etc. Pour qu'il y ait récit proprement dit, l'auteur a fixé six conditions qui les résument ainsi :²⁸

a- une succession d'événements qui surviennent dans un temps et qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont liés et orientés vers une fin (situation finale).

b- Une unité thématique.

d- Une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : la situation initiale, le déroulement introduit par un connecteur qui fait changer l'équilibre du premier moment, et la situation finale.

e- une causalité narrative d'une mise en intrigue ou une logique causale qui explique le déroulement des événements et les relie en un tout ayant un début et une fin.

f- Une évaluation finale (morale) qui complète la séquence narrative et lui donne implicitement un sens.

III-1-3 La séquence argumentative :

Les textes argumentatifs sont aussi variés que les textes narratifs. L'argumentation n'implique pas une forme textuelle bien précise. Une fable, une description, un texte publicitaire et même un poème peuvent renfermer des séquences argumentatives. L'argumentation a pour objectif de démontrer ou de réfuter une thèse. Elle vise notamment à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur. Pour ce faire, il n'est pas suffisant d'avoir des arguments, le plus important est d'être en mesure de les sélectionner en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou le lecteur.

²⁸ J.M.Adam, op. cité, p : 29.

J. M. Adam souligne deux modes de composition de propositions argumentatives. Un ordre progressif consistant à partir des données pour aboutir par inférence à la conclusion (données → donc → conclusion) ; et un ordre régressif qui vise à avancer d'abord une affirmation qui sera expliquée et justifiée par la suite à travers des données (données ← car ← conclusion).

III-1-4 La séquence dialogales :

Selon Bakhtine « *le dialogue, [...] il est vrais la plus importante de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant par là non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme* »²⁹.

Il consiste de l'existence d'au moins deux personnages, se caractérise par l'échange des rôles entre les personnages (la prise de parole) en commençant par une phrase d'ouverture puis l'interaction finit par une phrase de clôture ; de plus ce type se caractérise par des signes de ponctuations spécifiques (: - « ») . On le trouve souvent dans les conversations téléphoniques, le théâtre et les interviews.

III-1-5 La séquence explicative :

La séquence explicative a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

Pour J. M. Adam, le texte explicatif diffère de l'expositif qui est considéré comme un genre descriptif fondé sur des séquences descriptives et explicatives. Il précise également que la séquence explicative a une structure bien particulière au niveau de laquelle, un premier opérateur (pourquoi ? ou comment ?) permet de passer de la schématisation initiale (présentation de l'objet) à la première macro-

²⁹ Claude BREMOND cité par Jean-Michel ADAM, Les textes : types et prototypes, 3eme édition, ARMAND COLIN, 2011 ; P 185.

proposition explicative. Le second opérateur (parce que) conduit à la deuxième proposition explicative (réponse) et c'est ainsi qu'une troisième macro-proposition explicative est introduite pour conclure la séquence.

IV- La cohérence textuelle

Elle est considérée comme le jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Autrement dit, l'organisation textuelle obéit à des règles telles que : la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non contradiction et la règle de relation.

V- La cohésion

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement. Elle décrit les liens inter- et intra-phrastiques perceptibles à la surface textuelle qui permettent une certaine unité textuelle.

La cohésion est une cause de la cohérence. Un texte qui est reconnu cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion. Les marques de cohésion ne sont, en fait que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte donné. C'est ce qui permet à A.Nabti de préciser que : *«la cohérence s'appuie sur la cohésion mais fait aussi intervenir des contraintes globales attachées en particulier au contexte, au genre de discours»*³⁰.

VI- Les caractéristiques du texte explicatif

Comme nous l'avons montré, au-dessus, dans la définition de la séquence explicative, J.M Adam définit le texte explicatif comme étant un texte qui se caractérise par la volonté d'expliquer des concepts ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Autrement dit, il vise à expliquer le pourquoi des choses, en

³⁰ A.Nabti, 2002, *La grammaire de texte*. Inspection de Skikda, p : 03.

répondant à des questions de compréhension d'où l'existence implicite ou explicite d'une question comme point de départ autour de laquelle le texte va s'intituler.

À travers ce type de texte, l'auteur s'intéresse à expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait ou d'une affirmation ; afin de répondre à des questions de compréhension du genre «Pourquoi ce phénomène physique se produit-il?». De même, si un scripteur donne les raisons de ses affirmations afin de les faire comprendre, il produit alors un texte explicatif.

La structure du texte explicatif se compose généralement d'une introduction pour présenter le sujet de l'explication et exposer les aspects qui appellent des explications. La phase explicative qui s'articule autour de formulations reliées au «parce que», constitue le corps du texte. Quant à la phase conclusive, elle est facultative mais de préférence elle doit être synthétique.

Brièvement, les caractéristiques du texte explicatif se résument ainsi:

-La fonction : Le texte à dominance explicative sert à :

- expliquer ;
- informer ;
- faire comprendre ;
- renseigner ;
- enseigner ou instruire ;
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles ;
- apporter un certain réalisme, un aspect vraisemblable ou de crédibilité dans une histoire ou un récit.

-La séquence textuelle : La séquence explicative (séquence dominante dans un texte explicatif) contient :

- une phase de questionnement : l'introduction (présente le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi ? », « Comment ? ») ;
- une phase explicative : développement (contient les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifié, « Parce que... »);

- une phase conclusive : conclusion (consiste en un résumé ou une évaluation).

-Les outils linguistiques :

Temps verbaux de base :

- le présent ;
- le passé composé.

Les principaux marqueurs de relation utilisés :

- de but (ex. pour, afin de, pour que)
- d'explication ou de cause (ex. puisque, parce que, car, en effet);
- de conséquence ou de conclusion (ex. donc, ainsi, alors, c'est pourquoi);
- d'illustration (ex. par exemple, notamment) ;
- de temps (d'abord, ensuite, après) ;
- d'opposition (ex. mais, toutefois, bien que, par contre) ;
- d'addition, d'hierarchisation ou d'énumération (ex. de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.) ;
- de comparaison (ex. comme, moins que, plus que, etc.).

Syntaxe et vocabulaire :

- vocabulaire spécialisé, technique et précis ;
- utilisation de périphrases ;
- présence de phrases impersonnelles (ex. « Il semble que... »).

Procédés employés :

- graphiques (ex. caractère gras pour mettre en évidence une définition, un titre) ;
- lexicaux (ex. vocabulaire spécialisé ou technique) ;
- syntaxiques (ex. phrase impersonnelle) ;
- stylistiques (ex. comparaison, gradation, périphrase) ;
- prosodiques (ex. pauses, accentuation à l'oral) ;
- visuels (ex. photos, schémas, graphiques).

Genres :

Exemples d'un texte explicatif :

- reportage ;
- compte rendu ;

- manuel scolaire ;
- encyclopédie ;
- article scientifique ;
- page Web ;
- etc.

Principales caractéristiques :

Ce type de texte peut comprendre :

- un lien de causalité (ex. phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions, des exemples) ;
- des comparaisons pour souligner les ressemblances et les différences ;
- des faits, des chiffres, des données, des statistiques ou des dates ;
- des termes techniques ou spécialisés ;
- des définitions (accentuées en caractère gras, en italique, etc.) ;
- des photos, des illustrations et des schémas ;
- un énonciateur neutre offrant un point de vue objectif ;
- des paragraphes, des titres et des sous-titres ;
- une réponse à une question ou à un problème posé de façon explicite ou implicite.

Synthèse

Le deuxième chapitre qui a été consacré à la linguistique textuelle et les caractéristiques du texte explicatif, explicite ce que nous comptons faire à travers la présente recherche. Il s'agit de vérifier en quoi les moyens d'aide comme la prise de notes peuvent contribuer à l'amélioration de la production écrite de l'apprenant pour arriver enfin à celles des processus d'enseignement/apprentissage de cette compétence importante, ainsi que du français langue étrangère en général.

La deuxième partie de notre travail sera consacrée à la phase pratique de notre recherche. Cependant, nous allons mettre en relief l'impact de la prise de notes comme processus d'aide à la réécriture d'un texte explicatif en exploitant les différentes étapes et les données recueillies, nonobstant les résultats obtenus de l'expérience réalisée sur le champ avec un public du FOU.

Partie II :

Cadre pratique

Enquête et analyse des données recueillies

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons essayer de décrire les différents moments de l'enquête réalisée sur le champ, y compris la présentation du public visé, l'identification du corpus et des données collectées, ainsi que le déroulement des séances consacrées à la réalisation du cadre pratique de notre recherche.

Par la suite, nous allons tenter d'explicitier les différents critères d'évaluation des copies rassemblées, l'analyse des résultats obtenues et leurs interprétations pour arriver, finalement, à une conclusion récapitulant les réponses données à notre problématique de recherche lancée au préalable.

I. Présentation du public visé

Notre enquête réalisée sur le terrain cible les étudiants de la 3^{ème} année universitaire licence de chimie (option matériaux organique) poursuivant leur étude au département de chimie, université Dr. Tahar Moulay, wilaya de Saida. Il est essentiel de noter que notre public comporte 22 étudiants, répartis entre 5 garçons et 17 filles, sachant que leurs âges varient entre 21 ans et 23 ans.

Le choix de notre public se base sur quatre critères cités ci-dessous :

- La 3^{ème} année licence de chimie (option matériaux organique) relève des autres spécialités scientifiques universitaires où les étudiants poursuivent leurs études en langue française.
- Les difficultés que rencontrent ces étudiants à l'université avec la langue française pour poursuivre leurs études, sachant qu'ils ont étudié les matières scientifiques et techniques au lycée en langue arabe.
- Les étudiants de cette promotion comptent leur dernière année d'étude en cycle de licence, ils vont, donc, passer d'une étudiantine à une vie professionnelle, le monde du travail, d'où la nécessité d'avoir les compétences disciplinaires et langagières recommandées pour l'accomplir.
- Le désir de mettre le doigt sur les difficultés de production écrite chez un public du FOU, et de chercher les moyens d'aide qui peuvent amener nos étudiants

à avoir les techniques nécessaires pour améliorer leur niveau en langue française (notamment en production écrite) par eux-mêmes (rendre les étudiants autonomes dans leur apprentissage).

II. Description de l'enquête réalisée : le protocole expérimental

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes basés sur la vérification de l'effet de la prise de notes, comme moyen d'aide, sur la réécriture d'un texte explicatif en langue française. Tout d'abord, en se référant aux connaissances antérieures des étudiants, à leurs prérequis, nous leur avons demandé d'écrire, en une quinzaine de ligne (au maximum), un texte explicatif identifiant un thème proposé (après négociation avec l'enseignant de chimie). Il s'agit de "la définition de la chimie organique" et considéré comme un premier jet. Ensuite ; après avoir réparti (d'une façon aléatoire) l'ensemble des participants en deux groupes (G1 et G2 : 11 étudiants pour chacun), nous avons distribué à l'ensemble des étudiants un polycopié traitant le même thème proposé. Une lecture sélective approfondie de ce texte, était recommandée de leur part. Ils vont rechercher de l'information dans deux conditions différentes, dans le but d'enrichir leurs premiers jets.

Le premier groupe (G1) va lire le polycopié sans prendre de notes tandis que le deuxième groupe (G2) va lire le même polycopié, mais en procédant à la prise de notes sur le thème en question. A travers cette tâche de lecture, les étudiants des deux groupes peuvent enrichir leurs connaissances sur "la chimie organique", ce qui va leur permettre, quelques jours plus tard, de les exploiter à la réécriture (2^{ème} jet) de leurs textes produits lors du premier jet.

III. Identification du corpus

Dans le but de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses, nous nous sommes basés essentiellement sur les textes produits par les participants des deux groupes G1 et G2. Il s'agit des copies produites avant et après l'exploitation des moyens d'aide (lecture du polycopié sans/avec prise de notes).

A partir des données recueillies de ces copies, nous allons procéder à une analyse comparative entre le nombre (quantité) et la pertinence (qualité) des propositions produites lors du 1^{er} jet, et celles produites lors du 2^{ème} jet. Et donc, c'est à travers cette analyse que nous pouvons confirmer ou infirmer les hypothèses annoncées au départ de la présente recherche. Donc, notre corpus se compose de :

- vingt deux (22) copies produites lors du 1^{er} jet.
- vingt deux (22) copies produites lors du 2^{ème} jet.

IV. Déroulement de l'enquête

L'enquête de la présente recherche s'est déroulée vers la fin du mois de mai 2017 au département de chimie, université Dr. Tahar Moulay wilaya de Saïda. Pendant trois séances séparées, notre enquête s'est déroulée comme suivant :

IV-1 Déroulement de la 1^{ère} séance

Cette première séance s'est déroulée le dimanche 14 mai 2017 pendant une heure environ, sous la supervision de l'enseignant de chimie M. Boumediene Haddad, qui a commencé la présente séance en nous présentant aux étudiants, et leur expliquant la raison principale de notre présence. Il s'agit de la réalisation d'un travail de recherche, visant à trouver des moyens d'aide, qui pourraient améliorer leurs écrits produits en langue française.

Par la suite, nous avons expliqué à l'ensemble des étudiants la première partie du présent travail, notre objectif de recherche. Après consultation du thème proposé, l'implication de l'enseignant s'est avéré nécessaire. Nous sommes parvenus avec les étudiants à choisir le thème de "la chimie organique». Dans cette optique, nous leur avons demandé d'écrire un texte explicatif sur "la chimie organique ", en faisant appel à leurs connaissances antérieures. Par ailleurs Pour aider les étudiants à accomplir la tâche recommandée, nous leur avons permis de jeter un coup d'œil sur leurs cahiers.

La consigne était la suivante :

"A la lumière de ce que vous avez étudié précédemment, essayer d'expliquer en une quinzaine de lignes (au maximum) le concept de la chimie organique, en :

- Respectant la forme textuelle explicative (introduction, explication, conclusion) ;
- Tenant compte de l'organisation spatiale ;
- Utilisant la 3^{ème} personne du singulier (il-elle) ;
- Employant le présent de l'indicatif".

IV-2 Déroulement de la 2^{ème} séance

Trois jours plus tard, exactement le mercredi 17 mai 2017, nous avons entamé la deuxième séance. Nous avons poursuivi notre travail divisé l'effectif de la classe, qui comporte 22 étudiants, en deux groupes équivalents : le premier groupe G1 et le deuxième groupe G2, sachant que chaque groupe comporte 11 étudiants.

Ensuite, nous avons distribué aux étudiants des deux groupes un polycopié traitant le même thème choisi durant la première séance (qui est la chimie organique), en leur expliquant la tâche recommandée, qui est :

- Le groupe G1 va lire le polycopié, en essayant d'en retenir le maximum des informations importantes, mais sans prendre de notes.
- Les étudiants du groupe G2 vont lire le polycopié, mais cette fois en procédant à prise de notes sur les informations qui leur semblent utiles et/ou importantes.

IV-3 Déroulement de la 3^{ème} séance

Au cours de cette dernière séance qui s'est déroulée le dimanche matin 21 mai 2017, on est arrivé à la dernière étape de notre enquête. Nous avons demandé aux étudiants de mettre entre leurs mains les textes qu'ils ont produits lors de la première séance, pour les réinvestir dans la dernière tâche. En même temps, nous avons récupéré les polycopiés distribués durant la 2^{ème} séance.

Pour accomplir cette dernière tâche, nous leur avons expliqué le travail recommandé comme suit :

- Les participants du groupe G1 vont réécrire leurs textes du 1^{er} jet en exploitant les informations retenues via la lecture du polycopié, et en leur rappelant que le nouveau texte produit doit être plus performant sur les deux plans : quantitatif et qualitatif.
- Les étudiants du groupe G2, de leur part, vont reproduire leurs textes du 1^{er} jet en essayant de réinvestir les notes prises via la lecture du polycopié, en leur donnant le même conseil adressé au groupe G1.

A cet effet, nous avons donné aux groupes la consigne suivante :

"En vous servant des informations retenues via la lecture du polycopié, essayez de réécrire vos premiers textes en vous basant sur le développement des idées et de la thématique abordée ".

A la fin de cette séance, nous sommes arrivés à la fin de notre enquête et nous n'avons pas manqué de présenter nos sincères remerciements à l'enseignant M. Haddad Boumediene et à l'ensemble des étudiants, en leur souhaitant la bonne chance dans leur cursus universitaire et de la réussite dans leur vie leur vie professionnelle .

V- Description de la démarche d'analyse des données recueillies

Pour vérifier s'il y a eu des améliorations dans les textes reproduits par les étudiants des deux groupes lors du 2^{ème} jet, nous avons eu recours à une grille d'évaluation des textes explicatifs, qui a été conçue à l'aide du tableau EVA. C'est une évaluation qui ne prend pas fréquemment en considération les fautes d'orthographe, mais elle touche surtout les aspects sémantiques et significatifs du texte. Notre analyse sert à comparer les deux textes (1^{er} et 2^{ème} jet) produits par chaque apprenant, pour en vérifier l'effet de la lecture d'un polycopié comme texte ressource avec prise de notes sur la réécriture du texte du 1^{er} jet.

Dans le but d'aider les apprenants à produire des écrits significatifs et pertinents, nous leur avons proposé de faire recours aux questions figurant dans la grille d'auto-évaluation suivante :

Mon texte	Oui	Non
Commence-t-il par un titre ?		
Explique-t-il le phénomène demandé ?		
Ses paragraphes et leur ordre respectent-ils le plan à développer ?		
Ses mots appartiennent-ils au champ lexical du phénomène à expliquer ?		
Suis-je présente dans mon texte ?		
Ai-je conjugué les verbes au temps qui convient ?		
Ai-je choisi les signes de ponctuation compatibles au type de texte ?		

Notre grille que nous avons conçue, à l'aide du tableau d'évaluation EVA, s'appuie sur certains axes principaux, il s'agit d'un tableau à double entrée distinguant :

- Trois niveaux de fonctionnement qui sont :
 - Le niveau textuel ;
 - Le niveau des liaisons entre les phrases ;
 - Le niveau de la phrase.

- Trois plans d'analyse :
 - Le plan pragmatique concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? Pourquoi faire ? ... ;
 - Le plan sémantique concerne la façon dont les signes désignent, c'est à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est l'un des éléments majeurs de la construction du sens ;
 - Le plan morphosyntaxique concerne la relation entre les signes. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases. Il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux.

Ces critères ont pour finalité : la vérification de conformité du texte produit, dans sa globalité, avec la notion de texte de manière générale et avec celle du texte

explicatif en particulier. Il est important de tenir compte de l'existence d'un titre, la structure globale du texte (le nombre de paragraphes, leur ordre, les phrases,...), la thématique du texte, le temps de conjugaison, le champ lexical utilisé et la ponctuation.

Pour atteindre l'objectif principal de notre recherche, nous avons procédé à faire l'analyse des copies des étudiants de la manière suivante :

- Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse des productions écrites des deux groupes issues du 1^{er} jet. Cette analyse sert à voir la qualité des écrits produits avant l'exploitation des outils d'aide. Nous avons essayé, donc, d'en tirer des significations pertinentes puisque les étudiants ont réalisé la même tâche dans les mêmes conditions (la même consigne, le même cadre référentiel). Cela nous a servi par la suite de repère pouvant aider à déterminer si les moyens d'aide exploités ont eu une influence sur le niveau et la qualité des écrits reproduits lors du 2^{ème} jet.
- Dans un deuxième temps, nous avons fait la même chose presque, mais cette fois-ci l'évaluation a concerné le corpus recueilli après l'emploi des moyens d'aide. Cette seconde analyse a pour objectif d'évaluer la qualité des écrits produits lors du 2^{ème} jet pour la comparer, ensuite, avec celle des écrits du 1^{er} jet, pour arriver enfin à affirmer ou pas l'utilité des moyens d'aides que nous avons exploités, pour la réécriture des textes explicatifs.
- Dans un troisième temps, nous avons essayé, à travers les résultats obtenues, de donner des réponses finales aux questions de recherche annoncées au départ de la présente recherche.

VI Présentation de la grille d'évaluation des productions écrites

Critères Plans	Texte dans son ensemble (niveau textuel)	Relations entre les phrases (niveau méso structural)	Phrase (niveau microstructural)
Pragmatique	1- L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, expliquer, exposer)	5- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté); le guidage du lecteur est-il assuré?	9- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase)
Sémantique	2- L'information est-elle pertinente et cohérente ?	6- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) 7- Les substituts sont-ils appropriés ?	10- Le lexique est-il adéquat ? 11 - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences, ...)
Morphosyntaxique	3- Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? 4- Les valeurs des temps verbaux sont-elles pertinentes et bien maîtrisées ?	8- La cohérence syntaxique et temporelle est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, des temps et des modes)	12- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? 13- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) 14- L'orthographe lexicale est-elle, dans l'ensemble, correcte ? 15- L'orthographe grammaticale est-elle, dans l'ensemble, correcte ?

VII Méthode d'analyse du corpus (1^{er} jet)

Analyse d'une copie du groupe 1

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Appréciation (résultat)	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	26,66

VII Résultat d'analyse des copies du G1 (1^{er} jet)

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Copie 1	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	26,66
Copie 2	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	33,33
Copie 3	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	53,33
Copie 4	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	33,33
Copie 5	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	60
Copie 6	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	53,33
Copie 7	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	26,66
Copie 8	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	73,33
Copie 9	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	40
Copie 10	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	66,66
Copie 11	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	33,33
Moyenne des pourcentages															33,33	

Analyse d'une copie du groupe 2 :

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Appréciation (résultat)	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	46,66

VIII Résultat d'analyse des copies du G2 (1^{er} jet)

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Copie 1	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	46,66
Copie 2	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	40
Copie 3	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	20
Copie 4	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	53,33
Copie 5	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	66,66
Copie 6	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	60
Copie 7	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	20
Copie 8	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	66,66
Copie 9	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	33,33
Copie 10	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	46,66
Copie 11	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	53,33
Moyenne des pourcentages																33,77

IX Présentation du polycopié distribué aux participants

Qu'est-ce que la chimie organique ?

La chimie organique est la branche de la chimie qui étudie les molécules à base de carbone, appelées composés organiques. Elle s'oppose à la chimie minérale, qui étudie les composés issus du monde minéral (roches, océans et atmosphère).

Cette branche de chimie s'intéresse à la répartition des atomes dans les molécules, à la structure tridimensionnelle de ces molécules, et surtout à leur réactivité, c'est à dire la façon dont elles peuvent réagir entre elles (exemple : l'aspirine, ou l'acide).

Les molécules étudiées par la chimie organique sont principalement composées d'atomes de carbone et d'hydrogène, formant la chaîne carbonée des molécules. C'est pourquoi on parle d'hydrocarbures. Elles contiennent aussi parfois quelques atomes d'oxygène, d'azote, de soufre, de chlore, etc., qui déterminent le groupe auquel elles appartiennent. Par exemple : les alcools, les amines, les dérivés halogénés et les acides carboxyliques.

Lorsque les atomes de carbone forment une ligne, on parle de composés aliphatiques. En revanche, lorsque la chaîne de carbones se referme sur elle-même, on dit qu'elle forme un cycle, et la molécule est alors un composé cyclique. L'une des grandes classes de composés cycliques est celle des composés aromatiques (avec un ou plusieurs cycles de 6 carbones, reliés par des liaisons simples et doubles). Ce sont souvent des molécules odorantes, d'où leur nom.

Donc, le but de la chimie organique est d'étudier en particulier les structures chimiques des molécules dites organiques, leurs propriétés, leurs caractéristiques, leur composition chimique et leur préparation (par synthèse ou autres moyens). En outre, elle sert à comprendre les réactions chimiques, et de pouvoir créer de nouvelles molécules, dont on maîtrise les effets (comme le cas pour les médicaments par exemple).

[Texte préparé et présenté par M^r : B. Haddad]

X Méthode d'analyse du corpus (2^{ème} jet)

Analyse d'une copie du groupe 1 :

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Copie 1	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	33,33

XI Résultat d'analyse des copies du G1 (2^{ème} jet)

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Copie 1	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	33,33
Copie 2	+	-	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	40
Copie 3	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	60
Copie 4	+	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	33,33
Copie 5	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	66,66
Copie 6	+	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	53,33
Copie 7	+	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	33,33
Copie 8	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	80
Copie 9	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	46,66
Copie 10	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	73,33
Copie 11	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	46,66
Moyenne des pourcentages															37,77	

Analyse d'une copie du groupe 2 :

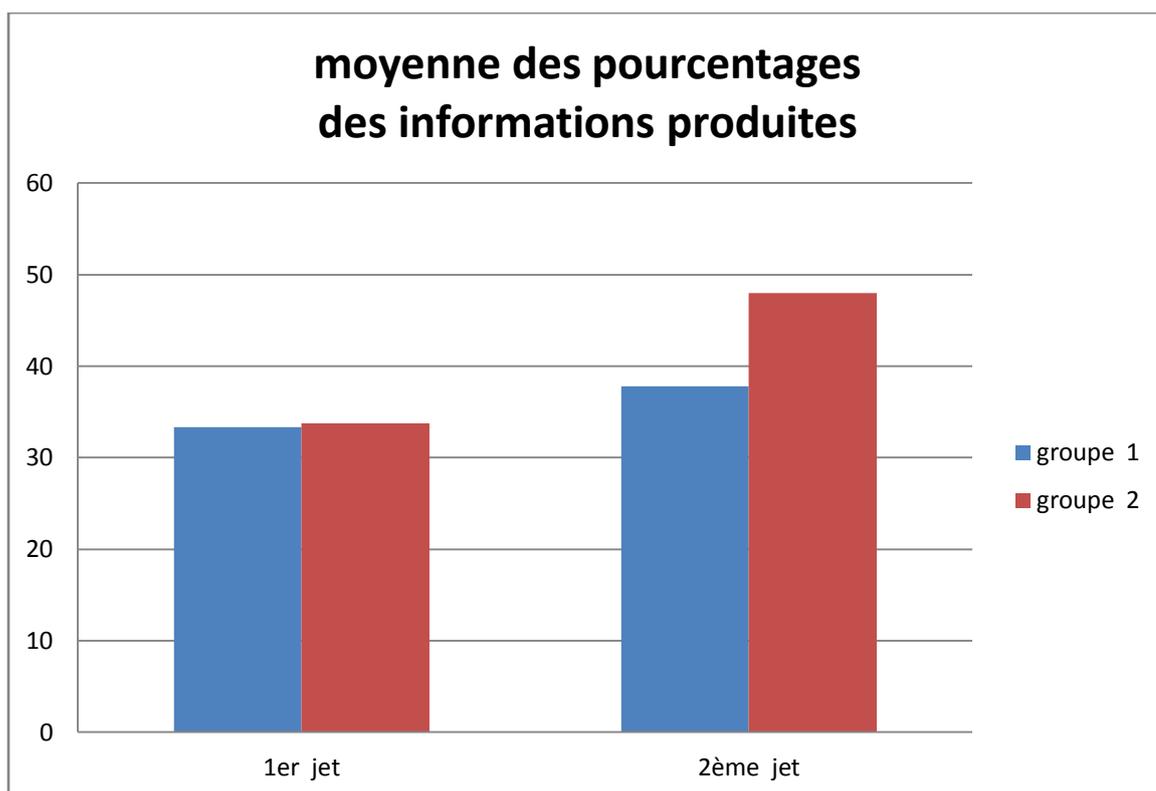
	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Appréciation (résultat)	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	80

XII Résultat d'analyse des copies du G2 (2^{ème} jet)

	Critères															%
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Copie 1	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	80
Copie 2	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	66,66
Copie 3	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	40
Copie 4	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	73,33
Copie 5	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	80
Copie 6	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	73,33
Copie 7	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	33,33
Copie 8	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	73,33
Copie 9	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	-	-	46,66
Copie 10	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	73,33
Copie 11	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	80
Moyenne des pourcentages																47,99

XIII Représentation graphique des résultats obtenus

	Moyenne des pourcentage du 1 ^{er} jet	Moyenne des pourcentage du 2 ^{ème} jet
Groupe 1	33,33 %	37,77 %
Groupe 2	33,77 %	47,99 %



XIV Commentaire

D'après l'analyse des résultats obtenus via l'évaluation des copies des participants des deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental), nous avons constaté que la différence entre le nombre et le niveau de pertinence des informations produites lors du 1^{er} jet ne varient pas en fonction des groupes. Du fait que les participants des deux groupes ont réalisé la tâche dans les mêmes conditions et en faisant référence au même cadre référentiel (qui sont les connaissances antérieures), leurs textes produits sont venus équivalents du coté quantitatif (nombre) et qualitatif (pertinence). Ce résultat (33,33 % pour G1 VS 33,77 % pour G2) nous a permis de valider l'hypothèse H1.

Les résultats obtenus après l'évaluation des copies produites lors du 2^{ème} jet nous montrent l'effet positif de l'exploitation des moyens d'aide sur la réécriture des textes du 1^{er} jet ; ce qui nous amène à ne pas valider l'hypothèse H3. Les participants du groupe G2 ont produit plus d'informations pertinentes que ceux du groupe G1 (47,99 % pour G2 VS 37,77 % pour G1), d'où la validation de l'hypothèse H3. Ce résultat peut se comprendre en raison des conditions expérimentales différentes ; d'autre part, il montre l'effet positif de la prise de notes comme moyen d'aide sur l'organisation des idées et le développement des stratégies de réécriture des textes explicatifs en langue française. A cet effet, nous sommes arrivés à valider l'hypothèse H4.

XV Interprétation des résultats obtenus

D'après les résultats obtenus de l'analyse des données recueillies, nous pouvons marquer clairement l'effet positif de la prise de notes sur la réécriture des textes produits lors du 1^{er} jet. Ce résultat vient du fait que les étudiants des deux groupes G1 (groupe témoin) et G2 (groupe expérimental) ont pu ajouter de nouvelles informations à leurs textes produits lors du 2^{ème} jet, en y insérant et/ou en y développant des idées très ou moyennement pertinentes.

En plus, la comparaison entre les textes produits lors du 2^{ème} jet par les participants des deux groupes, nous a permis, d'une part, de constater que les scripteurs du premier groupe G1 qui ont bénéficié seulement de la lecture du photocopié (sans prendre de notes), ont fait référence à leur connaissances antérieures beaucoup plus qu'aux informations sélectionnées via la lecture du photocopié. Cela s'explique par la simple raison que les étudiants du G1 n'arrivent pas à retenir un nombre important d'informations dans leurs mémoires (mémoire courte) et qui est due à la difficulté de la compréhension et/ou de la mémorisation des idées pertinentes en langue étrangère, au contraire à ceux du G2 qui ont bénéficié de la lecture du photocopié avec prise de notes.

D'autre part, le nombre élevé des informations ajoutées par les étudiants du groupe G2, en passant de 33,77 % lors du 1^{er} jet au 47,99 % lors du 2^{ème} jet, lors de

la réécriture de leurs premiers jets s'explique par le fait que ces étudiants ont pu inconsciemment réactiver leurs capacités cognitives, en exploitant les processus nécessaires pour organiser leurs idées, et pour mieux traiter linguistiquement et sémantiquement les notes prises, qui étaient entre leurs mains . Or, il est primordial de signaler que la qualité des écrits produits après l'exploitation des moyens d'aide dépend aussi des niveaux des étudiants à savoir leurs connaissances linguistiques, procédurales, et notamment leurs compétences en matière de production écrite y compris les processus de planification, de mise en texte et de révision, cités auparavant dans la partie théorique.

En général, la présente recherche nous a permis de montrer l'utilité et l'efficacité de la prise de notes comme processus ou moyen d'aide, permettant d'aider les étudiants spécialisés en filières scientifiques et techniques à reconstruire leurs connaissances et à développer leurs stratégies en matière de production écrite, à la différence des activités linguistiques classiques.

XVI- Difficultés surmontées

La présente recherche était trop délimitée à raison que nous avons procédé, lors de l'analyse des données recueillies, à ne prendre en considération que les caractéristiques les plus générales du texte explicatif, comme nous n'avons pas tenu compte des fréquentes erreurs orthographiques commises par l'ensemble des participants. Notre analyse a visé essentiellement le contenu sémantique et la pertinence des informations produites, ce qui a peut être influencé la signification et la valeur de notre travail.

En raison du temps imparti pour notre recherche nous n'avons pas pu donner plus de détails. D'un côté, nous étions, malheureusement, obligés de réaliser notre enquête sans procéder à l'évaluation diagnostique ,pour découvrir le niveau réel des étudiants en langue française, pour en bénéficier plus tard à la répartition des groupes, au choix du sujet de la tâche d'écriture et la méthode d'évaluation. D'un autre côté, nous avons découvert pendant la deuxième séance de notre enquête

qu'ils n'ont pas les stratégies nécessaires, voire même une idée claire sur la prise de notes, ce qui a fait obstacle pour la bonne réalisation de notre travail.

Une autre contrainte concernant notre travail de recherche qui a coïncidé avec la période des examens dans le département de chimie. Les étudiants formant notre public visé étaient très occupés par la préparation de leurs mémoires de fin d'études. Cependant ils étaient moins intéressés pour nous aider vraiment à réaliser la présente recherche.

Synthèse

Dans cette dernière partie de notre recherche, nous avons essayé d'exposer en détail, le protocole expérimental que nous avons suivi pour répondre à notre problématique de recherche lancée au début de ce mémoire. Notre but était de trouver des réponses pertinentes au questionnement sur l'utilité et l'efficacité de la prise de notes comme moyen d'aide à la réécriture de textes explicatifs, en tant qu'un processus qui s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues.

Le résultat final du présent travail nous a mené à donner des réponses pertinentes à notre problématique de recherche, du fait que trois hypothèses parmi quatre sont validées. S'ajoute aussi que la majorité des étudiants du groupe expérimental (G2), qui ont bénéficié de la lecture du texte avec prise de notes, ont pu améliorer leurs écrits du 1^{er} jet, en y insérant un nombre important de phrases et/ou propositions moyennement ou très pertinentes. A cet effet, il convient de dire que la prise de notes peut constituer un moyen d'aide pour la réécriture des textes explicatifs, favorisant le développement des stratégies d'apprentissage de l'écrit en particulier, et des langues étrangères en général.

Conclusion

générale

"Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues"³¹.

La didactique des langues étrangères a pour objectif principal la conception et l'élaboration de nouvelles méthodes pour l'enseignement des langues étrangères en tant qu'outil de communication, à l'oral ou à l'écrit. Favoriser la communication orale ou écrite a toujours constitué un conflit entre des différentes méthodes d'enseignement, à travers l'histoire. Certaines d'entre elles favorisent la communication orale, certaines d'autres favorisent la communication écrite.

De nos jours, à première vue, il peut arriver aux esprits que l'écrit n'occupe qu'une place très restreinte dans les nouvelles approches vu que le monde, aujourd'hui, et surtout avec le développement des moyens de communication (téléphones portables, télévision, internet et réseaux sociaux, ... etc.), est dominé par la communication orale. Cependant, cette révolution technologique a également favorisé, de sa part, la communication écrite (chat, sms, E-mail, télétexte, ... etc.). Et donc, la communication écrite reste, malgré tout, la plus efficace sans le moindre doute. C'est pour cela que l'enseignement de l'écrit est aussi de nos jours, une nécessité. Cela se constate à travers les nombreuses recherches ayant pour objet l'enseignement de l'écrit. Ces recherches ont dépassé l'étude de l'enseignement de l'écrit en tant que produit final, pour s'intéresser à l'étude de l'enseignement de l'écrit en tant que processus ; du fait qu'elles tiennent, beaucoup plus, aux comportements de l'apprenant scripteur lors du processus rédactionnel.

Toute cette attention portée à l'enseignement de l'écrit est, cependant, due à des difficultés récurrentes. C'est, justement cet écart entre les objectifs d'enseignement et la réalité sur terrain, qui a constitué pour nous une raison suffisante et convaincante pour nous conduire à mener une recherche relevant du domaine de la didactique de l'écrit.

³¹ A.ZETILI, (2002), Questions d'écriture en classe de français. Dans Les Cahiers Du SLADD, n°01, pp : 45-47, Constantine, Laboratoire de recherche SLADD.

La présente recherche va, donc, dans ce sens. Comme elle s'interroge sur cet échec marqué dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit ; elle vise aussi à vérifier l'utilité de certains processus, et notamment la prise de notes comme moyen d'aide facilitant la tâche à l'équipe pédagogique (enseignants et apprenants) pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Notre objectif sert à vérifier l'utilité des procédés de réécriture sur la qualité des écrits reproduits et leur rendement sur le niveau des apprenants, en se basant sur les notes prise via la lecture d'un texte de spécialité.

Ce modeste travail a pour but de chercher à proposer aux apprenants une façon, qui ne serait pas forcément la seule ni la meilleure, pour les aider à améliorer leurs niveaux, et développer leurs compétences en matière de production écrite. Cette démarche, à notre avis, est susceptible d'être efficace et rentable sur le niveau des écrits des apprenants.

On s'appuyant sur les travaux de certains chercheurs tels qu'A. Piolat, S.Moirand et J.M Adam comme fondement théorique de notre recherche, nous avons procédé à un protocole expérimental qui visait à porter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posés au début de la présente recherche. Notre enquête a été préparée et réalisée au niveau du département de chimie, université Dr. Tahar Moulay wilaya de Saïda. A la différence des activités linguistiques classiques, l'expérience que nous avons menée auprès des apprenants de 3^{ème} année LMD chimie a montré l'utilité de la prise de notes en tant que processus de réécriture des textes explicatifs, aidant les apprenantes spécialisés en filières scientifiques et techniques à produire des écrits plus adéquats et plus conformes aux attentes de l'enseignant.

Notons ici que si l'activité que nous avons proposée aux apprenants (réécrire un texte en se servant des notes prises via la lecture du photocopié) a eu un impact positif sur la qualité des écrits produits, cela ne veut pas dire, forcément, que c'est toujours le cas avec tout le monde. En réalité, le niveau (compétences langagières et procédurales) de l'apprenant et/ou l'incompréhension du contenu

sémantique du photocopié peut constituer un handicap pour le bon fonctionnement de cette tâche.

Signaler un problème c'est faire déjà un pas vers sa résolution, et nous espérons avoir fait ce pas. L'étude que nous avons menée ne prétend pas d'être exhaustive ni apporter des démarches parfaites, aux enseignants, pour l'application des procédés amenant les apprenants à améliorer leurs écrits. Elle constitue seulement une tentative de mener une recherche qui sert à vérifier l'effet de certains processus, comme la prise de notes, et voir leur utilité pour l'enseignement de l'écrit.

Enfin, Nous espérons aussi avoir contribué à enrichir le domaine de la didactique des langues étrangères par ce modeste travail qui, servira d'outil utile à d'autres travaux de recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit. Par exemple, comme suite à ce travail, on peut lancer une autre recherche sur les différentes modalités de l'exploitation de la prise de notes dans l'enseignement de l'écrit.

Bibliographie

1. Dictionnaires

- Le petit Larousse, SCP, Paris, 1980, p : 189.
- Paul Robert, le dictionnaire du français Le Petit Robert.2009

2. Ouvrages

- A.Nabti, 2002, *La grammaire de texte*. Inspection de Skikda, p : 03.
- A.ZETILI, 2002, *Questions d'écriture en classe de français*. Dans Les Cahiers Du SLADD, n°01, p: 45-47, Constantine, Laboratoire de recherche SLADD.
- C.GRUAZ, R.HONVOLT, 2001, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Paris, HONORE CHAMPION, P : 14
- Claude BREMOND cité par Jean-Michel ADAM, 2011, *Les textes : types et prototypes*, 3^{ème} édition, ARMAND COLIN ; P 185.
- Conseil de l'Europe, *cadre européen de référence pour les langues*, 2005, Strasbourg : Didier, P.93.
- Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, *La production écrite*, Ed. CLE international.
Paris : 64
- D. Maingueneau, 2000, *Elément de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, p : 144
- F.François cité dans Sophie Moirand, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris. Hachette, p9.
- G. VIGNER, 1982, *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, p. 10.
- J.M. Adam, 1997, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, p: 28
- J.M. Adam, 2005, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin.
- Moirand.S, *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979, p : 79.
- Olive et al, 1997, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », P.72.
- PIOLAT, A. & BIANCIOTTO, 2007, Apprendre à noter en CM2 : effet d'une initiation sur la mémorisation d'informations entendues. In A. Weil- Barais, E. Marti & K. Ravanis (dir.), Actes du Col loque international, *Noter pour penser. Approches développementales et didactiques*.

- PIOLAT. A, 2006, *La Prise de notes* (2^{ème} éd. mise à jour). Paris : Presse universitaires de France.
- Sophie Moirand, 1979, *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, p 9.
- VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris : clé international, 2001, P.86.

3. Mémoires

- Mounia Sebbane, 2008, *L'effet de deux modalités de prise d'information (Audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2 : Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production*, Thèse de doctorat, Université Ben Youcef Benkhedda, Alger, p :117-123

4. Sites web

- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>
- [www.oasisfle.com/construire_son unité didactique.com](http://www.oasisfle.com/construire_son_unit%C3%A9_didactique.com)
- <http://ead.univ-angers.fr/~confluences/>
- ROUSSEY, J.-Y. & PIOLAT. A, 2003, Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *A rob@se, 1-2*, 47-68. [<http://www.arobase.to>].

Annexes