

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA –



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
Ecole doctorale de français
Antenne de BISKRA

POUR UNE OPTIMISATION DE LA PRATIQUE REDACTIONNELLE :
APPLICATION AU TEXTE ARGUMENTATIF.

CAS DES APPRENANTS DE DEUXIEME ANNEE SECONDAIRE
LYCEE DE MEKKI MENNI BISKRA

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magister
Option : didactique

Dirigé par :

Pr. DAKHIA ABDELOUHAB

Présenté par :

CHELLOUAI KAMEL

Président : Pr. MANAA Gaouaou

Université de Batna

Rapporteur : Pr. DAKHIA Abdelouahab

Université de Biskra

Examineur : Dr. METATHA Mohamed El Kamel

Université de Batna

Examineur : Pr. Dahou Foudil

Université de Ouargla

Année Universitaire : 2010/2011

Dédicace

Je dédie ce travail :

Aux êtres les plus chers : à ma **mère** et à mon **père**.

À mes sœurs : Nahla, Sarah, Abir, Samia et Rabia.

À la mémoire de deux de mes enseignants :

Mr. MOHAMED BEN ZEF et **Mr. DEBECHE ABDELHAMID**

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche : le professeur Dakhia Abdelouahab pour ses précieux conseils et ses encouragements, ainsi que pour sa disponibilité.

Mes profonds remerciements vont également à Monsieur le chef du département du français et responsable de l'école Doctorale, antenne de Biskra, le professeur Bachir Ben Saleh pour tous les efforts qu'il a fournis et les moyens qu'il a mis au service des étudiants afin de leur garantir une meilleure formation et de meilleures conditions de travail.

Je remercie aussi Monsieur Metatha Mohamed El kamel pour ses conseils et sa disponibilité.

Mes profonds remerciements et grâces vont aussi à tous mes enseignants de post-graduation : Pr. Manaa Gaouaoua, Pr. Khadraoui Saïd, Dr. Ben Zaroual Tarek, ainsi qu'à mes enseignants de graduation : Mr. Mokhneche Mohamed, Mr. Djoudi Mohamed, Mr. Gride Khaled, M^{me} .Siham Guettaffi, Mr. Khetiri Brahim, Mr. Kheider Salim.

Je tiens aussi à remercier Bouhania Soraya pour son soutien, ses encouragements ainsi que pour ses qualités humaines.

Je remercie mes amis, Klatma Nourreddine, Rahmeni Nassar, Grine Samir, et, Zergoun Ahmed, Saleh et Moatez pour leurs soutiens et pour leurs encouragements.

Je remercie tous ceux qui m'ont aidé de près ou de moins pour la réalisation de ce travail.

Table des matières

Introduction générale	1
Première partie : cadre théorique	8
Premier chapitre la compétence rédactionnelle : cadrage théorique	9
I / 1-La production écrite dans les méthodologies d’enseignement	10
I / 1-1-La méthodologie traditionnelle	11
I / 1-2-La méthodologie directe	12
I / 1-3-La méthodologie audio-orale	13
I / 1-4-La méthodologie SGAV	14
I / 1-5-L’approche communicative	15
I / 1-6-Qu'est-ce que la production écrite?	17
I / 2-Le travail cognitif du scripteur : connaissances et processus	20
I / 2-1-Les courants cognitifs de la production écrite	21
I / 2-2-Les composantes de la compétence rédactionnelle	22
I / 2-2-1-L’environnement de la tâche	23
I / 2-2-2-La mémoire du scripteur	23
I / 2-2-3-Le processus rédactionnel	25
I / 2-3-Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice	27
I / 2-4-La surcharge cognitive	28
I / 2-5-La planification	30
I / 3- Enseigner les processus	33
I / 3-1-Les processus rédactionnels en langue étrangère	33
I / 3-2-Enseigner les processus rédactionnels	35
I / 3-3-Un modèle pour l’apprentissage des processus	36
I / 3-4-Les obstacles à l’écriture et à son apprentissage	40
I / 3-4-1-Les obstacles épistémologiques	40
I / 3-4-2-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs	41

I / 3-4-1-Les obstacles didactiques et pédagogiques.....	42
I / 4-La planification : perspective pédagogiques	43
I / 4-1-L'apprentissage de la planification	43
I / 4-2- La macro-planification et la micro-planification.....	44
I / 4-3-Les opérations de planification.....	45
I / 4-4-Les étapes de la planification.....	46
I / 4-4-1-L'analyse de la situation de communication.....	47
I / 4-4-2-La recherche de la documentation	48
I / 4-4-3-L'utilisation de la structure des textes	48
I / 4-4-4- Le plan et les grandes parties d'un texte.....	48
 Deuxième chapitre La cohérence textuelle : cadrage théorique.....	
	52
II / 1-la linguistique textuelle.....	53
II / 1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle.....	53
II / 1-2-Texte et le discours.....	56
II / 1-3-La textualité.....	58
II / 1-4-La typologie séquentielle.....	60
II / 2-La cohérence et les opérations de mise en texte.....	64
II / 2-1-La cohérence.....	64
II / 2-2-La cohésion.....	66
II / 2-3-La connexion.....	67
II / 2-4-La segmentation.....	68
II / 3-La cohérence et ces méta-règles.....	69
II / 3-1-La méta-règle de répétition.....	70
II / 3-2-La méta-règle de progression.....	71
II / 3-3-La méta-règle de non-contradiction.....	73

II / 3-4-Méta-règle de relation	74
	87
II / 4- Les plans d'organisation textuelle	75
II / 4-1-Les plans formelle des textes	76
II / 4-1-1-La microstructure	76
II / 4-1-2-La macrostructure	77
II / 4-1-3-La superstructure	78
II / 4-2-Les plans pragmatiques des textes	80
II / 4-2-1- L'ancrage énonciatif du texte	80
II / 4-2-2- Texte et inter-texte	81
II / 4-2-3-Texte et para-texte	82
Deuxième partie	
De la théorie à la pratique	
Troisième chapitre	
Vers une démarche rédactionnelle dynamique et authentique	88
Introduction	89
III / 1-La production écrite en 2^{ème} année secondaire	89
III / 2-Choix méthodologiques	
III / 2-1-Population	76
III / 2-2-Corpus	77
III / 2-3-Méthode et Outils d'analyse	77
III / 2-4-Déroulement de l'expérimentation	81
III / 2-4-1-Le pré-test	82
III / 2-4-2-Les interventions	83
III / 2-4-3-Le post-test	
III / 3-L'analyse des résultats	
III / 4-L'interprétation des résultats	102
Conclusion générale	105
Références Bibliographiques	106
Annexes	110

Introduction générale

Pouvoir communiquer de manière claire et cohérente ses idées par écrit constitue une compétence clé qui contribue fortement à la réussite scolaire voire professionnelle des apprenants, comme le souligne les instructions officielles relatives à l'enseignement du FLE dans le système éducatif algérien.

Dans les programmes d'étude, l'enseignement/apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes, le narratif, le descriptif, l'argumentatif, explicatif ; etc.

Cependant, malgré l'affichage officiel, nous constatons qu'après dix années d'apprentissages scolaires, les apprenants arrivent à l'université avec un grand déficit, non seulement, au niveau de leurs capacités linguistiques et socioculturelles, mais aussi et surtout au niveau de leurs capacités stratégiques.

Nous partons, donc, du constat des difficultés des étudiants de première année universitaire au niveau de leurs capacités stratégiques, pour s'interroger sur les démarches et les outils d'enseignement qui nous permettront de mettre en place un apprentissage sous forme d'accompagnement. Notre réflexion se situe, donc, du côté des pratiques enseignantes. L'intérêt que nous portons à ces pratiques découle, principalement, de nos lectures théoriques sur l'écriture et sur la problématique de son enseignement/apprentissage.

Traditionnellement, la compétence scripturale : « *se présente comme une synthèse 'magique' des autres enseignements, essentiellement les 'sous-systèmes' de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison... C'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer* »¹. Dans cet ordre d'idées, l'enseignement de l'écriture était fondé, sur le principe d'imitation-imprégnation,

¹ BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Paris, 1996. P : 99.

tout en accordant une grande confiance au développement naturel des compétences. En conséquence, l'écriture était un objet d'apprentissage, mais non pas un d'enseignement.

Cependant, depuis une trentaine d'années, nous commençons à accorder à la production écrite une certaine importance. « *Les années quatre-vingts auront été, dans le domaine savant, les années de l'écriture* »² comme le souligne C. Barré-De Miniac, qui, par ailleurs, a contribué par son ouvrage "*Vers une didactique de l'écriture : pour approche pluridisciplinaire*" à souligner la nature pluridimensionnelle de l'écriture qui détermine son appartenance à plusieurs champs d'études (la linguistique textuelle, la psychologie cognitive, la psycholinguistique, génétique textuelle, la sociologie, anthropologie, histoire).

Dans notre travail de recherche, nous nous intéresserons surtout à l'apport de la psychologie cognitive qui a permis de mettre en relief les processus cognitifs qui sous-tendent l'activité rédactionnelle. La contribution de cette discipline a eu de grandes retombées sur la réflexion didactique. Car, elle a incité didacticiens et pédagogues à repenser les pratiques pédagogiques. Sa perspective proposait que l'enseignement, traditionnellement centré sur les sous-systèmes de la langue, devait s'intéresser davantage à la démarche scripturale des apprenants.

En outre, la psychologie cognitive, en décrivant la compétence rédactionnelle, nous a permis : de se rendre compte de la complexité de l'activité scripturale qui rend impossible pour un novice la gestion simultanée de l'ensemble des compétences nécessaires à la production écrite ; de mettre le doigt sur les processus défaillants chez le scripteur malhabile (le modèle développemental de Bereiter et Scamalia, 1986) et de décomposer la

²C. BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Paris, 1996. P : 190.

compétence rédactionnelle en plusieurs modules qui pourrait faire l'objet d'un enseignement différencié.

Pour la formulation de notre problématique, nous nous sommes appuyés sur les propos de J. F. Halté³, qui postule que les processus et les opérations tels qu'ils sont décrits dans les modèles cognitifs de la production écrite, constituent un lieu privilégié pour un apprentissage sous forme d'accompagnement. Partant de ce postulat, il était question pour nous de s'interroger sur les modalités de cet accompagnement.

De cela découle notre problématique qui nous a amené à émettre une interrogation sur l'impact d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la performance des apprenants à l'écrit, plus précisément, sur l'effet d'une activation des stratégies relatives au processus de planification sur la qualité des textes argumentatifs produits par des apprenants de 2^{ème} année secondaire?

En guise de réponse à cette interrogation, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'accompagnement de l'écriture passe par la l'explicitation des processus et stratégies rédactionnels qui sous-tendent l'activité cognitive du scripteur.
- L'enseignement explicite d'une stratégie de planification permettrait à l'apprenant d'appréhender l'ensemble des contraintes linguistiques, rhétoriques et pragmatiques qui pèsent sur la construction de la cohérence textuelle. Corollairement, cela contribuerait à l'amélioration de la qualité des textes produits par les apprenants, L'enseignement explicite d'une

³ Halté cité par Cristine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000, P : 126.

stratégie de planification induirait un changement dans la démarche rédactionnelle des apprenants.

- Les difficultés des apprenants sont, en partie, liées aux processus cognitifs impliqués par la production d'un texte, en particulier, au processus de planification.

L'objectif de cette présente recherche consiste à explorer l'effet d'une activation du processus de planification sur la qualité des textes rédigés par les apprenants. Se faisant nous tenterons également de :

- Déterminer les capacités et difficultés des apprenants au niveau de leur démarche rédactionnelle.
- Amener les apprenants à discerner les capacités linguistiques, textuelles, discursives et cognitives qu'ils doivent maîtriser afin d'atteindre une compétence globale en production écrite.
- Aider les apprenants dans les opérations cognitives complexes qui accompagnent la rédaction d'un texte.

Pour la réalisation de ce travail, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui consiste à analyser des données recueillies. Cela nous permettra d'expliquer les résultats de l'activation des opérations relatives au processus de planification sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Notre corpus sera constitué à la fois des textes et des brouillons (plans, propositions, mots ou groupes de mots, etc.) rédigés lors de la confrontation des apprenants à deux tâches rédactionnelles (pré-test et du post-test) dans l'expérimentation que nous avons menée auprès d'apprenants de 2^{ème} année secondaire au lycée de MEKKI MENNI à BISKRA. Pour la tâche en question,

nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte argumentatif sur les méfaits du tabagisme afin de convaincre leurs amis d'arrêter de fumer.

Ce mémoire s'organise en deux parties. La première, "*La compétence rédactionnelle et la cohérence textuelle : éléments conceptuels*", a pour objectif de fixer le cadre théorique qui nous permettra de situer les objectifs de notre expérimentation. Cette partie se compose de deux chapitres.

Le premier chapitre, "*La compétence rédactionnelle : éléments conceptuels*", est subdivisé en quatre sections. D'abord, nous précisons la place de l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans des différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères, pour tenter par la suite d'avancer une réponse à la question : qu'est-ce que la production écrite? (première section). Ensuite, nous éluciderons le fonctionnement cognitif du scripteur en s'appuyant sur le modèle princeps de Hayes et de Flower (1980), tout en prêtant attention aux contributions de Bereiter et Scardamalia quant à la distinction entre la démarche scripturale de l'expert et du novice (deuxième section). Puis, nous viserons l'enseignement des processus rédactionnels. Nous présenterons d'abord, la spécificité du processus rédactionnel de la langue étrangère, Ensuite nous présenterons un modèle pour l'apprentissage des processus rédactionnels, proposé par C. Cornaire et P. Raymond. À la fin de la section, nous évoquerons les différents types d'obstacles (épistémologiques, cognitifs et pédagogiques) qui peuvent, le cas échéant, empêcher le développement des capacités rédactionnelles chez les apprenants (troisième section). Enfin, il sera question de déterminer, dans une perspective pédagogique, les différentes opérations à prendre en compte lors de l'enseignement du processus de planification (quatrième section).

Le deuxième chapitre, "*la cohérence textuelle : critère de qualité textuelle. Éléments conceptuels*", s'articule en quatre sections. D'abord, nous présenterons

le champ de la linguistique textuelle, afin d'élucider la notion de cohérence textuelle (première section). Ensuite, nous traiterons de la notions de cohérence textuelle et des opérations de la mise en texte à savoir : la cohésion la connexion et la segmentation, tout en veillant à élucider la nature des rapports qu'entretiennent ces opérations avec l'énonciation d'une appréciatif sur la cohérence textuelle (deuxième section). Puis, nous évoquerons les règles qui gouvernent la construction de la cohérence textuelle à savoir : la méta-règle de répétition, la méta- règle de progression, la méta-règle de non-contradiction et la méta-règle de relation (troisième section). Enfin, nous présenterons les différents plans d'organisation d'un texte, et ce afin de déterminer les différentes dimensions de la cohérence textuelle qui nous permettent de s'énoncer une appréciation sur la qualité d'un texte (quatrième section).

La deuxième partie, "*De la théorie à la pratique : vers une démarche rédactionnelle active et dynamique*", est pratique. Elle sera consacrée à la présentation de l'expérimentation que nous avons menée auprès de lycéens en 2^{ème} année secondaire. Dans cette partie, composée d'un seul chapitre, il sera question de décrire en détail nos choix méthodologiques : participants, corpus, méthode et outils d'analyse des données recueillies et protocole expérimental. À la fin, une place importante sera consacrée, d'un côté, à l'analyse des données recueillies, de l'autre, à l'interprétation des résultats.

Première partie : cadre théorique

Premier chapitre
La compétence rédactionnelle
Éléments conceptuels

Introduction

« Une chose est de décrire l'organisation d'un produit (le texte) et une autre chose de schématiser les activités amenant à la production de ce produit. Les représentations que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini »⁴

La teneur de cette citation nous permet de déduire que la production d'un texte exige de la part du scripteur la mobilisation, à bon escient, d'un grand nombre de connaissances que nous pouvons regrouper en fonction de deux axes principaux, à savoir celui du produit (le texte) et celui du processus. En conséquence, les deux premiers chapitres de notre étude seront articulés autour de ces deux axes. Dans ce premier chapitre, nous focaliserons notre attention sur la dimension procédurale, notre objectif est la détermination des opérations de planification à prendre en compte dans l'enseignement de ce processus ainsi que les modalités de sa mise en œuvre en classe.

I / 1-La production écrite dans les méthodologies d'enseignement

La production écrite n'a pas toujours occupé le devant de la scène pédagogique, comme nous pouvons le constater à travers l'histoire de l'enseignement des langues. Pourtant, depuis une trentaine d'années, on a commencé à lui accorder une certaine importance.

Pour mieux comprendre l'actuel état de la didactique de l'écrit, nous rappellerons, au passage, dans cette première section, les soubassements théoriques des cinq grandes méthodologies d'enseignement des langues

⁴ M. cité par Charolles par François Halté in, *La didactique du français*, Que sais-je, Presse universitaire de France, 1992, P : 86

étrangères à savoir : les méthodologies⁵ traditionnelle, directe, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle et communicative, et ce afin de déterminer la place de l'écriture et de son enseignement au sein de chacune de ces méthodologies. À la fin, nous tenterons d'apporter une réponse à la question : Qu'est-ce que la production écrite?

I / 1-1-La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi méthodologie grammaire-traduction, constitue la plus ancienne des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Elle est apparue vers la fin du 17^{ème} siècle et utilisée, initialement, dans l'enseignement des langues classiques (ou mortes) : le grec et le latin.

L'objectif premier de cette méthodologie est la pratique de la lecture des textes littéraires. Pour cela, les apprenants sont appelés à l'application des règles grammaticales qui leur étaient enseignées de manière explicite dans des exercices de thèmes et de versions.

Dans cette méthodologie, la priorité est accordée à l'écriture au détriment de l'oral. Toutefois, au regard des activités proposées, il s'avère évident que les pratiques d'écriture en œuvre dans cette méthodologie ne favorisent pas la mise en place d'un véritable apprentissage de la production écrite. En effet, comme le soulignent C. Cornaire et P. Raymond⁶, la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes et les exercices proposés ne créent aucune situation

⁵ Le concept de méthodologie se définit comme : « *un ensemble construit de procédures, de techniques, de méthodes, le tous articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent* ». Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003, P : 234.

⁶C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, PP : 4-5.

d'apprentissage qui permet à l'apprenant de faire un usage personnel de la langue écrite, étant donné que :

- Les activités écrites proposées en classe de langue consistent, essentiellement, en des activités de thèmes et de versions.
- Les exercices d'écriture concernent des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants : ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.
- Les exemples proposés, en classe, proviennent de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur.

En somme, disons que la MT ne favorise pas le développement d'une véritable compétence de production écrite. Par contre, elle constitue, selon Cornaire et Raymond, une méthodologie propice « à former de bons traducteurs de textes littéraires »⁷.

I / 1-2-La méthodologie directe

Dans son élaboration, la MD s'est constituée autour d'un certain nombre d'oppositions systématiques avec la MT. En effet, Le « *principe direct* » de cette méthodologie, réputée révolutionnaire, renvoie à :

- Un enseignement direct dans la langue cible sans aucune référence à la langue source (maternelle) par opposition à la pratique de traduction en vigueur dans la MT ;
- Un enseignement implicite des règles grammaticales par opposition à l'enseignement explicite dans la MT ;

⁷Ibid. P : 5.

- Un enseignement direct de la langue orale sans aucun recours à la langue écrite par opposition à un enseignement tourné vers le code de la langue écrite dans la MT.

Dans cette méthodologie, l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication, mais plutôt comme une activité subsidiaire à l'oral. Partant de cette conception, l'écriture est reléguée au second plan et les activités d'écriture proposées n'avaient pour autre objectif que de permettre un retour sur les aspects linguistiques présentés, précédemment, à l'oral.

I / 1-3-La méthodologie audio-orale

Développée aux Etats-Unis dans le sillage de la « *méthode de l'armée* », la méthodologie audio-orale, qui s'est élaborée durant la période 1940-1970, s'oppose à la MT et à la MD par sa volonté d'asseoir l'apprentissage des langues sur des bases scientifiques.

Deux disciplines scientifiques sont à l'appui de la charpente théorique de cette méthodologie. D'un côté, nous trouvons une linguistique structurale de type distributionnel qui considère la langue comme : « *un réseau de structure syntaxiques* »⁸, de l'autre côté, une psychologie du comportement fondée sur le modèle béhavioriste qui considère le langage comme un type de comportement humain. Selon cette perspective, apprendre une langue c'est : « *acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus-réaction-renforcement* »⁹. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue consiste en l'acquisition de structures linguistiques moyennant des exercices de manipulation et des activités d'écoute et de répétition dont la

⁸Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, 1988, P: 239.

⁹Ibid. P: 239.

fonction est la mise en place d'automatismes qui permettent un réemploi libre ultérieurement.

Comme pour la MD, la MAO privilégie l'oral au détriment de l'écrit. L'accès au monde de l'écrit n'était envisagée qu'à travers des exercices structuraux de transformation et de substitution, où les apprenants étaient appelés à s'exercer sur les structures syntaxiques de l'oral. Avec ce type d'exercices, il est clair que cette méthodologie vise moins l'acquisition d'une compétence communicative écrite que l'automatisation des structures linguistiques propres au système linguistique.

I / 1-4-La méthodologie SGAV

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'est développée approximativement à la même époque que la MAO. Dans son élaboration entre 1950 et 1970, cette méthodologie s'est appuyée sur les travaux de recherche de deux équipes : l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (Slovénie) et le centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, dirigés, respectivement, par le professeur Petar Gubernica et Paul Rivenc.

Le corps doctrinal de cette méthodologie est fondé sur les avancées théoriques de la linguistique saussurienne, plus précisément, sur ceux de Charles Bally, d'une part, et, de la psychologie *Gestalt*, d'autre part. Ainsi, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie, étant donné que la langue est, avant tout, conçue comme un moyen d'expression et de communication orale, comme l'indique Guberin : « *c'est la langue parlée qui*

représente le langage humain »¹⁰, en précisant, par ailleurs, que : « *la langue écrite n'est qu'une transposition de la langue parlée* »¹¹.

Dans cette méthodologie, c'est l'oral qui occupe le devant de la scène pédagogique au début des apprentissages. L'initiation à l'écrit n'était envisagée, qu'après soixante heures de cours par le truchement de la dictée qui «*devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons* »¹². L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée reste l'exercice traditionnel de la production écrite.

I / 1-5-L'approche communicative

En s'appuyant sur les avancées théoriques issues de diverses disciplines scientifiques (sociolinguistiques, pragmatique, etc.), l'approche communicative s'est développée vers les années 70, en réalisant de profondes modifications par rapport aux méthodologies précédentes.

Ainsi, partant des travaux de Hymes en sociolinguistique, l'approche communicative considère la langue comme étant un instrument de communication et surtout d'interaction sociale, en conséquence l'enseignement/apprentissage d'une langue vise moins l'appropriation d'un système linguistique, que celle d'une compétence communicative, où interviennent, non seulement, des savoirs et des savoir-faire d'ordre linguistique, mais, aussi des savoirs et savoir-faire d'ordre textuel, discursif, socioculturel et stratégique.

¹⁰Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, 1988. P: 345.

¹¹ Ibid. P : 345.

¹²C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, PP : 4-5.

Pour ce qui concerne l'apprentissage, l'approche communicative rejette le béhaviorisme et adopte une conception cognitiviste qui met l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Acquérir une langue, selon cette perspective, ne saurait se réduire à un simple développement d'automatismes ; la pensée comme le souligne J. P. Cuq : « *joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles information aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle la connaissance du monde ou l'encyclopédie de tout individu* »¹³.

Contrairement, aux méthodologies, précédemment citées, où les contenus d'enseignements sont déterminés en fonction d'éléments linguistiques préétablis, l'approche communicative en mettant en valeur la notion de "*besoins langagiers*" stipule que les contenus doivent être déterminés en fonction des "*besoins communicatifs*" (ou langagiers) des apprenants.

Dès lors, la production écrite est réhabilitée comme compétence communicative à part entière, étant donné que les besoins langagiers des apprenants peuvent prendre diverses formes (comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.), et ce en fonction de l'ancrage socioculturel des situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Toutefois, il faut signaler que même si l'écriture était réhabilitée avec l'avènement de l'AC, la production écrite a demeuré, jusqu'aux années 1980 (ces années ont été marquées par l'écllosion de nombreux chantier de réflexion sur l'écriture), le parent pauvre de la didactique des langues. Pour expliquer cet état,

¹³Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 247.

J. F. Halté et Y. Reuter¹⁴ avancent le constat d'absence de théories explicites d'écriture. Cette absence a constitué, selon Barré-De Miniac¹⁵, un frein à l'avancée de la réflexion didactique, en matière de production écrite, tout en expliquant les raisons de l'échec relatif de son enseignement/apprentissage.

I / 1-6-Qu'est-ce que la production écrite?

La production écrite n'est pas une simple transcription d'un flux de mots voire d'idées, aussi, elle ne consiste pas en la juxtaposition de phrases et/ou de propositions grammaticalement correctes et mises bout à bout. L'écriture est une activité complexe et composite dont l'acquisition n'est assurément pas une tâche aisée, étant donné la diversité des compétences qu'elle implique : compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

Depuis son émergence, le concept de "*compétence de communication*" occupe une place centrale dans didactique des langues. Ce concept, qui est, fondamentalement un concept méthodologique, renvoie à un savoir de type procédural dont l'actualisation, comme le fait savoir J. P. Cuq¹⁶, se réalise selon deux vecteurs différents, oral et écrit, et de deux manières différentes, compréhension et production. Nous distinguons quatre habiletés dans la compétence communicative : habileté de compréhension de l'oral, habileté de production de l'oral, habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Par ailleurs, partant de l'observation des interactions verbales, au quotidien, J. P. Cuq a constaté que nos productions verbales (orales ou écrites) sont, constamment, filtrées et évaluées à divers niveaux (linguistique,

¹⁴Cristine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000, P : 99.

¹⁵ Ibid. P : 99.

¹⁶Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003, P : 149.

pragmatique, etc.) par notre (nos) destinataire (s). Ainsi, si tout communication implique une évaluation, J. P. Cuq postule l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, à savoir la compétence évaluative.

Dans l'approche communicative, la production écrite (comme la compréhension) se présente, comme une : « *activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* »¹⁷, que Robert Bouchard, comme : « *La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* »¹⁸, où interviennent quatre types de composantes (ou compétences), comme l'indique J. P. Cuq¹⁹ :

- La composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;
- La composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;
- La composante référentielle qui concerne de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence ;
- La composante socioculturelle qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociale de la communication et de l'interaction.

¹⁷ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.

¹⁸ Robert Bouchard, *texte, discours, document : une transposition didactique des grammaire de texte*, in *Le Français dans le monde*, P : 160.

¹⁹ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P: 150.

Toutefois, dans la mesure où écrire, comme le souligne J. P. Cuq : « *c'est aussi réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer* »²⁰, Albert²¹ fait intervenir une autre dimension dans la compétence communicative. Il s'agit, en l'occurrence, de la "*composantes cognitive*" qui concerne la mise en œuvre des processus de construction du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Cette composante cognitive a fait l'objet de nombreuses études (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1995 ; Bereiter et Scardamalia, 1987, etc.). Ces études, entreprises dans le sillage de la psychologie cognitive, ont abouti à des modèles de processus rédactionnels qui nous permettent d'appréhender le comportement des scripteurs, tout en donnant une idée de la difficulté à développer une compétence rédactionnelle. Nous reviendrons sur la description du travail cognitif du scripteur, avec plus de détails, dans la deuxième section de ce premier chapitre.

Au regard de ce qui précède, il apparaît bien que la production d'un texte constitue une activité très complexe, au cours de laquelle, le scripteur doit faire appel à différents types de savoirs et de savoir-faire : linguistiques, discursifs, référentiels, socioculturels et cognitifs; tout en veillant à produire une communication réussie à l'intérieur de l'espace où il se trouve confiné. En s'appuyant sur les travaux du groupe DIEPE²², nous pouvons dire :

²⁰ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 178.

²¹Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 16. Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

²² Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire : Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Université, 1995, P : 26

- Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consiste à produire un discours approprié à la situation de production, y compris dans sa manifestation matérielle.
- Écrire, c'est produire une communication au moyen d'un texte. La compétence consiste, dans cette optique, à réaliser un produit conforme aux caractéristiques du type textuel à produire : organisation (structure), respect du genre, etc.
- Écrire, c'est produire un texte dans une langue donnée. Pour cet aspect, la compétence concerne le respect des règles linguistiques touchant au lexique, à l'orthographe et à la syntaxe.
- Écrire, c'est planifier. De ce point de vue, la compétence consiste dans la définition de buts, la recherche des informations, l'élaboration d'un plan-guide etc.
- Écrire, c'est textualiser. Sous cet angle la compétence concerne la linéarisation des idées et des intentions retenues lors de la planification.
- Écrire, c'est réécrire. Pour cet aspect, la compétence consiste en la modification du texte en vue de l'améliorer.
- Écrire, c'est réviser. Sous cet angle, la compétence consiste en la vérification systématique d'un texte afin de déceler et de corriger les incohérences.

I / 2-Le travail cognitif du scripteur : connaissances et processus

Dans la présente section, nous tenterons de comprendre comment procèdent cognitivement les scripteurs lors de la production d'un texte. Du côté des théories, plusieurs modèles s'attachent à décrire l'univers du rédacteur, c'est-à-dire, les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement. Pour ce qui nous concerne, nous nous appuierons,

essentiellement, sur le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), tout en prenant en considération la distinction entre scripteur expert et scripteur novice proposée par C. Bereiter et M. Scardamalia.

I / 2-1-Les courants cognitifs de la production écrite

L'écriture, comme le précise C. Barré-De Miniac²³, est un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. De ce point de vue, il est clair que l'écriture, au-delà de se réduire à un simple produit, constitue une partie intégrante de la pensée humaine, autrement dit, l'écriture est une activité cognitive à part entière.

Selon C. Barré-De Miniac²⁴ deux courants expliquent la production de textes sous l'angle de ces aspects cognitifs. Le premier relève d'une approche cognitiviste au sens strict du mot, c'est-à-dire d'une approche qui considère l'homme comme un système pseudo-isolé dont le fonctionnement mental s'effectue de manière quasi-indépendante des conditions du milieu social. Selon cette perspective, le développement des capacités scripturales se réalisent de manière endogène. Le rôle de l'enseignant, dans ce cas, est d'accompagner les apprenants sans pour autant y intervenir dans la construction et /ou développement de leurs capacités cognitives. Le modèle de Hayes et Flower, élaboré dans le cadre de la théorie de l'information, relève de cette tendance.

Le deuxième courant relève d'une approche socioculturelle dont le mérite est de mettre à l'exergue la dimension culturelle des opérations et des représentations qu'ont les scripteurs de l'écriture. En effet, contrairement à

²³ BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000. P : 34.

²⁴ BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000. P : 34.

l'approche cognitive, l'approche sociocognitive pose l'interaction sociale comme une condition *sine qua non* au développement des capacités scripturales. Aussi, dans les apprentissages scolaires, les notions de médiation et/ou d'étayage constituent un facteur déterminant dans le modelage du fonctionnement cognitif, ouvrant la voie, par là même, à une réorientation du développement mental des apprenants.

Dans le sillage des études cognitives, l'écriture se trouve assimilée, comme le souligne S. Plan, à :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence »²⁵.

La résolution d'un problème est une opération mentale qui se définit à travers l'établissement d'une séquence d'action afin d'atteindre un objectif donné. Effectivement, la résolution de problème peut prendre plusieurs formes durant la production d'un texte : enchaînement de mots pour former une phrase, enchaînement de propositions pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, détermination d'un ordre d'énonciation, etc.

I / 2-2-Les composantes de la compétence rédactionnelle

Dans la psychologie cognitive, l'étude de la production verbale écrite s'est focalisée, d'un côté, sur la détermination de la nature des connaissances disponibles en mémoire à long terme, de l'autre côté, sur l'identification des processus mentaux qui prennent en charge le traitement de ces connaissances afin de permettre la rédaction d'un texte.

²⁵ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994. P : 44.

Pour l'analyse des composantes de la compétence rédactionnelle, nous adopterons comme cadre descriptif, le modèle de J. Hayes et L. Flower (1980). Selon ce modèle la rédaction d'un texte est dictée par de trois composantes à savoir : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitifs (la planification, la mise en texte et la révision).

I / 2-2-1-L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche renvoie à tous les éléments extérieurs qui peuvent influencer la performance du scripteur. Cette composante s'organise en deux volets : l'environnement social et l'environnement physique. Le premier concerne la prise en compte du destinataire et de la consigne de la tâche. Le second recouvre, quant à lui, le médium d'écriture, le texte déjà écrit ainsi que les brouillons produits (mots, groupe de mots, propositions, plan, etc.).

I / 2-2-2-La mémoire du scripteur

Dans cette composante, nous distinguons, généralement, deux types de mémoires : une mémoire à long terme (MLT) et une mémoire de travail (MDT). La MLT a un rôle très important. Car, c'est elle qui permet au scripteur de prendre en compte ses connaissances antérieures ; connaissances relatives au thème, au lexique, à la grammaire, aux plans textuels, etc.

Cependant, la mobilisation des connaissances stockées dans la MLT, nécessite le recours aux ressources cognitives d'un autre type de mémoire, que l'on s'accorde à désigner, en psychologie cognitive, par "mémoire de travail" (MDT). Cette mémoire aux capacités limitées²⁶ sert aussi bien au stockage de courte durée d'informations qu'à la gestion des opérations cognitives. En effet, la

²⁶C. Bereiter et al sous la direction de A. Piolat et A. Pélissier, *La rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, 1998. P : 05.

revue de la littérature du domaine nous permet de constater que l'activation du processus de la planification et du processus de mise en texte, à titre d'exemple, nécessite l'intervention, respective, du bloc-notes Visio-spatial et de la boucle phonologique (registre auditif) qui sont des systèmes esclaves de l'administrateur central de la MDT.

Pour ce qui est de la nature des connaissances mobilisées dans les activités de production écrite. La psychologie cognitive postule l'existence de trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques (ou conditionnelles).

- Les *connaissances déclaratives* : ces connaissances renvoient, comme le souligne Cuq²⁷, à des connaissances abstraites, qu'on peut énoncer et formaliser. Ces connaissances concernent les savoirs conceptuels et théoriques portant sur les faits, les expériences, les règles, les catégories de mots, à la manière selon laquelle ces éléments sont organisés.

- Les *connaissances procédurales* : ces connaissances ont trait à la « *connaissance du comment faire quelque chose* »²⁸. En effet, il s'agit de connaissances implicites que l'on utilise directement dans la communication, et qui supposent l'automatisation des savoirs déclaratifs, comme l'indique J. P. Cuq.

- Les *connaissances pragmatiques* ou *conditionnelles* : ces connaissances se rapportent aux conditions de la mise en œuvre des deux types connaissances sur-citées. En paraphrasant les propos C. Cornaire et P. M. Raymond²⁹, nous pouvons dire qu'il s'agit pour le scripteur de s'interroger sur l'utilité et la

²⁷CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003, P : 127.

²⁸C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 23.

²⁹Ibid. P : 22.

pertinence de ces connaissances déclaratives et/ou procédurales dans des situations de production bien déterminées.

I / 2-2-3-Le processus rédactionnel³⁰

La troisième composante de la compétence rédactionnelle est une composante active et dynamique, elle inclut des opérations mentales d'ordre générales à savoir : la planification, la mise en texte et la révision. Ces processus dont l'orchestration est assurée par une instance de contrôle, fonctionnent de manière interactive et récursive. En effet, les études qui ont porté sur la description de la démarche rédactionnelle des scripteurs expérimentés ont contribué à montrer que :

- Le processus de mise en texte chez les scripteurs expérimentés est, le plus souvent, interrompu par la planification et la révision³¹.
- Le processus de planification intervient, non seulement, pendant l'élaboration des buts, la génération et l'organisation des idées, mais, il continue tout au long du processus rédactionnel.
- Le processus de révision peut intervenir, aussi bien, lors de la planification (révision des buts, du plan, etc.) que pendant la mise en texte (révision de l'orthographe de mots, des structures phrastiques, etc.).

•La *planification* ou la "*pré-écriture*" : dans ce sous-processus, le scripteur procède au traitement d'informations, et ce afin de déterminer le contenu et la forme de son message. La mise en œuvre de ce processus implique

³⁰ Michel Fayol, *La production de textes et son apprentissage*, in Observatoire National de la Lecture (Ed), Les journées de l'ONL. Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007 (P: 21-34). Paris : MENESR. P : 22. Disponible en ligne sur : http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download

³¹C. Bereiter et al sous la direction de A. Piolat et A. Pélissier, *La rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, 1998. P : 191.

l'activation de trois opérations (ou sous-processus) : les opérations de génération des idées, les opérations d'organisation des idées et les opérations de recadrage. Précisons que ces opérations se réalisent, essentiellement, sous forme d'activités cognitives (ou mentales), qui peuvent aussi se concrétiser par la rédaction de notes, l'élaboration de plan-guide, etc.

Nous reviendrons sur ce processus avec plus de détails à la fin de cette section, étant donné que notre étude vise à analyser l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par les élèves.

- La *mise en texte* (ou textualisation) : pour ce sous-processus, il est question d'opérations dont la fonction est d'assurer la transcription des représentations élaborées au cours de la planification en représentations graphiques, c'est-à-dire, mettre en mots, en phrases, en paragraphes les idées récupérées et organisées. Selon Bronkard³² la mise en œuvre de ce processus se réalise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

- La *révision* : pour ce sous-processus, il est question de revoir le texte produit afin de l'améliorer. La révision peut-être scindée en deux sous-processus : la "*lecture*" qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte réalisé et le texte visé, et, la "*correction*" grâce à laquelle le scripteur peut réduire les écarts entre son intention d'écriture et le texte qu'il a produit.

³²Dyanne ESCORCIA, Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation », Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007. P : 99. tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcia.pdf

I / 2-3-Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice ³³

Avant de présenter les différences entre les stratégies rédactionnelles expert et novice, il convient, d'abord, de définir le terme de stratégie. Par stratégie nous entendons un plan d'action, une démarche consciente que le scripteur met en œuvre pour résoudre un problème.

Depuis le modèle de l'expertise rédactionnelle élaboré par Hayes et Flower (1980), plusieurs recherches se sont penchées, ces dernières années, sur l'analyse des différences entre scripteurs experts et scripteurs novices. Ces études ont montré que la plupart des scripteurs s'engagent dans des processus de planification, de mise en texte et de révision, en soulignant, par ailleurs, que l'expert et le novices, se distinguent, essentiellement, par le degré de flexibilité dans la gestion des processus et des sous-processus qui sous-tendent la rédaction d'un texte.

Pour rendre compte des différentes étapes du développement de l'activité rédactionnelle, Bereiter et Scardamalia établissent une distinction entre deux types de stratégies rédactionnelles : la « *stratégie de connaissances transformées* » et la « *stratégie de connaissances rapportées* ». La distinction entre ces deux stratégies repose, essentiellement, sur l'identification du rôle du processus de la planification dans la rédaction d'un texte.

En effet, dans la « *stratégie de connaissances transformées* » qui caractérise la démarche rédactionnelle du scripteur expérimenté, le processus de planification occupe une place prépondérante dans la réalisation de la tâche. Ce processus se complexifie, en permettant, par là même, au scripteur le

³³ C. Cornaire et P. Raymond, la production écrite, CLE International, Paris, 1999, P : 29.

remaniement et la réorganisation du contenu de son texte en fonction des aspects thématiques et rhétoriques liés aux buts de l'auteur et aux attentes du lecteur.

Par contre, dans la « *stratégie de connaissances rapportées* » qui caractérise la démarche du scripteur novice, la phase de planification est, le plus souvent, très rudimentaire voire inexistante. Le scripteur inexpérimenté procède, généralement, par la transcription de ses idées au fur et à mesure de leur récupération de la MLT, sans se préoccuper ni de leur réorganisation ni de leur pertinence contextuelle. Leurs faibles efforts de planification des novices sont associés, généralement, à un niveau insuffisant de fixation de buts rhétoriques et d'organisation de l'écrit, ainsi qu'à une quasi-ignorance par rapport aux attentes du lecteur.

C. Cornaire et P. Rraymond³⁴ expliquent cette manière de procéder par l'égoïsme du scripteur novice, qui, d'ordinaire, éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée. Le novice se contente de ses connaissances personnelles et ne presse ni le besoin de combler les attentes de son lecteur, ni la nécessité du recueil d'informations. De cela, il s'en suit que les textes produits par le biais de cette stratégie sont, le plus souvent, constitués de juxtaposition de phrases et/ou de propositions dont la qualité dépend, à la fois, de la quantité des connaissances et de leur organisation dans la MLT.

En gros, disons que les rédacteurs experts et novices fonctionnent différemment durant la planification de leurs écrits. Les moins expérimentés négligent le rôle de ce processus dans la production écrite, alors que les rédacteurs experts organisent leur écrit avant d'entamer la linéarisation des contenus de leurs textes.

I / 2-4-La surcharge cognitive

³⁴ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999. P : 29.

Le concept de "*surcharge cognitive*" est au centre des études de la psychologie cognitive sur la rédaction des textes. En effet, c'est à travers ce concept que certains spécialistes expliquent l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un «*trop à faire*» et la réussite en termes d'«*organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous-buts enchaînés de façon sérielle*»³⁵.

La rédaction d'un texte est une activité contraignante et très coûteuse en ressources cognitives, car elle implique l'activation simultanée de nombreuses opérations dont la gestion nécessite de grandes capacités mentales. En conséquence, confronté à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille, toujours, en surcharge mentale, puisqu'il lui faut activer des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle, et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales comme le souligne M. Fayol³⁶. À l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons différents types de facteurs : un nombre de traitements qui excèdent les capacités cognitives du scripteur, le degré de l'expertise, la nature de la tâche scripturale, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur, etc.

La rédaction en langue étrangère introduirait des difficultés supplémentaires. De fait, en indiquant la similarité du processus rédactionnel de la langue maternelle ,et, ceux de la langue étrangère, d'une part, est ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif et le locuteur non-natif, Wolff³⁷ relève l'existence de trois catégories de difficultés : les difficultés linguistiques (notamment lexicales), les difficultés d'ordre socioculturel qui touchent aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue et les difficultés à mettre en

³⁵C. Bereiter et al sous la direction de A. Piolat et A. Pélissier, *La rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, 1998, P : 08.

³⁶ M. Fayol cité par Michel Charolles in : *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*, P: 12.

³⁷ turquie. P: 19 Wolff cité par xxxx in

œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle. Nous pouvons, donc, avancer que la rédaction en langue étrangère requiert plus d'effort cognitif, ce qui implique que le scripteur risque davantage une surcharge cognitive.

I / 2-5-La planification³⁸

Nous détaillons à présent les principales opérations cognitives impliquées dans la planification, tout en veillant à mettre à l'exergue les opérations qui nous serviront comme indicateurs pour l'analyse de la stratégie de planification des participants à notre expérimentation.

La planification est une activité proche de la résolution de problèmes, elle permet au scripteur d'effectuer une analyse minutieuse de la tâche d'écriture en fonction des objectifs et des moyens à utiliser. En somme, ce processus vise à permettre au scripteur de répondre à une série de questions (quoi dire, à qui le dire et comment le dire?), et ce afin de déterminer le thème de la rédaction, de délimiter les contenus à mobiliser, d'activer les connaissances linguistiques et de récupérer les procédés rhétoriques et pragmatiques nécessaires à la production d'un texte.

Dans le modèle de 1980, Hayes et Flower assigne à la planification une fonction genèse dans la rédaction d'un texte. La mise en œuvre de ce processus se réalise à travers l'activation de trois ensembles d'opérations (ou sous-processus) : la génération, la récupération et l'organisation des idées.

³⁸Dyane ESCORCIA, Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation », Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007, P: 88. Disponible en ligne sur :

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcia.pdf

La *génération des idées* permet au scripteur la recherche d'informations pertinentes concernant le thème et les destinataires. Ce sous-processus suppose l'activation de deux opérations : la récupération des informations stockées dans la MLT et/ou l'encodage des informations extraites de l'environnement de la tâche et le choix des items à rédiger.

L'*organisation des idées* : cette opération se trouve au centre de la stratégie de connaissances transformées, étant donné que c'est à elle qu'il revient d'articuler les connaissances rhétoriques aux connaissances référentielles. En gros, il s'agit pour le scripteur de choisir les informations les plus utiles à partir des contenus récupérés et de les intégrer dans un plan de texte. La mise en œuvre de ce processus s'effectue grâce à l'activation d'un ensemble d'opérations qui vont de l'identification des items à l'établissement de l'ordre de leur énonciation qui peut être représenté par des diagrammes, des notes, des plans de textes, un simple regroupement d'idées.

Un plan axé sur le texte consiste en l'organisation des contenus thématiques. Cette opération peut être de deux sortes ; abrégée ou du langage. La première a lieu lorsque le scripteur identifie quelques thèmes à aborder ou lorsqu'il établit des liens entre lesdits items. La deuxième est plus détaillée et consiste en la spécification des phrases précises qui intégreront le texte. La planification abrégée peut résulter de deux types de mécanismes : l'abstraction des aspects critiques du texte qui sont représentés selon les contraintes de la tâche (Planning by abstraction), et la perception des analogies entre l'environnement des deux tâches (planning by analogy).

Concernant le rapport entre le processus de planification et la qualité des textes, J. Hayes et J. Nash³⁹ soulignent l'existence plusieurs facteurs qui participent à la production d'un texte de qualité tels que : les efforts investis par le scripteur pendant la planification, le temps passé avant le passage à la mise en texte, l'élaboration d'un plan, etc. Pour illustrer ce rapport, nous évoquerons, les résultats de l'étude de R. Kellogg⁴⁰ sur l'impact de deux stratégies de planification, la construction d'une esquisse et le regroupement d'idées sous forme graphique, sur la performance des scripteurs. a pu remarquer que les textes des scripteurs qui ont utilisé une esquisse sont de meilleure qualité que ceux des rédacteurs qui ont construit un diagramme ou de ceux qui n'ont utilisé aucune stratégie de planification.

Pour clore cette section, signalons que les modèles cognitifs de la production verbale écrite ne sont que descriptifs. Ces modèles ne disent rien sur les facteurs qui peuvent intervenir dans le développement de la compétence rédactionnelle, et encore moins sur les modalités de son enseignement. Aussi, il serait peu réaliste de penser que ces modèles nous apportent des solutions définitives aux problème que pose l'enseignement/apprentissage de la production écrite, leur intérêt, pour une didactique de l'écriture, réside, selon C. Cornaire et P. M. Raymond, dans le fait qu' : « [...]ils peuvent orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche»⁴¹. Autrement dit, il est question, de rationaliser la pratique enseignante, c'est-à-dire, d'amener les enseignants à agir en connaissance des causes.

³⁹Dyanne ESCORCIA, Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant, THÈSE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « Connaissances, culture, modélisation », Centre de Recherche Education et Formation (EA 1589), le 21 juin 2007. P : 98. Disponible en ligne sur ;

http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcia.pdf

⁴⁰ Ibid. P : 98.

⁴¹ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 38.

I / 3- Enseigner les processus

Dans cette section, nous présenterons les propositions de quelques didacticiens (en particulier, C. Cornaire et P. M. Raymond) concernant l'enseignement des processus rédactionnels. Aussi, afin de mieux cerner les enjeux de cet enseignement, nous tenterons, d'abord, d'appréhender la spécificité des processus rédactionnels en L2, puis, nous éluciderons la nature d'obstacles qui empêcheraient, le cas échéant, le développement des capacités des apprenants en production écrite.

I / 3-1-Les processus rédactionnels en langue étrangère

Pour comprendre les caractéristiques de l'écriture en L2⁴², plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'étude des différences et des similarités entre la production écrite en L1 et la production écrite en langue L2. Pour cela, ils se sont penchés soit sur la description des caractéristiques du produit, soit sur celle des processus cognitifs en œuvre dans la production.

En se plaçant du côté des scripteurs habiles, nous constatons que les études entreprises dans le domaine des langues secondes et étrangères ont montré que le comportement rédactionnel des scripteurs expérimentés en langue étrangère ressemble beaucoup à celui des scripteurs en langue maternelle. En effet, « [...] à l'heure actuelle, aucune des tentatives de modélisation [...] ne constitue un modèle de référence systématique »⁴³ comme l'affirme Barbier, en s'appuyant sur la base des résultats de plusieurs recherches.

⁴²Pour J. P. Cuq, la L1 renvoie à la langue maternelle et la L2 recouvre à la fois : la langue seconde et la langue étrangère.

⁴³ Barbier cité par Maarit Mutta, in *Un processus cognitif peut en cacher un autre : Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Turku, 2007, P : 47.

Disponible en ligne sur :

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1>

De sa part, Zamel⁴⁴ (1983) dans une étude entreprise avec six étudiants de langues maternelles différentes (chinois, espagnole, portugaise, hébraïque), écrivant en anglais L2, constate que ces étudiants utilisent les mêmes processus d'écriture qu'en langue maternelle ; ils ont tous passé beaucoup de temps à planifier, à réviser, à lire et à relire leurs textes.

Toutefois, il est aussi admis que le comportement des scripteurs en L2 est très variable, étant donné que les scripteurs, comme l'indiquent C. Cornaire et P. M⁴⁵. Raymond, se distinguent les uns des autres par leurs traditions culturelles, leurs façons d'aborder une tâche d'écriture et par l'utilisation de certaines stratégies au détriment d'autres. Ainsi, Zamel, dans l'étude citée plus haut, a constaté que la stratégie de planification de ses six étudiants (de langues maternelles différentes) était très variable. En effet, l'auteur a remarqué que quelques étudiants ont noté plusieurs idées, alors que d'autres ont fait des diagrammes et qu'un étudiant s'est contenté de réfléchir sans rien écrire.

Cependant, en se plaçant du côté des scripteurs novices, Canagarajah⁴⁶ se référant à d'autres recherches, présente une compilation de résultats concernant les différences du point de vue de la L2 :

- Moins de recours à la planification globale et locale ;
- Établit moins de buts locaux et globaux et de surcroît, a plus de difficultés d'achever ces buts ;
- L'organisation du matériel récupéré par les processus de génération s'avère plus difficile ;
- La mise en texte est plus laborieuse, moins aisée et moins productive ;

⁴⁴ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 57.

⁴⁵ Ibid. P : 58.

⁴⁶ Canagarajah cité par Maarit Mutta, in *Un processus cognitif peut en cacher un autre : Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Turku, 2007, P : 48. disponible en ligne sur :

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1>

- Les pauses sont plus fréquentes et plus longues et recouvrent une plus grande partie du temps écoulé total ;
- Écrit plus lentement et produit moins de mots ;
- Révise moins son texte ;
- Relit moins son texte et réfléchit moins à ses choix.

C. Cornaire et P. M. Raymond⁴⁷, quant à eux, indiquent que les scripteurs malhabiles en L2 se définissent, d'ordinaire, par une posture comparable à celle du scripteur inexpérimenté en L1. En précisant que cette posture se détermine, notamment, par : un temps de rédaction plus long et un répertoire de stratégies limité ou inadéquat.

Pour expliquer les raisons des différences entre l'écriture en L1 et l'écriture en L2, Ellis et Yuan⁴⁸ en suggèrent qu'elles résultent de la pression plus intense sur la mémoire de travail, vu les capacités limitées des scripteurs malhabiles qui se caractérisent, entre autre, par des ressources linguistiques limités et/ou un accès difficile à ses ressources. Dans le même sillage, Cummins⁴⁹ a remarqué, suite à ses expériences avec des d'enfants et d'adultes immigrants et bilingues, l'existence d'un niveau minimale de compétence linguistique en deçà duquel le fonctionnement cognitif du scripteur se trouve contrarié.

I / 3-2-Enseigner les processus rédactionnels

Nous avons déjà précisé que les processus et les stratégies rédactionnels constituent l'un des obstacles auxquels les rédacteurs malhabiles se heurtent lors de la rédaction d'un texte. Ces scripteurs, au répertoire stratégique limité, ne

⁴⁷ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 66.

⁴⁸ Ellis et Yuan cité par Maarit Mutta, in *Un processus cognitif peut en cacher un autre : Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*, Turku, 2007, P : 48. Disponible en ligne sur :

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1>

⁴⁹ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 67.

savent pas en cas de blocages ou de difficultés qu'elle stratégie mettre en œuvre. De fait, les novices ont de grandes difficultés à entrer dans la production de leurs textes, ils ne savent ni par où commencer ni comment planifier leur texte ni comment le réviser, etc. En bref, leur intention est, essentiellement, focalisée sur des aspects de surfaces.

Pour remédier à ces problèmes, C. Barré-DE Maniac postule que : «*L'accompagnement de l'écriture passe [...] par une verbalisation des procédures et démarches mentales*»⁵⁰ , en ajoutant, par ailleurs, que les procédures, les tours de mains voire les processus et les opérations tel qu'ils sont décrits dans les modèles de la production écrite constituent le lieu privilégié pour un apprentissage sous forme d'accompagnement.

De même, Chartrand⁵¹ préconise le recours à un enseignement explicite pour les processus et les stratégies rédactionnels. L'auteur insiste, également, sur la nécessité de développer les capacités d'autocontrôle chez les apprenants, en précisant, par ailleurs, qu'il incombe à l'enseignant d'accompagner le développement des capacités des apprenants en adoptant une posture d'étayage, et ce par l'intermédiaire d'outils créés à cet égard (les questionnaires sur les stratégies à titre d'exemple).

I / 3-3-Un modèle pour l'apprentissage des processus

En s'inspirant des travaux entrepris dans le domaine de la lecture en langue maternelle (Galison 1992, Meyer et Bartlett 1985, Winograd et Hare

⁵⁰Cristine Barré-De Miniac, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et pratiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000, P : 126.

⁵¹Veda ASLIM-YETI, Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P : 29. Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v.

1988), C. Cornaire et P. M. Raymond⁵² préconisent, pour l'enseignement des stratégies rédactionnelles, le recours à une démarche explicite. Le modèle avancé, par les deux auteurs, comporte les étapes suivantes :

- *La valorisation de la stratégie* : dans cette étape, il est question de sensibiliser les apprenants à la (les) stratégie (s), en expliquant en quoi elle (s) consiste (ent) et en précisant son (leur) utilité.

- *L'illustration de la stratégie* : dans cette étape, l'enseignant se doit de procéder à la rédaction d'un texte devant les apprenants, tout en veillant à expliciter les différentes étapes de sa stratégie rédactionnelle. En somme, il s'agit en quelque sorte de verbaliser ce qui se passe dans la tête d'un scripteur expérimenté dans la phase de la pré-écriture. Comment ce scripteur entre dans la production d'un texte? Que fait-il avant même de commencer la rédaction proprement dite? Comment analyse-t-il la situation de production? Que fait-il lors du recueil et du choix des informations? Comment procède-t-il lors de l'élaboration d'un plan-guide? Comment se sert-il du plan-guide pour organiser les idées retenues?, etc.

- *Le guidage des apprenants vers l'utilisation de la stratégie* : dans cette étape, il est question pour l'enseignant d'orienter les apprenants vers l'utilisation autonome de la stratégie, et, ce dans le cadre d'une tâche scripturale portant sur la rédaction d'un type textuel bien déterminé.

Pour la planification d'un texte argumentatif, à titre d'exemple, l'enseignant peut demander aux apprenants d'élaborer un plan-guide pour, de préparer une liste d'arguments et/ou de contre-arguments, de classer ces

⁵²Claudette. Cornaire et Patricia Mary Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 59.

arguments du plus fort au plus faible, d'illustrer chaque argument par un exemple, etc.

• *L'incitation des apprenants à utiliser la stratégie* : après l'explication, l'illustration et le guidage des apprenants dans l'utilisation de(s) stratégie(s), l'enseignant devra enfin inciter les apprenants à utiliser la (les) stratégie (s) enseignée (s) dans leurs productions futures.

Par ailleurs, pour dépister les difficultés des apprenants au plan de leurs savoirs et savoir-faire procéduraux, C. Cornaire et P. M. Raymond⁵³ proposent le recours un questionnaire sur les processus et les stratégies rédactionnels. L'intérêt de ce questionnaire est de permettre à l'enseignant de déterminer si les apprenants savent que la rédaction d'un texte nécessite :

- Une préparation préalable du contenu du texte.
- Une analyse de la situation de communication afin d'adapter le message du texte aux attentes des lecteurs.
- Une planification de l'ordre d'énonciation des connaissances conceptuelles retenues pour la rédaction du texte.
- Une révision constante du contenu et de la forme du message afin de déceler et de corriger les incohérences.

⁵³ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 60.

Selon vous, que fait le scripteur expérimenté ? Répondez en cochant a). b) ou c).

1-D'habitude, pour traiter un sujet, le scripteur expérimenté :

- a) se fie surtout à son expérience et à ces connaissances.
- b) essaie souvent de recueillir des renseignements précis.
- c) perd peu de temps pour rassembler de la documentation.

2-D'habitude, le scripteur expérimenté :

- a) essaie toujours de communiquer un message.
- b) se préoccupe peu de ses lecteurs éventuels.
- c) écrit seulement pour lui-même. Pour son propre plaisir

3-D'habitude, le scripteur expérimenté :

- a) travaille et retravaille son plan.
- b) a rarement besoin de faire un plan.
- c) suit son imagination en rédigeant ce qui lui vient à l'esprit.

4-En commençant à rédiger, le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord :

- a) de l'orthographe des mots.
- b) de la correction grammaticale du texte.
- c) du contenu (la mise en forme des idées)

5-D'habitude, le scripteur expérimenté :

- a) écrit d'un seul jet.
- b) relit son texte une seule fois.
- c) révise son texte à plusieurs reprises

Questionnaire sur les stratégies d'écriture

I / 3-4-Les obstacles à l'écriture et à son apprentissage⁵⁴

Le moment de l'écriture est un moment complexe, pendant lequel le sujet-scripteur construit des connaissances, non seulement sur le monde mais aussi sur l'écriture elle-même. Écrire c'est, aussi, apprendre à écrire. Au regard de cela, il s'avère évident que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite constitue une situation d'apprentissage où les apprenants sont appelés à utiliser leurs capacités linguistiques et stratégiques afin de résoudre le problème proposé par la tâche.

Cependant, lors de la production d'un texte, les scripteurs malhabiles, se trouvent, ordinairement, exposés à plusieurs difficultés, lesquelles difficultés peuvent être linguistiques, socioculturels et stratégiques.

Le constat de ces difficultés a poussé S. Plane à penser à d'autres aspects qui rendent encore plus complexe l'activité de production écrite voire son apprentissage. Pour cela, l'auteur postule l'existence d'"obstacles" qui empêchent, le développement des capacités scripturales des apprenants. Selon l'auteur, ces obstacles renvoient à tout ce qui peut entraver l'acquisition d'une connaissance et/ou d'une compétence et peuvent être d'ordre épistémologique, psycho-cognitif ou didactico-pédagogique.

I / 3-4-1-Les obstacles épistémologiques

Ces obstacles épistémologiques concernent les connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit.

⁵⁴Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 49.

Selon S. Plan⁵⁵, les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se caractérisent par deux particularités :

- Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion trouve ces origines dans l'établissement d'une analogie entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans cette optique, comme un processus linéaire et irréversible.
- L'immutabilité du texte, c'est-à-dire que les scripteurs novices n'arrivent pas à se représenter les textes comme objet susceptible de changements constants. De cela, il en découle que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.

I / 3-4-2-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs

La production écrite comme nous l'avons déjà signalé constitue une activité de résolution de problème. De ce fait, il est évident qu'en terme d'opérations cognitives, la rédaction d'un texte présente des difficultés pour les apprenants, aussi bien pour le repérage des problèmes que pose la rédaction d'un texte que par le choix des stratégies à employer.

Par ailleurs, concernant l'affectivité, S. Plane, avance l'hypothèse selon laquelle la production d'un texte exige un investissement affectif important de la part du scripteur, en précisant qu'il serait très difficile pour lui de s'impliquer pleinement dans la production de son texte, dans la mesure où la mise en œuvre des processus rédactionnels, en particulier, le processus de planification et le processus de révision réclament une distanciation vis-à-vis du texte à produire. Rappelons que nous avons déjà précisé que le scripteur novice fonctionne de

⁵⁵ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 50.

manière égocentrique et éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée.

I / 3-4-1-Les obstacles didactiques et pédagogiques

La production écrite est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'effectue à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne constituent qu'une partie. Aussi, il s'avère évident que les représentations que les apprenants ont de l'écriture sont étroitement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. De cela, il en résulte que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont, en grande partie, tributaire des pratiques pédagogiques.

Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, S. Plane en distingue trois :

- La centration sur les aspects locaux de la production d'écrits (orthographe, syntaxe, etc.), laquelle centration aura pour corollaire la focalisation de l'intention des apprenants sur des questions d'ordre grammatical, au détriment, des aspects portant sur l'organisation globale des textes.
- Les pratiques transmissives qui s'ouvrent sur une démarche unique de travail et dont l'objectif est de pourvoir les apprenants de recettes pour bien écrire et/ou de procédés applicables à toutes les situations.
- Les démarches d'enseignement fondées sur une correspondance entre l'ordre des opérations de l'écriture et l'ordre de leur apprentissage.

I / 4-La planification : perspective pédagogiques

L'élaboration d'un texte est une activité complexe, durant laquelle le rédacteur doit être attentif à plusieurs contraintes qu'il doit gérer simultanément. En permettant, la définition du but du texte à produire, la collecte d'idées et l'élaboration d'un plan-guide de l'ensemble du texte, la planification, compte tenu de ces opérations constitutives, constitue une étape primordiale dans la production d'un texte. Donc, plus ce processus sera fait avec beaucoup d'attention, plus le passage à la mise en texte sera facile.

Dans cette dernière section de notre premier chapitre, il est question de revenir sur le processus de planification afin de donner une description plus opérationnelle du point de vue pédagogique. Cela, nous permettra, par la suite, de déterminer les opérations à prendre en compte dans l'enseignement de ce processus, ainsi que les différentes étapes de sa mise en œuvre en classe.

I / 4-1-L'apprentissage de la planification

Avant d'entamer la description des composantes à prendre en compte dans l'enseignement du processus de planification, il nous a paru utile d'évoquer les différentes étapes de son développement. Selon M. Fayol et B. Schneuwly⁵⁶, l'apprentissage de ce processus passe par trois phases:

- Dans la première phase de son apprentissage, l'apprenti-scripteur transcrit les idées telles qu'elles sont récupérées sans se soucier ni de leur organisation ni de leur adéquation avec les objectifs de la tâche scripturale.

⁵⁶ Michel Fayol et Bernard Schneuwly cités par Sylvie Plane in *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 54.

- Dans la seconde phase, nous constatons chez l'apprenti-scripteur l'apparition d'une planification globale qui ne prend en compte que la structuration du contenu sémantique du texte à produire.
- Dans la dernière phase, l'apprenti-scripteur serait en mesure de planifier le contenu sémantique de son texte, tout en prêtant attention aux contraintes imposées par le contexte de production.

La connaissance de ces phases de développement n'est pas sans utilité pour l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Car, cette connaissance permet à l'enseignant de faire le point sur les capacités et les difficultés de ses apprenants à un moment donné et d'avancer des hypothèses sur la nature de leurs prochaines acquisitions.

I / 4-2- La macro-planification et la micro-planification

Selon quelles sont activées avant ou pendant la mise en texte, S. Plan⁵⁷ distingue, dans le processus de planification, deux types d'opérations. Les premières, rangées sous l'étiquette de '*macro-planification*', concernent l'élaboration de représentations mentales sur le destinataire, sur le but poursuivi, sur le type de texte à produire ainsi que sur son contenu référentiel. Effectivement, c'est la détermination de ces variables contextuelles qui conditionnent, à la fois, le choix des informations à mobiliser et la sélection des connaissances emmagasinées dans la MLT (connaissances des faits et des notions théoriques apprises), ainsi que l'ordre d'énonciation des connaissances sélectionnées.

En plus de ces opérations dont l'activation s'effectue pendant la phase pré-linguistique de la production verbale, les chercheurs envisagent l'existence d'un

⁵⁷ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, PP : 45-46.

autre type d'opérations dont le déroulement s'effectue pendant la production effective du texte (ou la *mise en texte*). Ces opérations, regroupées sous le terme de '*micro-planification*', ont trait à l'organisation du texte dans sa linéarité, elles permettent au scripteur d'assurer les fonctions de guidage et de recadrage de son texte.

I / 4-3-Les opérations de planification

Nous avons déjà précisé qu'en psychologie cognitive, les opérations de planification se s'articulent en trois sous-processus : le sous-processus de *conception* qui consiste à retrouver dans la MLT les connaissances conceptuelles et rhétoriques nécessaires à l'accomplissement de la tâche, le sous-processus d'*organisation* qui porte sur le choix d'un ordre de présentation des éléments recueillis et le sous-processus de *recadrage* qui vise l'adaptation du contenu et de la forme du texte au contexte de la production (les attentes du lecteur et les buts poursuivis par le scripteur).

Pédagogiquement, Sylvie Plane⁵⁸ propose de scinder le processus de planification en deux sous-ensembles d'opérations à savoir : les '*opérations de contextualisation*' qui portent sur la gestion de l'interaction et les '*opérations de structuration*' qui concernent la gestion de l'organisation du produit (le texte).

•Les *opérations de contextualisation* : ces opérations sont réparties en deux catégories. La première concerne l'analyse du contexte extralinguistique. L'objectif du scripteur, dans cette étape, est de donner de la valeur aux paramètres contextuels de la situation de communication. Pour cela, il doit procéder à l'analyse et à la détermination de l'ensemble des paramètres situationnels : le couple le scripteur/le lecteur, la nature de l'interaction, la visée

⁵⁸ Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*. Édition Nathan, Paris, 1994. P: 46.

du texte, le lieu et l'espace spatio-temporel de la production, et ce afin construire des représentations mentales sur ses intentions, la structure et le contenu du texte à produire.

La deuxième catégorie d'opérations porte sur la construction du référent. La référence constitue une « *partie intégrante de l'énonciation* »⁵⁹, étant donné que produire ou lire un texte revient à construire une représentation discursive. Dans la production verbale, la construction du référent se traduit, concrètement, par la production de propositions⁶⁰.

•Les « *opérations de structuration* »⁶¹ : ces opérations concernent la construction de la trame d'un texte. Elles concernent deux plans d'organisation textuelle. D'un côté, ces opérations interviennent au niveau local (ou microstructural) où elles prennent en charge la gestion des rapports "*intra-*" et "*inter-phrastiques*", au sein des blocs sémantiques issus de la segmentation du texte en paragraphes. De l'autre côté, elles interviennent au niveau global (ou macrostructural), et ce afin d'assurer l'intégration linéaire de macro-propositions sémantiques dans la superstructure d'un texte (ou "*plan textuel*" selon J. M. Adam).

I / 4-4-Les étapes de la planification⁶²

⁵⁹Adam. Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990. P : 37.

⁶⁰Benveniste cité par Adam J. M, considère que la production d'une proposition est : un acte de référence (c'est-à-dire construction d'une représentation discursive ; acte d'énonciation (la prise en charge énonciative) et enfin une mise en relation ou liage de la proposition avec d'autres propositions. la proposition est selon Adam une unité liée selon le double mouvement complémentaire de la succession (linéaire) et de la configuration. P: 36 *Éléments de linguistique textuelle*

⁶¹Sylvie Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 47.

⁶²C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 93.

Partant de cette répartition du processus de planification en deux sous-ensembles, la contextualisation et la structuration, S. Plane scinde le processus de planification en quatre étapes : *l'analyse de la situation de communication*, *la recherche de la documentation*, *l'utilisation de la structure des textes* et *le plan et les grandes parties d'un texte*. L'objectif de cette répartition est de rattacher à chaque étape des problèmes d'écriture bien déterminés. Cela permettrait à l'enseignant de focaliser avec précision les capacités à perfectionner et de fixer des objectifs bien précis.

I / 4-4-1-L'analyse de la situation de communication

Écrire, c'est produire une communication. Il s'avère, donc, indispensable pour un scripteur de savoir que l'enjeu principal de son acte communicatif est d'établir un contact verbal avec un destinataire afin de l'informer sur un événement, de le convaincre du bien-fondé d'une opinion, de lui expliquer le fonctionnement d'un appareil, etc.

Ainsi, pour assurer l'efficacité de sa communication, le scripteur est, de prime abord, obligé de s'engager dans une analyse minutieuse de la situation de production afin de déceler les paramètres contextuels. Pour sensibiliser l'apprenant à cet aspect, il importe beaucoup dans cette étape de répondre à certain nombre de questions afin que l'apprenant puisse reconnaître les paramètres contextuels qui le contraignent dans ses choix rédactionnels : choix d'un acte de parole, d'un registre de langue, d'un plan textuel, etc.

Ces questions concernent, d'abord la visée du texte : pourquoi écrit-on ce texte ? Pour informer, pour argumenter, pour expliquer, etc. Ensuite, elles concernent le lecteur : à qui écrit-on ce texte ? La réponse à cette question permet au scripteur de déterminer : le registre de langue à adopter, les aspects socioculturels à prendre en compte, etc.

I / 4-4-2-La recherche de la documentation

Dans cette étape, le scripteur procède à la collecte d'informations sur le sujet de sa rédaction. Pour se faire, il peut s'appuyer soit sur les connaissances stockées dans sa mémoire à long terme soit sur des ressources extérieures, en l'occurrence, d'autres textes. Pour accompagner l'apprenant dans sa quête d'idées, l'enseignant peut proposer, en s'appuyant sur une base textuelle, une série d'exercices où l'apprenant sera appelé à prendre en notes les informations essentielles des messages pour leur éventuelle réutilisation dans son propre texte.

I / 4-4-3-L'utilisation de la structure des textes

Dans cette étape, il est question de familiariser les apprenants avec le type textuel à produire. Cela répond à l'idée que l'enseignement, même, explicite des processus rédactionnels ne serait suffisant, bien que essentiel, pour remédier à l'ensemble des difficultés des apprenants. Le travail sur les processus et les stratégies rédactionnels doit d'être accompagné par l'exposition des apprenants aux types de textes à produire, et ce afin qu'ils puissent produire des semblables. En effet, Peytard et Moirand soulignent qu'en langue étrangère :

« Il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers »⁶³.

⁶³Veda ASLIM-YETI, Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P : 29. Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v.

I / 4-4-4- Le plan et les grandes parties d'un texte

Comme pour la construction d'une maison, la rédaction d'un texte réclame du scripteur l'élaboration d'un plan-guide dont l'objectif est de permettre l'organisation des informations récupérées de la LMT et/ou encodées à partir de l'environnement de la tâche. De cela, il en découle que l'établissement d'un plan constitue une étape incontournable pour la rédaction d'un texte cohérent.

Pour familiariser les apprenants à l'architecture d'un texte, Chouffot et Whalen⁶⁴ (1991) proposent le recours à des activités où les apprenants seront amenés à dégager les trois grandes articulations d'un texte à savoir : l'introduction, le développement et la conclusion.

Dans ces grandes lignes, la démarche pédagogique proposée par ces deux auteurs porte d'abord, sur l'explication de l'objectif de chacune des parties d'un texte, pour viser, par la suite, le repérage de leur trame par les apprenants. Pour cela, l'enseignant doit pourvoir les apprenants d'un questionnaire qui leur facilite la tâche d'observation et d'analyse.

Pour l'introduction, l'enseignant peut, à titre d'exemple, poser les questions suivantes :

- L'auteur définit-il clairement le sujet de son texte?
- Annonce-t-il son point de vue? Si oui, quel est ce point de vue?
- Annonce-t-il le plan de son texte?

Concernant "*le développement*", l'enseignant peut viser, par exemple, l'amélioration de la capacité des apprenants à appréhender l'idée principale du texte ou les idées secondaires contenues dans chaque paragraphe. Aussi,

⁶⁴ C. Cornaire et P. M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 111.

l'enseignant peut viser, également, la sensibilisation des apprenants aux éléments para textuels et leur rôle dans le marquage du plan d'un texte, etc. :

- Trouvez les paragraphes qui constituent le développement du texte?
- Donner l'idée principale de chaque paragraphe.
- Déterminer la phrase qui contient l'idée principale?
- Souligner les premiers mots de chaque paragraphe. Quelle est leur fonction dans le texte?

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes intéressés à la production écrite. Nous avons cherché, dans un premier temps de déterminer la place de l'écriture dans les différentes méthodologies d'enseignement, pour aborder, dans un second temps, la description du travail cognitif du scripteur, en s'appuyant sur le modèle canonique de Hayes et Flower (1980) qui se base essentiellement sur la mobilisation des processus cognitifs au cours de l'activité rédactionnelle. Il s'intéresse précisément à la description du processus scriptural, en le décomposant en trois sous-processus ; la planification, la mise en texte et la révision. Par ailleurs, nous nous sommes intéressés également au modèle de Bereiter et Scardamalia, qui établit une distinction entre deux stratégies rédactionnelles. La « stratégie des connaissances rapportées » qui consiste à récupérer les informations de la mémoire à long terme sans retraiter le contenu du texte. En revanche, la « stratégie des connaissances transformées » où le scripteur procède par la réorganisation et du contenu textuel, en fonction des buts de la production et des attentes des lecteurs. En gros, ces modèle nous ont permis de constater que la complexité de l'activité scripturale entraine chez le débutant une surcharge cognitive qui l'empêche de gérer l'ensemble des connaissances nécessaire à la production d'un texte.

Deuxième chapitre
La cohérence textuelle : critère de qualité textuelle
Éléments conceptuels

Introduction

La notion de cohérence textuelle se trouve au centre des discussions sur les questions relatives à la qualité d'un texte. Elle correspond, selon Schirley Carter-Thomas, à : « *un jugement positif de la part du récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne mais qui l'est aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit* »⁶⁵. Aussi pour déterminer les critères de la cohérence textuelle, nous situons notre réflexion dans le cadre de la linguistique textuelle, étant donné que l'objet de cette dernière est : « *de mettre en relation des aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastiques et discursif de l'organisation textuelle* »⁶⁶.

II / 1-La linguistique textuelle

II / 1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle

La "linguistique textuelle", ou la "grammaire de texte" comme on l'appelait dans les années 60, postulait l'existence d'une créativité discursive qui : « *Consiste en ce que, dans une société donnée et à un moment précis de son histoire et de l'état de son langage, tout sujet adulte "normal" communique harmonieusement à l'aide d'énoncés transphrastiques en nombre potentiellement illimité* »⁶⁷. Cette créativité s'exerce, selon les adeptes de cette grammaire, grâce à la compétence textuelle que possèdent les locuteurs d'une langue maternelle,

⁶⁵ Schirley Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, P P : 31-32.

⁶⁶ Schirley Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, P : 27.

⁶⁷ M. Charolles cité par Marie-Claude Albert in *Productions de textes en FLE : comment en apprécier la cohérence*, Le français dans le monde ; n : 192, 1985. P : 79.

c'est-à-dire, grâce à leur capacité à distinguer *"une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte"*⁶⁸.

C'est dans le cadre de cette grammaire que sont théorisés, pour la première fois, des phénomènes qui relèvent du transphrastique tels que : l'anaphore, les connecteurs, la progression thématique, la nominalisation, la coréférence, etc. À travers l'étude de ses phénomènes, les linguistes à l'origine de cette discipline s'intéressaient, surtout, aux règles de bonne formation textuelle dont ils cherchaient la systématisation sous l'égide de la notion de *"cohérence textuelle"*.

Cependant, influencés par les travaux de N. Chomsky en linguistique générative et transformationnelle, la méthodologie mise en place, par les grammairiens du texte, reste dominée par des préoccupations de nature morpho-syntaxique et bloquée par la recherche d'une continuité entre le niveau phrastique et le niveau textuelle.

Or, comme le souligne J. M. Adam, parler de texte en linguistique, c'est se trouver en présence d'un objet pluridimensionnel. Aussi, le passage de la phrase au texte ne pouvait se réduire à une simple extension du domaine de la linguistique phrastique à celui de la linguistique textuelle. Le texte comme l'écrit Culioli : *« nous force, de façon exemplaire, à comprendre que l'on ne peut passer de la phrase (hors prosodie, hors contexte, hors situation) à l'énoncé, par une procédure d'extension. Il s'agit en fait d'une rupture théorique, aux conséquences incontournables »*.

Plus tard, les grammairiens du texte étaient amenés, à constater qu' *« il n'existe pas au plan du texte des règles de bonne formation qui s'appliqueraient*

⁶⁸Michel Charolles cité par Schirley Carter-Thomas, in *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Schirley Carter-Thomas ; L'Harmattan, 2000, P : 20.

en toutes circonstances⁶⁹ et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, feraient l'unanimité'»⁷⁰. En effet, la construction du sens d'un texte résulte d'un calcul opéré dans une situation de discours donnée et à partir d'indices fournis par le texte comme l'indique J. M. Adam⁷¹, en ajoutant que l'approche linguistique de la cohérence textuelle qui visait initialement l'étude et la formalisation des liens cohésifs de nature "intra-" et "inter-phrastiques", doit se doubler d'une approche interprétative de la pertinence contextuelle.

Cette réorientation des questions relatives à la cohérence textuelle est, essentiellement, tributaire du développement de la recherche linguistique, et, de l'émergence de nouvelles approches qui s'intéressent à l'étude de l'organisation textuelle et/ou discursive telles que : l'"approche énonciative", l'"approche sémiotique", l'"approche pragmatique", l'"approche logique" issue des travaux menés dans le domaine de l'intelligence artificielle et l'"approche cognitiviste", etc.

Grâce aux apports de ces approches, la linguistique textuelle a pu franchir, le « piège logico-grammatical » qui a marqué son origine. En effet, actuellement, son objet est : « de mettre en relation des aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastiques et discursif de l'organisation textuelle »⁷². Autrement dit, la linguistique textuelle s'intéresse, non seulement, à l'étude des rapports transphrastiques, mais elle formule aussi des hypothèses sur des unités textuelles qui se rapportent à l'organisation globale des textes telles que ; les superstructures, les séquences et les genres discursifs.

⁶⁹ Culioli cité par Adam Jean-Michel, *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990. P : 11.

⁷⁰ Charolles cité par Schirley Carter-Thomas, in, *la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000. P : 21.

⁷¹ Adam Jean-Michel, *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990, P : 15.

⁷² Péry-Woodley cité par Schirley Carter-Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, P : 27.

Harald Weinrich (1977), partant d'une conception dialogique du langage, inscrit la linguistique textuelle dans le cadre pragmatique d'une linguistique instructionnelle. En effet, l'auteur considère les unités morphosyntaxiques d'un texte comme un réseau instructionnel, tout en définissant le signe linguistique comme étant : « *un segment textuel par lequel l'émetteur induit le récepteur à se comporter d'une certaine façon. [...] Le signe linguistique est un acte d'instruction dans une situation de communication* »⁷³.

II / 1-2-Texte et le discours

La distinction entre la notion de "*texte*" et celle de "*discours*" ne va pas de soi. Certains linguistes utilisent les deux notions indifféremment, d'autres considèrent que loin de se recouvrir, elles désignent deux objets différents. Toutefois, en linguistique contemporaine, il est communément admis, comme le précise J. M. Adam, que la différence entre les deux notions s'appuie, essentiellement, sur la question du contexte. Aussi, le rapport entre texte et discours peut-être schématisé de la sorte :

DISCOURS = Texte + conditions de production
TEXTE = Discours – conditions de production

Partant de cette formule, nous pouvons nous souscrire à la définition proposée par J. C. Bacco et de M. Darot pour la notion de discours. Ce terme sert à désigner, selon ces deux auteurs : « *le modèle auquel les textes doivent se conformer si l'on désire qu'ils soient tenus pour appropriés* »⁷⁴.

⁷³ Adam Jean-Michel, *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, Paris, 2005. P: 120.

⁷⁴ J. C. Bacco et de M. Darot cité par Marie-Claude Albert *in* : *Productions de textes en FLE : comment en apprécier la cohérence*, Le français dans le monde ; n : 192, 1985. P : 80.

Donc, le *discours* englobe le *texte* tout en lui ajoutant une dimension pragmatique qui à trait à la prise en compte des paramètres situationnels de la production (le couple énonciateur/énonciataire, le but, le lieu social). Ainsi, le discours est un objet empirique qui se caractérise, non seulement, par un ensemble de propriétés textuelles, mais, aussi, par un ensemble de propriétés pragmatiques relatives aux paramètres contextuels qui président à son accomplissement.

Le texte, en revanche, est, comme le précise Brassart, un objet construit par l'analyse scientifique, il est la : « *structure abstraite du discours, dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la "macro-syntaxe"* »⁷⁵. Toutefois, malgré cette existence du texte en tant qu'objet d'une étude linguistique, certains linguistes soulignent que ce dernier ne peut être considéré d'un point de vue, uniquement, formel et statique. François Rastier⁷⁶ ne manque pas de souligner, à cet égard, qu'en plus du système linguistique, proprement dit, le texte résulte aussi, d'autres codifications sociales, notamment le « genre ».

Ainsi, il s'avère évident qu'une approche où le texte serait abordé comme étant un objet strictement formel, sans prise en compte de son insertion dans une pratique discursive serait limitative et inappropriée, étant donné que les jugements de cohérence ou d'incohérence textuelle tiennent aussi à des facteurs contextuels.

Précisons enfin, qu'avec l'élargissement du champ de la linguistique textuelle, une distinction rigide entre les notions de *texte* et *discours* n'est plus de mise. Certains linguistes prônent, d'ailleurs, l'utilisation des deux notions en

⁷⁵Caroline Golder, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé S.A., Lausanne (Switzerland)- Paris, 1996, P : 17.

⁷⁶François Rastier cité par Schirley Carter-Thomas *in* la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, L'Harmattan, 2000, P : 28.

complémentarité. Le texte en tant qu'objet "*forme*" et le discours en tant que "*pratique sociale*" se chevauchent comme le fait remarquer C-T. Schirley.

II / 1-3-La textualité

Définir la textualité revient à établir les attributs d'un texte. Autrement dit, à répondre à la question : qu'est-ce qui fait qu'un ensemble de mots, de propositions et/ou de phrases soit perçu comme étant un "*tout*", c'est-à-dire, comme étant un "*texte*"?

Pour répondre à cette question, les linguistes ont avancé plusieurs critères. N. E. Enkvist⁷⁷ insiste sur le critère interactionnel. Pour cet auteur, un texte réussi est un texte qui arrive à déclencher un processus d'interprétation dans une situation de communication bien déterminée. Toutefois, malgré son importance, le critère interactionnel ne suffit pas à lui seul à décrire l'ensemble des attributs d'un texte. Un texte n'est pas une simple suite de mots et/ou de propositions sans aucun rapport, mais il est plutôt un *tout* dont les unités constitutives s'entremêlent et se chevauchent selon diverses modalités et à divers plans d'organisation.

De son côté, M. M. J. Fernandez définit le texte comme « *Un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence* »⁷⁸ qui forment une unité de communication, en déterminant trois critères, lesquels critères, pris dans leur interdépendance, donnent au texte son aspect unitaire. Ces critères sont : la grammaticalité, l'acceptabilité (communautaire) et l'adaptabilité (ou degré d'adéquation au contexte de production).

⁷⁷N. E. Enkvist cité par Schirley Carter-Thomas *in*, la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, L'Harmattan, 2000, P : 17.

⁷⁸ Ibid. P : 18.

De Beaugrand et Dressler⁷⁹ nous présentent une panoplie de critères plus détaillée. Ces deux auteurs définissent, d'un côté, le texte comme une "*occurrence communicationnelle*". De l'autre, ils énumèrent sept critères de textualité à savoir : les critères de cohésion et de cohérence ; les critères d'intentionnalité, d'acceptabilité et d'informativité et enfin les critères de situationnalité et celui d'intertextualité.

Par ailleurs, dans son ouvrage "*Les textes types et prototypes*", J. M. Adam définit le texte dans une perspective textuelle et pragmatique, définit le texte comme une «*configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction*»⁸⁰, postule que l'EFFET TEXTE (ou la textualité) est le résultat du passage de la séquence, en tant que suite linéaire d'unités linguistiques, à la reconstruction de cette séquence comme un tout de sens (une configuration). De ce point de vue, la textualité est à considérer comme «*Le produit d'une double complétude : pragmatique (configurationnelle) et séquentielle*»⁸¹.

- La dimension configurationnelle (ou pragmatique) qui comprend : la visée illocutoire ; l'ancrage énonciatif et la représentation du monde (ou l'organisation sémantico-référentielle). Cette dimension est évaluée à travers le critère de pertinence contextuelle.
- La dimension séquentielle qui contient deux plans : le plan de la connexité et le plan de la séquentialité. Cette dimension est évaluée selon le critère de bonne formation co-textuelle

Ce bref aperçu, nous permet de constater que l'EFFET TEXTE (ou la textualité) résulte de l'articulation de deux ensembles de critères : des critères

⁷⁹Adam Jean-Michel, *Textes types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Édition Nathan, 1997, P : 21.

⁸⁰Ibid. P : 21.

⁸¹Adam Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Édition Pierre Mardaga, 1990, P : 112.

centrés sur le texte dans son organisation interne et des critères centrés sur le texte dans ses rapports avec les paramètres situationnels de la production. La distinction de ces deux ensembles a pour avantage, selon C. T. Schirley⁸², de mettre en perspective l'interrelation des critères relevant de considérations, purement, textuelles et ceux relevant de considérations pragmatiques.

II / 1-4-La typologie séquentielle

La question des classements typologiques est au centre des préoccupations didactiques. M. Charolles⁸³ précise que les enseignants sont obligés de se poser les questions relatives aux classements des textes, étant donné que leur travail porte, essentiellement, sur les textes et/ou les discours des élèves, des médias et de la littérature comme objets de réflexion.

En revanche, les linguistes affichent, généralement, une certaine méfiance vis-à-vis des questions relatives aux classements des textes et/ou des discours, *comme le précise M. Charolles*, en expliquant, par ailleurs, que les typologies textuelles constituent : « *un domaine qui m'a toujours paru extrêmement délicat et je m'y suis peu risqué* »⁸⁴. Cette méfiance s'explique par le fait que les textes et/ou les discours sont des pratiques sociales complexes et hétérogènes dont l'organisation ne peut être décrite à travers l'établissement de régularités, exclusivement, linguistiques. Aussi, confronté à cette hétérogénéité de toute pratique discursive, J. M. Adam précise que son propos à travers l'établissement d'une typologie séquentielle :

« [...] *n'est pas de mettre un point final au (x) débat (s) en cours en proposant une typologie de plus ou la typologie définitive. J'espère seulement contribuer à une clarification de quelques-unes des questions*

⁸² Ibid, P: 18.

⁸³ M. Charolles cité par Adam Jean-Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997, P: 06.

⁸⁴ Ibid, P: 06.

qui se posent dans le champ de la théorie linguistique et, de façon urgente semble-t-il, dans la réflexion didactique»⁸⁵.

Ainsi, la typologie séquentielle de J. M. Adam ne vise pas le rejet de la complexité et de l'hétérogénéité inhérente à toute pratique langagière mais plutôt leur prise en compte, autrement dit leur théorisation.

Pour définir la notion du texte et celle de la séquence, J. M. Adam part du principe structural qui postule qu' : « *en même temps qu'elles s'enchainent, les unités élémentaires s'emboitent dans des unités plus vastes* »⁸⁶. Partant de ce postulat, Adam définit le texte comme étant une "*structure*" séquentielle", et, la séquence qui ne constitue que l'un des plans de l'organisation textuelle, comme étant une "*structure*", c'est-à-dire :

- «*Un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent.*
- Une unité relativement autonome, doté d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie* »⁸⁷.

Au regard de ces définitions, il s'avère évident que le texte est une entité complexe et hétérogène. Selon J. M. Adam un texte se compose, généralement, de plusieurs séquences, lesquelles sont, à leur tour, constituées de paquets de propositions (ou macro-propositions), elles mêmes composées d'un nombre "*n*" de propositions elliptiques ou complètes, de même type ou de types différents.

⁸⁵ Adam Jean-Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997, P : 08.

⁸⁶ Paul Ricoeur cité par Adam Jean-Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997, P : 06.

⁸⁷ Adam Jean Michel, *Les textes types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997 P : 28.

Aussi, au lieu d'établir une typologie textuelle, tâche difficile et impropre à rendre compte de l'hétérogénéité du texte ; J. M. Adam propose une typologie de séquences prototypiques, car, il serait, plus utile et plus rentable selon lui, d'étudier les modalités d'agencement de plusieurs types de séquence dans un texte que d'effacer cette complexité compositionnelle derrière l'artificialité d'une typologie globalisante.

Se faisant, J. M. Adam met en relief un certain nombre de régularité compositionnelles qui lui ont permis de distinguer cinq types de séquences : la *séquence narrative*, la *séquence descriptive*, la *séquence explicative*, la *séquence dialogale* et la *séquence argumentative*. Chacune de ces séquences se caractérise par un schéma prototypique (ou représentation super-structurale) qui la différencie des autres.

•La *séquence argumentative* : cette séquence a pour objet l'étayage ou la réfutation d'une thèse. Elle vise à intervenir « *sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument, données, raisons)* »⁸⁸.

Pour la structuration de cette séquence, J. M. Adam reprend le modèle de Toulmin, en ajoutant une dimension dialogale, faisant par là même, de la contre-argumentation une composante obligatoire de tout discours argumentatif : « *Un discours argumentatif se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions* »⁸⁹.

⁸⁸Ibid. P : 104.

⁸⁹Ibid. P : 118.

Ainsi, le schéma de base d'une séquence argumentative (voir, fig. n : 03) se détermine par une mise en relation de "données" (prémises) avec une "conclusion". Cette mise en relation peut-être fondée explicitement ou implicitement par un garant et/ou un support ou contrariée par une réfutation.

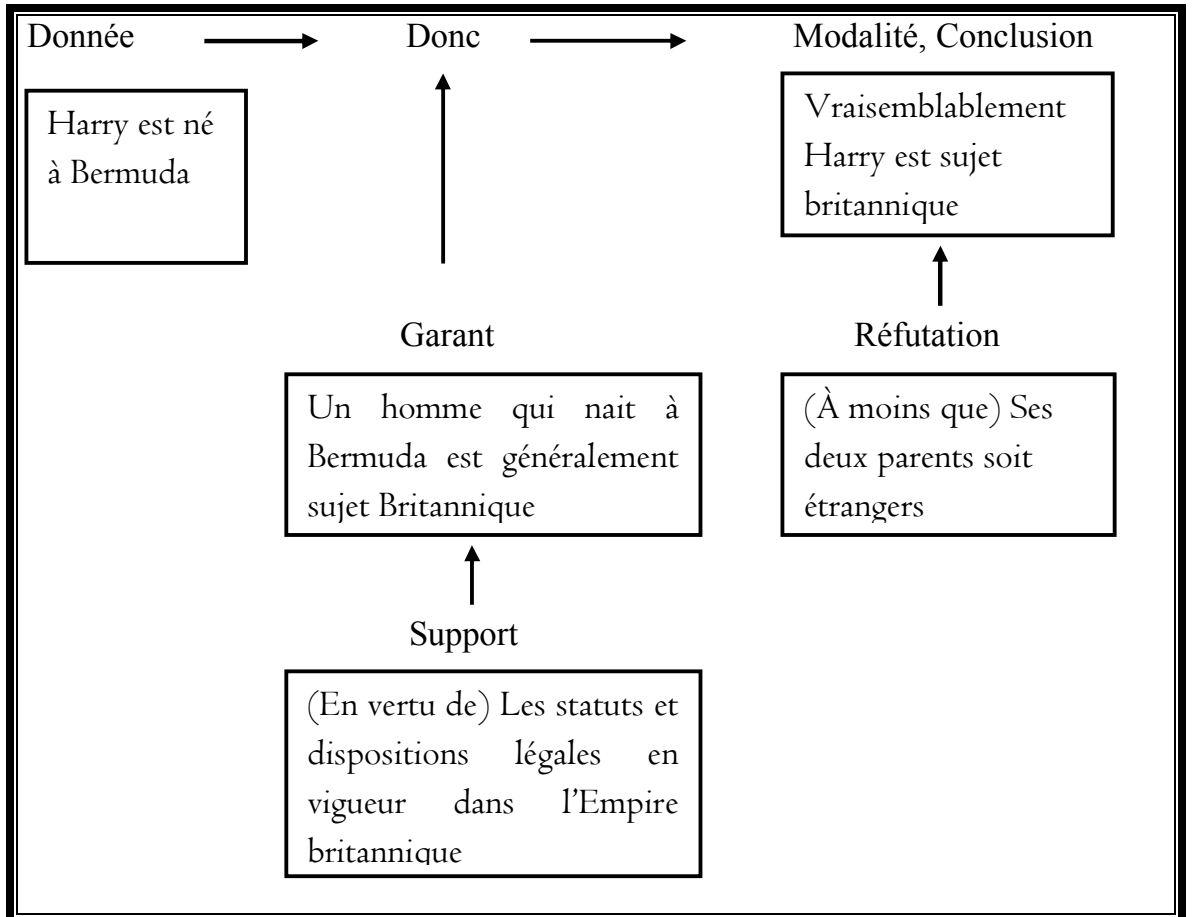


Fig. n° : 03 : Le schéma prototypique de la séquence argumentative⁹⁰.

Pour clore sur la question des séquences prototypiques, il nous reste à indiquer que l'homogénéité séquentielle d'un texte demeure un cas exceptionnel. En effet, la plupart des textes se présentent comme un mélange de plusieurs types de séquences. Le texte: « *peut être constitué de morceaux successifs, sortes de sous-textes à l'intérieur du texte principal, comme des paragraphes ou des*

⁹⁰Caroline Golder, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé S.A., Lausanne (Switzerland)- Paris, 1996, P : 160.

chapitres »⁹¹. Toutefois, J. M. Adam considère que c'est le type dominant qui détermine l'inscription prototypique du tout. Par exemple, lorsqu'un dialogue est inséré dans un récit, il y a effet de dominante du récit sur le dialogue. Ou encore, lorsqu'une séquence narrative est insérée dans une argumentation, il y a effet de dominante argumentative sur la narration.

II / 2-La cohérence et les opérations de mise en texte

L'objet de cette section est d'étudier l'importance de quelques procédés verbaux et non-verbaux dans l'éventuelle "*réussite*" d'un texte. Plus précisément, nous nous préoccupons des rapports qu'entretiennent les marques tangibles de la mise en texte (anaphores, connecteurs et organisateurs textuels) avec l'impression de cohérence perçue par un lecteur donné.

Pour former un tout organisé, un texte doit répondre à des exigences de cohésion, de connexité et de cohérence. "*Le texte est un produit connexe, cohésif, cohérent (et non une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, proposition ou actes d'énonciation)*" comme l'écrit Adam.

II / 2-1-La cohérence

Pour J. M. Adam la notion de cohérence textuelle ne constitue pas :
«Une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative. L'interprétant prête a priori sens et signification aux textes et ne formule de jugement d'incohérence qu'en tout dernier ressort. Le jugement de cohérence est rendu possible par la découverte d' (au moins) une orientation argumentative globale de la séquence qui rend possible l'établissement de liens entre des énoncés manquant éventuellement de

⁹¹Z.S. Harris cité par Adam J. M. in : *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Édition Pierre Mardaga, 1990, P : 13.

connexité et/ou de cohésion et/ou de progression et/ou de pertinence situationnelles (contextuelle)»⁹².

La teneur de cette citation nous permet de constater que l'interprétation d'un texte est soumise à un principe général de cohérence qui est de nature, fondamentalement, sémantique et pragmatique. Alors, que la notion de cohésion est propre au texte et se mesure à travers l'organisation interne de ce dernier.

Par ailleurs, M. Charolles⁹³ précise que confronté à une séquence d'énoncés produits successivement, le lecteur va chercher à établir des relations entre ces énoncés, en ajoutant que cette mise en relation fait appel à des opérations intellectuelles qui nécessite l'intervention de divers types de compétences linguistiques et non linguistiques. Aussi, pour guider le lecteur dans le processus de résolution de problèmes, le scripteur a à sa disposition un ensemble de marque de cohésion qui code des instructions relationnelles entre les énoncés d'un texte.

La notion de cohérence à pour fonction, donc, d'inciter le lecteur à mettre en rapport les différentes unités ainsi que les différents plan d'organisation textuelle, et ce afin d'aboutir à la construction d'une représentation mentale (macrostructure). Toutefois, signalons que cette mise en relation est fortement influencée par :

- Les données extralinguistiques (cadre spatio-temporel, le dut, le couple énonciateur/énonciataire et le lieu de production)
- Les données para-textuelles (titre du texte, paragraphes, alinéas, etc.)

⁹²Adam J.M., *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Édition Pierre Mardaga, 1990, PP : 111-112.

⁹³ M. Charolles cité par Lydia-Mai Ho-Hac, in : *La position initiale dans l'organisation du discours: une exploration en corpus*, thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse le Mirail-département de Sciences du Langage, Automne 2007, P: 46. Disponible en ligne sur : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/24/.../These_LMHoDac4.pdf

Pour conclure sur la notion de cohérence textuelle disons que cette dernière constitue un principe général dans la construction du sens d'un texte étant donné qu'elle englobe tout ce qui peut aider le lecteur dans la construction d'une représentation mentale qui se tient, et dans laquelle chaque unité tient une place justifiée.

II / 2-2-La cohésion

Pour Adam, cette notion participe à cette tension, caractéristique de tout texte, entre continuité/répétition d'une part, et progression d'information, d'autre part. En effet, « *Il n'y a texte que si dans l'énonciation chaque phrase prend appui sur l'une au moins de ces phrases précédentes – de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède* »⁹⁴, comme le fait savoir O. Ducrot.

La cohésion d'un texte est assurée par divers procédés d'anaphorisation. Parmi ces procédés nous pouvons citer : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les présuppositions et la reprise d'inférence.

- La *pronominalisation* est l'une des ressources dont dispose le scripteur pour effectuer la reprise d'information d'un substantif, d'un syntagme, d'une phrase voire d'un énoncé tout entier. Elle se réalise à l'aide de pronoms personnels, pronoms possessifs, pronoms compléments, pronoms relatifs et pronoms démonstratifs.

- La *définitivisation* est un procédé qui consiste à utiliser de déterminants : articles définis et indéfinis ; des adjectifs démonstratifs, interrogatifs,

⁹⁴ O. Ducrot cité par Adam J.M., *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Édition Pierre Mardaga, 1990, P

exclamatifs, numéraux et indéfinis dont la fonction est d'introduire un nom, afin d'assurer le bon fonctionnement de la règle de répétition.

•La *substitution lexicale* (ou l'anaphore lexicale) est un procédé qui permet, au scripteur, d'éviter les reprises du même substitut, tout en garantissant un rappel strict, à l'aide de synonymes, de périphrases, de mots synthèse et de mots communs.

•Les *présuppositions* et la *reprise d'inférence* sont des procédés qui permettent au scripteur de faire un rappel qui «*porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences*»⁹⁵. Cela signifie que la répétition n'est pas toujours perceptible à la surface du texte. Dans certains cas, c'est au lecteur qu'incombe la tâche de construire le sens implicite d'un texte afin d'en assurer la continuité.

II / 2-3-La connexion

Pour reprendre la définition d'Adam⁹⁶, la connexité correspond aux rapports grammaticaux des formants linguistiques d'une expression. Cette opération opère à l'intérieur des grands blocs issus de la segmentation du texte en paragraphes, où elle assure entre les phrases et/ou les propositions, d'une séquence, des liaisons d'ordre sémantico-logique à l'aide de connecteurs logiques (connecteur d'opposition, causalité, addition, etc.), tout en exerçant des

⁹⁵ Charolles cité par Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 19. Disponible en ligne sur :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

⁹⁶ J. M. Adam, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Edition Pierre Mardaga, 1990, P : 109.

contraintes textuelles sur les reprises d'unités sémantiques (nominalisation, anaphores, etc.).

Il existe différents types de connecteurs logiques. Ces derniers sont, généralement, classés selon les relations logiques qu'ils établissent entre les formants d'un énoncé, c'est-à-dire, entre deux propositions et/ou phrases. Aussi, nous pouvons distinguer des connecteurs qui marquent un rapport de :

- *Cause* : parce que, puisque, comme, étant donné que, du fait que, grâce à, du fait que, car, à cause de, etc.
- *Conséquence* : alors, donc, par conséquent, si bien que, c'est pourquoi, si... que, ainsi, aussi, etc.
- *Opposition* : alors que, tandis que, mais, en revanche, cependant, toutefois, au lieu de, cependant, etc.
- *Concession* : même si, bien que, quoique, quoi que, malgré, en dépit de, etc.

II / 2-4-La segmentation

Concernant cette opération, M. Charolles⁹⁷ parle de séquentialité et de marqueurs séquentiels, en postulant que ces marqueurs relèvent de l'activité méta-discursive du destinataire. Ces marqueurs peuvent être considérés comme les indices de la volonté du scripteur à organiser son énonciation afin de faciliter et de guider l'interprétation du texte.

Cependant, si M. Charolles utilise la notion de « séquence » pour désigner les blocs textuels résultant du découpage du texte en paragraphe, J. M. Adam préfère, quant à lui, parler de « segment » tout en réservant le concept de « séquence » à un autre plan de textualité. Dans cette optique, Un segment

⁹⁷ Ibid. P : 68.

correspond, le plus souvent, à un paragraphe et peut contenir une ou plusieurs séquences.

L'opération de segmentation constitue une opération fondamentale dans la construction de la cohérence textuelle. Cette opération participe à l'organisation du texte dans sa matérialité, c'est-à-dire à son élaboration en tant que document en l'inscrivant dans une "*aire scripturale*". Aussi, cette opération signale l'appartenance du texte à un inter-texte donné tout en commandant l'interprétation du message.

La segmentation du continuum graphique, que présente le texte dans sa matérialité, peut-être marqué par deux types de procédés : des "*procédés verbaux*" et des "*procédés non-verbaux*"⁹⁸ :

- Les *procédés non-verbaux* comprennent divers procédés : tirets en début de lignes qui marquent un changement de prise de parole, les alinéas créateurs de paragraphes ; les paragraphes constituant des blocs de cohérence sémantique ; titres et sous-titres qui marquent le changement de parties et/ou de chapitre etc.

- Les *procédés verbaux* consistent en l'utilisation des "*organiseurs textuels*". Ces derniers peuvent être des mots, des groupes de mots voire des phrases. Les organisateurs textuels se placent, le plus souvent, au début d'un paragraphe. Selon cette perspective, les organisateurs jouent un rôle textuel différent de celui des connecteurs logiques. Ils interviennent sur des passages du texte qui se présentent comme des blocs sémantiques cohérents et relativement autonomes, et ce afin d'indiquer que dans un même texte, on change d'aspects traité (en ce qui concerne, quant à ...), ou d'arguments, qu'on veut clore le texte (enfin, en conclusion,...), etc.

⁹⁸ Ibid. P : 68.

II / 3-La cohérence et ces méta-règles

Dans cette section, notre réflexion est liée à une constatation, couramment admise : il ne suffit pas, pour qu'un texte soit perçu comme bien formé, qu'il se compose de propositions et/ou de phrases "*grammaticalement correctes*" et mises bout à bout.

En effet, la rédaction d'un texte cohérent, nécessite de la part du scripteur la connaissance et la maîtrise des règles qui gouvernent la construction de sa cohérence. Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est, selon M. Charolles : « *en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement.* »⁹⁹.

Ceci dit, nous pouvons, suite aux travaux de M. Charolles, établir l'existence de quatre méta-règles de cohérence : la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non-contradiction et la méta-règle de relation.

II / 3-1-La méta-règle de répétition

La règle peut s'énoncer comme suit : « *Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte* »¹⁰⁰.

⁹⁹Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 30. Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

¹⁰⁰Charolles cité par Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 30. Disponible en

Cette règle stipule que tout texte doit comporter dans son évolution des reprises d'éléments sémantiques qui lui assurent continuité et homogénéité au niveau thématique. Cette répétition constitue une condition *sine qua non* dans la construction de la cohérence textuelle.

Pour se faire, la langue met à la disposition du scripteur plusieurs procédés linguistiques, en l'occurrence : la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, les présupposés et les reprises d'inférence. La maîtrise de ces procédés de reprise, par le rédacteur, est essentielle ; car c'est grâce à ces renvois co-textuels que le lecteur, par un mouvement de pendule, arrive à construire une représentation mentale de la macrostructure globale d'un texte.

II / 3-2-La méta-règle de progression

La règle peut s'énoncer comme suit : « *Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* »¹⁰¹.

Cette règle stipule qu'un texte ne saurait se contenter de répéter les mêmes propos. Tout texte doit comporter, à la fois, des éléments de reprise d'informations permettant sa continuité thématique, et, de nouveaux éléments d'information qui relancent l'intérêt du destinataire en participant à la dynamique de la communication.

ligne sur :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

¹⁰¹ Ibid. P : 31.

Il existe trois types de progression thématique : la progression à thème constant, à thème linéaire et à thème éclaté (ou dérivé).

•*La progression à thème constant* : dans ce type de progression le plus important c'est la continuité du même thème, de phrase en phrase. Le thème d'une première phrase devient le thème de la phrase suivante et ainsi de suite. Cette progression est fréquente dans les textes narratifs.

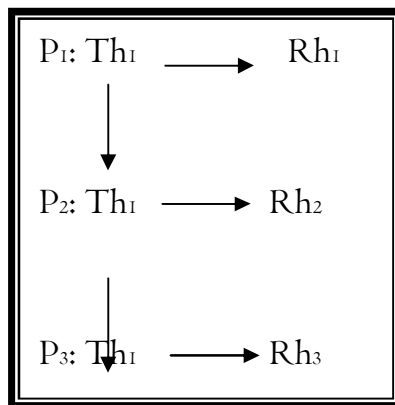


Fig. n° : 04 : la progression à thème constant

•*La progression à thème linéaire* : appelée aussi progression en escalier ou à thème évolutif. Dans ce type de progression, le rhème (Rh) d'une première phrase devient le thème de la phrase suivante et ainsi de suite. Cette opération de thématisation des rhèmes de la phrase précédente assure la cohésion de la séquence par le renvoi au déjà dit, tandis que les rhèmes successifs prennent en charge la progression des informations dans le texte. La progression à thème linéaire est fréquemment utilisée dans le récit d'évènements et dans les raisonnements argumentatifs où elle est marquée par des connexions spécifiques à fonction résomptive tels que: de ce fait, ce constat, à cet égard, pour toutes ces raisons, etc.).

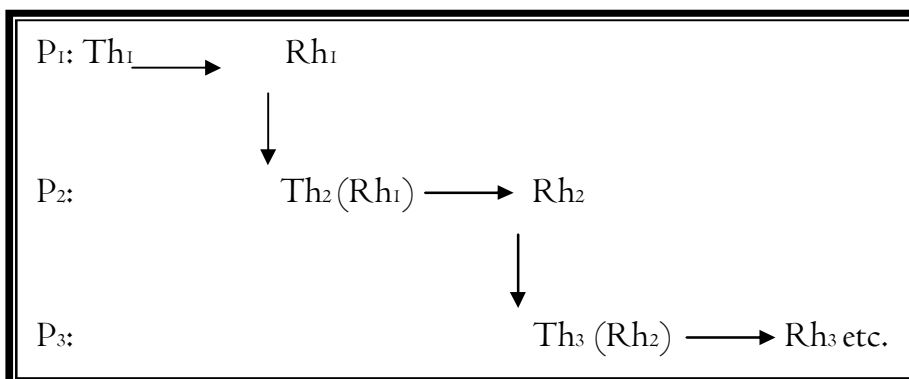


Fig. n° : 05 : la progression à thème linéaire

• *La progression à thème éclaté ou dérivé* : dans ce type de progression, les thèmes sont dérivés d'un hyperthème qui peut se trouver au début du passage en question ou dans un passage précédent. On rencontre beaucoup cette progression dans de type descriptif.

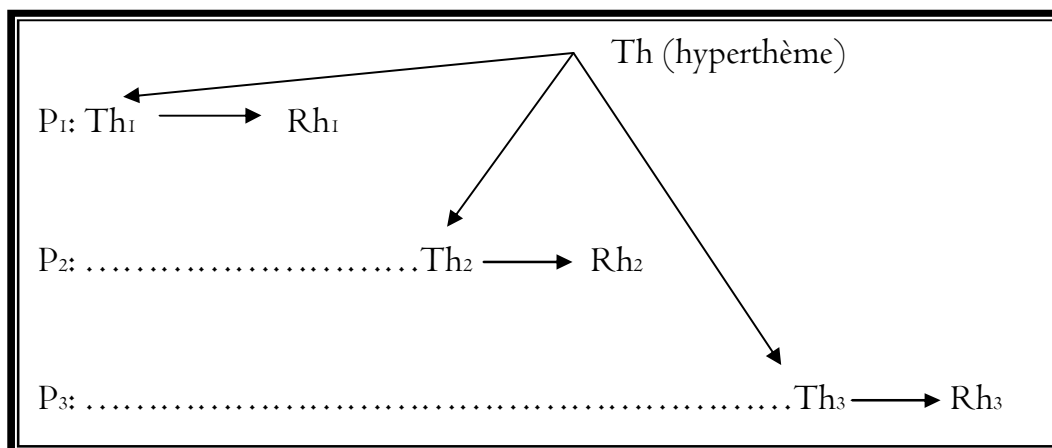


Fig. n° : 06 : la progression à thème dérivé

II / 3-3-La méta-règle de non-contradiction

La règle peut s'énoncer comme suit : « *Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence* »¹⁰².

Ceci signifie que la progression du texte ne doit comporter aucune information, aucun élément linguistique ou sémantique contredisant les éléments précédemment exposés, explicitement ou implicitement, dans le texte. Les contradictions possibles dans un texte portent sur diverses dimensions de son organisation : la dimension sémantique, la dimension énonciative, etc.

II / 3-4-Méta-règle de relation

Les trois règles de répétition, de progression et de non-contradiction ne suffisent pas, à elles seules, à commander la construction de la cohérence d'un texte. Le jugement de cohérence ou d'incohérence textuelle dépend, également, d'un modèle d'évaluation "*sémantico-référentielle*" qui est moins lié aux dimensions intrinsèques de l'organisation textuelle.

La rédaction d'un texte cohérent nécessite, donc, la maîtrise d'une quatrième règle, que M. Charolles appelle "*méta-règle de relation*". Cette dernière stipule qu' : « *il est nécessaire que les actions, états ou événements q' [une séquence] dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue.* »¹⁰³.

¹⁰² M. Charolles cité par B. Combettes in *la progression thématique*, De boeck, Bruxelles, 1983, P : 76.

¹⁰³ Charolles cité par Marie-José Reichler-Béguelin, in, *Écrire en français : cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, 1990, P : 127-128.

Cette règle concerne les liens qu'entretiennent les énoncés d'un texte avec leurs univers référentiels. En bref, disons qu'il s'agit pour le scripteur de s'assurer que les faits représentés par les énoncés de son texte sont en parfaite adéquation avec ceux du mode qu'ils dénotent. De cette perspective, il est évident que l'opérationnalité de cette règle est, essentiellement, tributaire des attentes génériques du lecteur-évaluateur. Ce dernier trouverait, à titre d'exemple, incohérent le fait qu'un chat parle dans un roman réaliste. Par contre, cela lui paraîtrait complètement plausible dans un conte.

II / 4- Les plans d'organisation textuelle

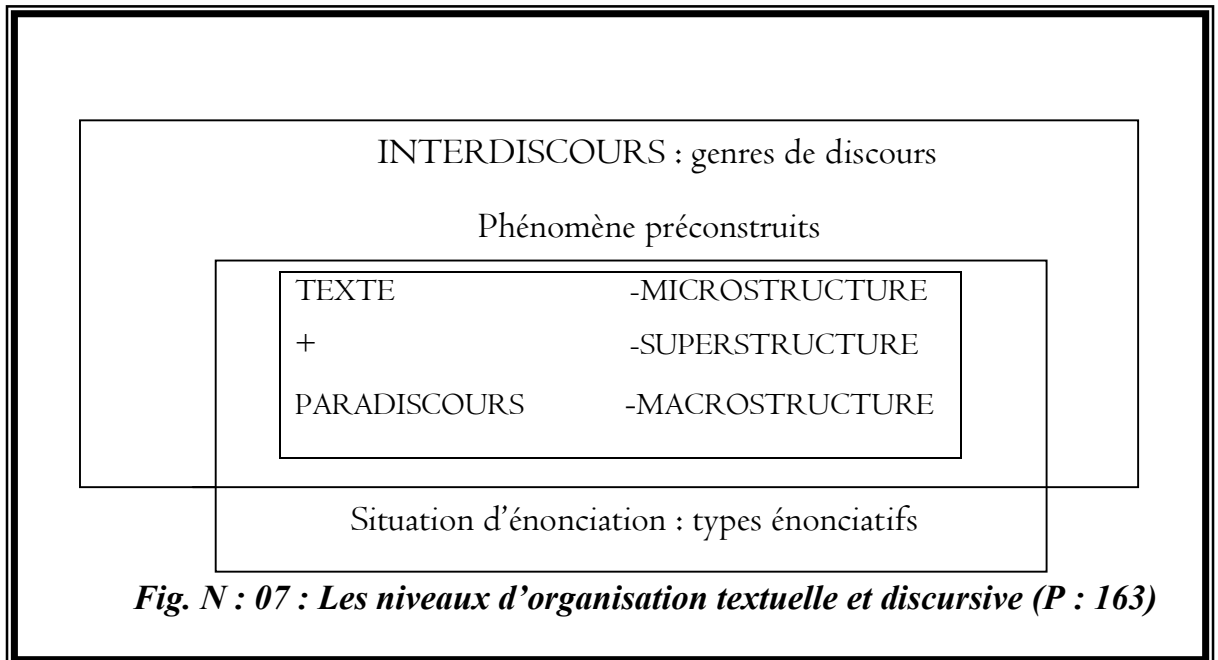
L'objet de cette section concerne ce que nous appelons "*les plans d'organisation textuelle*". Ce terme corrobore à l'idée, communément admise, que les textes ne sont pas des tas de mots, de phrases voire de paragraphes. Les textes sont des objets structurés dont les unités constitutives s'organisent selon un ordre bien déterminé.

En s'inspirant des travaux de J. M. Adam sur la typologie séquentielle, Robert Bouchard¹⁰⁴ recommande, dans une perspective pédagogique, la prise en compte de six niveaux d'organisation textuelle et/ou discursive, niveaux qu'il regroupe en fonction de deux plans :

- Un plan formel correspondant à l'organisation interne du texte, et qui comprend trois niveaux à savoir : le niveau microstructural, le niveau superstructural et le niveau macrostructural.
- Un plan pragmatique qui concerne la prise en compte des contraintes extralinguistiques à savoir : les paramètres situationnels (l'ancrage

¹⁰⁴ Robert Bouchard, Texte, discours, document : *une transposition didactique des grammaires de texte*, in le français dans le monde, P : 162.

énonciatif du texte), l'inter-discursif (l'ancrage générique du texte et/ou du discours) et le para-discursif (la réalisation matérielle du texte).



II / 4-1-Les plans formels des textes

II / 4-1-1-La microstructure

Le niveau microstructural (ou *le niveau local*) constitue le niveau le plus inférieur de l'organisation textuelle. A ce niveau, sont visés les phénomènes de structuration qui assurent des rapports de types intra-phrastiques et inter-phrastiques. Autrement dit, la gestion des rapports de liage dans une successivité de phrases et/ou de propositions formant une séquence textuelle et qui correspondent en gros à un paragraphe.

La structuration de ce plan de textualité est assurée par deux types d'opérations de mise en texte (ou de textualisation) à savoir : la *cohésion* et la

connexion. La première prend en charge la gestion de la continuité thématique d'un texte en utilisant les procédés d'anaphorisation. La deuxième, en explicitant les rapports logico-sémantiques entretenus entre les phrases et/ou propositions, elle a pour rôle de guider le lecteur vers la conclusion explicite ou implicite d'un texte.

Disons enfin que dans la mesure où tout texte se constitue d'un ensemble de phrases et/ou de propositions, donc concerné par les régularités intraphrastiques et inter-phrastiques ; la prise en compte de ce plan d'organisation textuelle est fondamentale dans l'appréciation de la qualité d'un texte.

II / 4-1-2-La macrostructure

La notion de « macrostructure » est introduite par M.A.K.Halliday et R. Hasan. Avec cette notion, les deux auteurs désignaient cet aspect de textualité qui nous permette d'appréhender la spécificité de chaque texte par rapport aux autres. Selon cette perspective, la macrostructure renvoie à des phénomènes qui concernent l'organisation globale des textes tel que le schéma narratif, et, peut être défini comme cette structure globale : « *inhérente aux notions de récit, prière, ballade, correspondance officielle, sonnet, etc.* »¹⁰⁵.

Plus tard, T.A. Van Dijk, tout en conservant la notion de "macrostructure", propose de la remplacer par celle de "superstructure". Pour ce linguiste :

« *Les super-structures sont des structures globales qui ressemblent à un schéma. A la différence des macro-structures, elles ne déterminent pas un 'contenu' global, mais plutôt la 'forme' globale d'un discours. Cette*

¹⁰⁵Adam Jean-Michel, *Textes types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997, P: 14.

forme est définie, comme en syntaxe, en terme de catégories schématiques »¹⁰⁶.

Partant de cette citation, nous pouvons nous souscrire aux propos de J. M. Adam quand il déclare que la macrostructure se caractérise par une double nature à savoir : une nature sémantique et une nature pragmatique. En effet, la compréhension d'un texte requiert de la part du lecteur qu'il soit capable de répondre non seulement à la question "*de quoi parle le texte?*" afin de dégager son thème globale, mais, aussi, à la question "*dans quel but le texte est-il écrit?*", pour préciser le macro-acte du langage qui lui est globalement sous-jacent. Enfin précisons que la macrostructure peut être globale ou locale, selon qu'elle porte sur l'ensemble du texte ou sur l'une de ses articulations.

II / 4-1-3-La superstructure

Le concept de superstructure est introduit dans le champ de la linguistique textuelle par T.A.Van Dijk, et a servi, pendant longtemps, comme cadre opérationnel à plusieurs tentatives de classifications de textes.

Le concept de "superstructure" est utilisé pour désigner les différents épisodes ou parties d'un texte. Il a pour avantage, selon J.M. Adam, de préciser les relations entre les unités et le "*tout de l'énoncé fini*", car : *«les macro-propositions, au moins celles d'un niveau assez, élevé, seront organisées par les catégories schématiques de la superstructure par exemple le schéma narratif»¹⁰⁷.*

¹⁰⁶ Ibid. P: 14.

¹⁰⁷ Ibid. P: 32.

Cependant, dans le sillage de ses travaux sur la typologie séquentielle, J. M. Adam, était amené à mettre en question ce concept. Effectivement, Adam propose d'établir une distinction entre deux phénomènes de textualité¹⁰⁸:

- La "*segmentation*" (ou segmentation globale) qui sert à la désignation de l'ensemble des procédés (verbaux et/ou non verbaux) dont la fonction est de signaler le plan d'un texte.
- La "*séquentialisation*" (ou segmentation locale) qui recouvre l'ensemble des procédés qui prennent en charge la gestion des rapports intra- et inter- phrastiques au sein des grands blocs sémantiques issus de la segmentation du texte.

Partant de cette distinction, Adam suggère d'abandonner le concept de "*super-structure*", et, de le remplacer par celui de "*plan du texte*". Cette substitution n'est pas gratuite. Car, il était question, pour Adam, de se débarrasser d'un concept devenu trop vague, dès lors qu'il a fini par recouvrir différents types d'unités textuelles¹⁰⁹.

Les plans textuels peuvent être soit conventionnels soit occasionnels. Dans le premier cas, le plan est fixé par l'état historique d'un genre ou d'un sous-genre discursifs. Le texte est, consécutivement, rédigé selon un plan pleinement ou partiellement prévu. Dans le second cas, le texte est rédigé selon un plan inattendu et en décalage avec les conventions génériques de la pratique discursive en question.

Concluons, enfin, que le "plan du texte" est : « *porteur de l'idée que ni l'écriture ni la lecture ne se font au hasard, mais qu'elles sont programmées ou*

¹⁰⁸ Ibid. P: 33.

¹⁰⁹ Adam précise que T.A. VAN Dijk parle de « superstructure » aussi bien à propos du récit et de l'argumentation que de sonnet.

programmables en fonction de la séquence des moments prévisibles des textes »¹¹⁰. En effet, la plupart de nos productions, écrites ou orales, s'inscrivent dans le cadre de types textuels relativement stables et qui obéissent à un ensemble de règles bien déterminées. Devenir un bon scripteur ou un bon lecteur, nécessite, donc, la connaissance de ces types textuels et des règles qui régissent leur organisation.

II / 4-2-Les plans pragmatiques des textes

Avec les trois niveaux de textualité précédemment cités, nous nous sommes centrés sur la description du texte en tant qu'objet formel et abstrait. À présent, notre attention portera sur la description des rapports qu'entretient le texte avec son contexte de contexte de la production.

II / 4-2-1- L'ancrage énonciatif du texte

Un texte, voire une proposition ne sont jamais assertés directement comme le précise Adam¹¹¹. Le locuteur peut s'engager ou se dégager en prenant ou non en charge son énoncé. Et, c'est cette possibilité même de distanciation qui nous autorise à présupposer qu'à l'origine d'un texte (ou un discours), nous trouvons toujours une instance énonciative, c'est-à-dire un individu bien déterminé, dans des circonstances données.

Ainsi, si tout discours est, effectivement, produit par un individu donné dans des circonstances données, cette relation à la situation d'énonciation peut être maintenue de manière plus ou moins explicite, selon que le scripteur veut conserver en surface des traces plus ou moins riches de son processus

¹¹⁰ Robert Bouchard, *Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte*. Le français dans le monde, P : 164

¹¹¹ Adam Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990, P : 39.

d'énonciation, et ce par le biais d'un triple repérage par rapport à « je » « ici » « maintenant ».

Cependant, cette mise à distance ou cet effacement éventuel du scripteur s'opère, généralement : « *en fonction d'un contrat d'écriture déterminé socialement et institutionnellement.* »¹¹². Aussi, il est fondamental que le scripteur sache si le discours en question doit être considéré par l'interlocuteur comme pris en charge par l'énonciateur ou comme imputable à un locuteur moins subjectif comme le « nous » collectif du savant ou de l'historien.

II / 4-2-2- Texte et inter-texte ¹¹³

Conformément à la "*fig. n°: 06*", il s'avère évident que le texte entre dans un rapport de dépendance, non seulement, avec les paramètres contextuels de la production, mais aussi avec les genres disponibles dans l'inter-texte (ou l'inter-discours).

Dans cette optique, la production d'un nouveau texte ne saurait être considérée, autrement, selon J.P. Bronckart, que comme le :

*« [...] résultat de la mise en interface entre les représentations construites par l'agent à propos de sa situation d'action (motifs, intentions, contenu thématique à transmettre, etc.), et les représentations de ce même agent concernant les genres disponibles dans l'intertexte [...] dans cette optique, tout nouveau texte empirique [est] nécessairement construit sur le modèle d'un genre, [...] il relève [...] d'un genre »*¹¹⁴.

¹¹² Robert Bouchard, *Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte*. Le français dans le monde, P : 166

¹¹³ Adam J. M. définit l'interdiscours comme un « espace de régularité » dont les discours ne sont que les composants.

¹¹⁴ Adam Jean-Michel, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Nathan, Paris, 2004, P : 85-86.

Partant de cette citation, nous constatons que les genres disponibles dans l'intertexte contraignent et facilitent, en même temps, nos productions verbales. En paraphrasant Bakhtine¹¹⁵, disons que les genres discursifs organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales. Apprendre à parler ou à écrire, dans cette perspective, revient à apprendre à moduler sa parole en fonction des contraintes imposées par les conventions génériques disponibles dans l'inter-discours.

Donc, écrire, c'est, toujours écrire dans et à travers un genre. Le scripteur doit prêter une grande attention à l'adéquation de son texte avec les conventions génériques de la pratique discursive requise par l'interaction verbale, au risque de quoi son texte serait perçu comme non-cohérent.

II / 4-2-3-Texte et para-texte

La notion de para-texte sert à désigner les relations du texte lui-même (texte principal) à ce qui l'entoure : titres, sous-titres, préfaces, postfaces, notes, avant-textes, etc. Dans ce sens, parler du para-texte, comme l'indique, J. M. Adam, nous : « *permet d'ouvrir clairement le concept de texte sur la complexité pragmatique de sa circulation matérielle et de ses conditions de productions* »¹¹⁶.

En effet, au même titre que l'oral, qui dans sa réalisation concrète requiert, non seulement, le recours à des éléments verbaux, mais aussi à des éléments para-verbaux (intonation, pauses, etc.) ; l'écrit fait appel à divers éléments iconiques et typographiques. Ces éléments loin d'être de simples ornements, participent activement à la réception du message ; partant à la construction de son sens. En effet, c'est grâce à cette mise en forme matérielle du message que le

¹¹⁵Adam Jean-Michel, *Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990. P : 17.

¹¹⁶Adam Jean-Michel, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Nathan, Paris, 2004, P : 80

récepteur détermine, de prime abord, l'inscription générique du texte ; laquelle inscription va lui permettre d'inférer des hypothèses de lecture qui le guident dans son processus d'interprétation.

Nous pouvons, donc, considérer que le jugement de la qualité textuelle sera, en partie déterminé par la mise en forme matérielle du texte. La construction de cette dimension de la cohérence textuelle ou "*cohérence para-textuelle*", est prise en charge par l'opération de segmentation. Cette dernière, comme nous l'avons déjà signalé, consiste en l'utilisation de deux types de procédés : des procédés verbaux (les organisateurs textuels) et des procédés non-verbaux (la constitution de paragraphes, l'utilisation des titres et des sous-titres, l'utilisation des alinéas, etc.) dont la fonction est de marquer le plan d'un texte.

Au regard de cette description des plans d'organisation textuelle, nous pouvons déduire que l'appréciation de la qualité d'un texte peut-être formalisée à partir de critères, touchant à deux plans de textualité, qui correspondent, à leur tour, à deux dimensions de la cohérence textuelle à savoir :

- La cohérence formelle qui regroupe : la cohérence microstructurale, la cohérence macrostructurale et la cohérence superstructurale.
- La cohérence pragmatique qui englobe : la cohérence énonciative, la cohérence générique et la cohérence para-textuelle (ou para-discursive).

Conclusion

De ce chapitre nous pouvons constater qu'un texte n'est guère réductible à un simple assemblage de mots et/ou de phrases, cela est d'autant plus vrai du fait que plusieurs dimensions participent à la construction de sa cohérence. Rédiger un texte de qualité, c'est :

- Produire un objet connexe et cohésif. Connexe, en articulant entres eux des propositions et/ou de phrases par l'emploi des connecteurs logiques. Cohésif, en assurant la continuité thématique et ce par le biais de reprises d'éléments référentiels et l'introduction de nouveau référents. Au centre de cette opération de cohésion nous trouvons les procédés d'anaphorisation (anaphore lexicale, définitivisation, pronominalisation, présupposées et inférences) : la cohérence microstructurale.

- Produire un texte, en respectant sa structure globale dont la réalisation est tributaire de la capacité du scripteur à organiser ses idées en en parties internes distinctes tout en respectant les caractéristiques structurale propres au types de texte à produire : la cohérence macrostructurale.

- Produire un texte, en choisissant les mots et tournures des phrases appropriées à la situation de communication, c'est-à-dire les marques formelles de processus énonciatif : la cohérence énonciative.

- Produire un texte en adéquation avec la pratique discursive dans la laquelle il s'insère. Pour cet aspect, il est question pour le scripteur de prendre en compte les considérations en rapport avec les conventions génériques. Ces dernières ont des répercussions certaines sur le fond comme sur la forme du texte. Un texte qui ne réutilise par les éléments disponibles dans l'intertexte (tel

que le plan textuel), serait perçu comme non cohérent : la cohérence générique (inter-textuelle ou inter-discursive).

•Produire un texte approprié à la situation de communication, y compris dans sa manifestation matérielle. Pour cet aspect, il s'agit pour le scripteur de respecter la mise en forme du type de texte à produire. Ainsi, la rédaction d'une lettre de motivation qui ne ressemble pas matériellement à une lettre de motivation serait perçue comme une incohérence. La mise en forme matérielle est assurée par l'opération de segmentation qui consiste en l'utilisation de deux types de procédés : des procédés verbaux et des procédés non verbaux: la cohérence para-textuelle (ou para-discursive).

Deuxième partie
De la théorie à la pratique

Troisième chapitre
Vers une démarche rédactionnelle dynamique et authentique

Introduction

La partie théorique nous a permis de constater que l'écriture est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de divers types de connaissance ainsi que l'activation, de manières simultanées d'un nombre considérable d'opérations mentales. Partant des propositions des didacticiens, précédemment, exposées, nous pensons que le fait de prendre conscience de cette complexité peut aider les apprenants à pallier aux difficultés qu'il ressent lors de la production d'un texte.

Dans cette partie pratique de notre recherche, nous proposons l'expérimentation d'une démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de planification, et ce afin d'en mesurer l'effet sur la qualité des textes produits par des élèves en 2^{ème} année secondaire ainsi que sur leur démarche rédactionnelle.

Nous organisons ce chapitre en trois sections. D'abord, nous viserons la contextualisation de notre recherche. Pour cela, nous nous référerons aux programmes d'études et aux documents d'accompagnement de la 2^{ème} année secondaire qui incarnent les directives du Ministère de l'Éducation Nationale. Ensuite, nous décrirons le dispositif expérimental mis en place, ces étapes d'évolution, ses objectifs, les participants, le corpus et les outils d'analyse des données. Enfin, une grande place sera réservée à l'analyse des données recueillies et à l'interprétation des résultats.

III / 1-La production écrite en 2^{ème} année secondaire

Précisons, d'emblée, que notre lecture des documents officiels ne prétend pas à l'établissement d'un bilan critique des nouvelles orientations de la didactique du français langue étrangère (FLE) dans le système éducatif algérien. Cette lecture n'a d'autre ambition que celle de déterminer la place de la production écrite, et, plus précisément, celle des processus rédactionnels, dans l'enseignement/apprentissage.

III / 1-1-Finalités de l'enseignement du FLE

La finalité de l'enseignement du français ne sont pas dissociables des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à : la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique, leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Toutefois, sur un plan plus spécifique, l'enseignement du FLE doit pourvoir les apprenants d'un outil de communication qui leur permet l'accès à de nouveaux savoirs et l'ouverture sur le monde et sur d'autres cultures.

III / 1-2-La production écrite

Écrire au secondaire c'est : *« se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs. »*¹¹⁷. Partant de cette définition, les instructions officielle précisent qu'il est question d'installer chez les apprenants une compétence à produire des textes en relations avec les objets d'étude et thèmes choisis, en tenants compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Pour cela, les instructions insistent sur la mobilisation de différents types de ressources, en l'occurrence : les capacités des apprenants, c'est-à-dire, l'ensemble des savoirs et de savoir-faire fruits d'une activité intellectuelle stabilisée ; la détermination des objectifs d'apprentissage et contenus présents dans les différents objets d'étude.

III / 1-3-Capacités et objectifs relatifs aux processus rédactionnels

Pour les processus rédactionnels, les capacités et les objectifs fixés par les programmes sont les mêmes pour l'ensemble du cycle secondaire. Nous

¹¹⁷ Programme de française 2^{ème} année secondaire, octobre, 2005, P : 12

distinguons trois type de capacités¹¹⁸ : la capacité de "*planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu*"; la capacité d'"organiser sa production" et la capacité de "*réviser son écrit*". Ces capacités sont à leur tour réparties en plusieurs objectifs d'apprentissage.

→*Les objectifs relatifs à la planification*

- Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).
- Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).
- Activer des connaissances relatives à la situation de communication.
- Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
- Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.
- Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.
- Faire un choix énonciatif.
- Choisir une progression thématique.
- Choisir le niveau de langue approprié.

→*Les objectifs relatifs à la mise en texte*

- Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.
- Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.
- Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.

- Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.
- Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

→*Les Objectifs relatifs à la révision*

- Utiliser une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.
- Définir la nature de l'erreur :
 - Mauvaise prise en compte du lecteur.
 - Mauvais traitement de l'information (contenu)
 - Cohésion non assurée.
 - Fautes de syntaxe, d'orthographe...
 - Non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettre en œuvre une stratégie de correction :
 - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

III / 1-4-L'évaluation de la production écrite

Concernant l'évaluation de l'écrit, nous constatons que la notion de cohérence textuelle se trouve au centre de l'appréciation des productions écrites des apprenants, *«produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatiques,*

syntaxique et sémantique »¹¹⁹, comme le souligne les instructions officielle, qui par ailleurs préconisent le recours à des grilles d'évaluation critériées.

Ainsi, plusieurs grilles élaborées en fonction des objets d'étude (le discours objectif, Le théâtre, l'argumentation -le plaidoyer et le réquisitoire-, le reportage et enfin la nouvelle) sont présentées dans le document d'accompagnement. Nous présenterons ci-dessous, la grille d'évaluation du texte argumentatif.

¹¹⁹ Documents d'accompagnement, 2005, P : 20.

L'argumentation (le plaidoyer et le réquisitoire) : En réponse à un écrit polémique, usant d'arguments diversifiés, produire un texte qui réfuterait chacun des arguments avancés.	
Critères	Indicateurs
Volume de la production	•Une vingtaine de lignes.
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> •Référence situationnelle (emploi des pronoms de la 1ère personne) •Choix du type de contre-arguments en fonction des arguments avancés dans le texte polémique. •Diversification dans l'emploi des arguments. •Hiérarchisation des arguments (du plus faible au plus fort).
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> •Emploi d'articulateurs logiques. •Présence des trois parties : <ul style="list-style-type: none"> 1-Formulation de la problématique présentant la thèse défendue. 2-Développement incluant des contre-arguments pertinents et des exemples en guise d'illustration. 3-Conclusion intégrant une reformulation de la thèse avancée, une prise de position plus marquée du scripteur et éventuellement une ouverture prospective sur le sujet.
Formulation	<ul style="list-style-type: none"> •Emploi de verbes d'opinion. •Emploi du lexique et des tournures syntaxiques spécifiques liés à la polémique et au débat d'idée (tournures concessives et restrictives). •Usage d'une ponctuation correcte.

À la lumière de cette brève exposition des directives officielle véhiculées par les programmes et les documents d'accompagnement de l'enseignement secondaire, nous constatons que ces documents proposent une conception assez cohérente qui favorise, à notre avis, un accompagnement, actif et efficient, des apprenants dans la construction et le développement de leurs capacités rédactionnelles.

Toutefois, lorsque nous observons la performance des élève dans la production écrite, nous constatons que ces derniers éprouvent de grandes difficultés à entrer dans la production d'un texte ou à gérer les diverses contraintes imposées par l'activité scripturale. Les apprenants n'arrivent que péniblement à produire des textes qui de surcroit seraient de mauvaise qualité.

III / 2-Choix méthodologiques

III / 2-1-Population

Notre expérimentation a été menée au niveau de l'enseignement secondaire. Les apprenants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse, sont des élèves en 2^{ème} AS scolarisé au lycée de MEKKI MENNI à BISKRA. Initialement, nous avons entamé notre expérience avec l'ensemble des élèves du groupe-classe (21 élèves). Cependant, durant l'expérimentation plusieurs problèmes se sont posés. Le problème le plus important, et, de loin le contraignant, est celui de la démotivation des élèves vis-à-vis à un travail supplémentaire. Effectivement, parmi les douze élèves (12) qui se sont portés volontaires, sept (7) ont mené l'expérience jusqu'au bout.

III / 2-2-Corpus

Dans la mesure où notre étude s'intéresse aussi bien au produit qu'aux processus cognitifs qui sous-tendent sa réalisation, notre corpus sera constitué, à

la fois, de l'ensemble des textes et des brouillons rédigés par les participants à notre expérimentation, après leur confrontation à deux tâches rédactionnelles (pré-test et post-test) portant sur la rédaction d'un texte argumentatif. L'analyse des textes vise la détermination de la qualité, tandis que l'exploration des brouillons a pour objectif de déceler les stratégies utilisées par les apprenants durant la phase de pré-écriture.

Nous avons proposé aux élèves deux thèmes différents : 1/ le tabagisme ; 2/ la peine de mort. Nous leur avons demandé, par la suite, d'en choisir un pour la rédaction de leur texte. Le choix des apprenants a porté sur la thématique du tabagisme.

III / 2-3-Méthode et Outils d'analyse

Étant donné que l'objectif de notre expérimentation est de mesurer l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la démarche scripturale des élèves sur la performance des apprenants à l'écrit tant au niveau du processus qu'à celui du produit, l'analyse des observables sera regroupée, en conséquence selon deux axes principaux ; l'axe du « stratégie de planification » et celui de du « produit ».

La première analyse vise la détermination des stratégies utilisées par les apprenants lors de la planification de leur texte. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur une grille d'observation que nous avons élaborée à partir des données théoriques exposées dans le premier chapitre. Les indicateurs retenus pour l'analyse des brouillons produits, avant et après notre intervention, renvoient à deux opérations du processus de planification à savoir : la génération des idées et à leur organisation. Les indicateurs en question sont : l'élaboration d'une liste d'arguments, l'élaboration d'un plan-guide, le découpage du plan-guide en partie (introduction, développement et conclusion) et l'hierarchisation des arguments. Ces indicateurs seront évalués d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire selon le

critère de présence/absence des éléments devant constituer la phase de pré-écriture.

Le processus	Indicateurs
La planification	-L'élaboration d'une liste d'arguments -L'élaboration d'un plan-guide -Le découpage du plan-guide en partie (introduction, développement et conclusion) -L'hiérarchisation des arguments

Grille d'observation de la stratégie de la planification

Dans la deuxième analyse, nous chercherons à évaluer les textes produits par les élèves. A cet égard, nous avons élaboré une grille d'évaluation de la qualité textuelle. Rappelons que la partie théorique nous a permis que l'appréciation de la qualité d'un texte repose sur un jugement cohérence qui s'articule autour de cinq dimensions de la cohérence textuelle : les cohérence microstructurale, macrostructurale, énonciative, générique et para-textuelle.

Dans notre analyse, nous nous limiterons à deux dimensions ; la cohérence macrostructurale (ou cohérence globale) qui concerne la structure d'ensemble d'un texte, et la cohérence para-textuelle qui a trait à la manifestation matérielle d'un texte.

•La « *cohérence macro-structurelle* » : pour l'évaluation de cette dimension, les indicateurs retenus sont : l'introduction (l'annonce du thème générale, la formulation de la problématique (thèse), l'annonce du plan), le développement (l'annonce du sous-thème, les arguments, l'illustration des arguments par des exemples) et la conclusion (la synthèse, la confirmation ou l'infirmité de la thèse de départ, la formulation d'un conseil). Ces indicateurs seront analysés d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire, que nous allons noter la

présence (=1) ou l'absence (= 0) des différentes parties d'un texte argumentatif, compte tenu de leur constituants internes.

•La « *cohérence para-textuelle* » : concernant cette dimension, les indicateurs relatifs aux composantes ayant fait l'objet d'une évaluation ont trait aux phénomènes relatifs à la manifestation matérielle des textes à savoir : le titre du texte, le découpage du texte en paragraphes distincts, les alinéas et l'utilisation des organisateurs textuels. Ces aspects seront évalués d'un point de vue quantitatif, en fonction du critère de présence (=1)/absence (= 0) des éléments constituants le para-texte.

Plan de la cohérence textuelle		Les indicateurs
1-La cohérence formelle	1-2-La cohérence macro-structurelle	<ul style="list-style-type: none"> •Le plan du texte -L'introduction <ul style="list-style-type: none"> -L'annonce du thème. -La formulation de la problématique (thèse). -L'annonce du plan. -Le développement <ul style="list-style-type: none"> -La première partie <ul style="list-style-type: none"> -L'annonce du sous-thème. -L'argument. -L'illustration par un exemple. -La deuxième partie <ul style="list-style-type: none"> -L'annonce du sous-thème. -L'argument. -L'illustration par un exemple. -La troisième partie <ul style="list-style-type: none"> -L'annonce du sous-thème. -L'argument. -L'illustration par un exemple. -La conclusion <ul style="list-style-type: none"> -La synthèse. -La confirmation ou l'infirmité de la thèse de départ. -Le conseil.
2-La cohérence Pragmatique	2-1-La cohérence para-discours	<ul style="list-style-type: none"> •Moyens verbaux <ul style="list-style-type: none"> -Le titre -L'utilisation des organisateurs textuels •Moyen non verbaux <ul style="list-style-type: none"> -L'organisation du texte en paragraphe -Les aliéas

Grille d'évaluation de la qualité textuelle

Pour chacun des aspects de ces deux dimension de la cohérence textuelle, nous avons établi une échelle descriptive allant de 1 à 4 afin de déterminer le niveau des élèves pour chaque éléments pris en considération.

- Le niveau 1 correspond à une performance non satisfaisante : de 0% à 25%.
- Le niveau 2 correspond à une réussite partielle : de 25% à 50%.
- Le niveau 3 correspond à une bonne performance : de 50% à 75%.
- Le niveau 4 correspond à une très bonne performance : de 75% à 100%.

III / 2-4-Déroulement de l'expérimentation

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ, nous avons mis, en place, un protocole de recherche composé de trois étapes : un pré-test, des séances d'intervention et un post-test.

III / 2-4-1-Le pré-test

Dans cette première étape de notre protocole expérimentale, une épreuve de rédaction a été proposée à l'ensemble des élèves constituant le groupe-classe (22). Ainsi, après la distribution des supports d'écriture, feuilles de brouillon et de réponse, les élèves étaient invités à rédiger un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

« Rédiger un texte argumentatif, où vous dénoncez les méfaits du tabagisme afin de convaincre vos amis d'arrêter de fumer.

Votre texte doit comprendre :

- Une introduction
- Un développement qui contient trois arguments illustrés par des exemples
- Une conclusion.»

III / 2-4-2-Les interventions

Partant de l'idée que la sensibilisation des élèves aux différentes opérations du processus rédactionnel doit être accompagnée, également, par leur sensibilisation aux types textuels à produire afin qu'ils puissent en faire des

semblables, nous avons envisagé des séances d'interventions pour chacune de ces deux dimensions de la compétence rédactionnelle. Pour cela, nous avons prévu une panoplie d'exercice afin de palier aux insuffisances que nous avons attesté chez les apprenants lors du pré-test.

Séance n : 01 : Le para-textuel

Durée : 1heure.

Modalité de travail : Individuelle.

Objectifs :

- Connaître les éléments du para-texte.
 - Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités du sens.
 - établir l'architecture d'un texte argumentatif à partir des éléments para-textuels.
 - Connaître le rôle des éléments para-textuels dans la construction du sens d'un texte.
-

Déroulement :

Pour sensibiliser les apprenants aux éléments para-textuels : titre, paragraphe, alinéa et organisateur textuels, nous leur avons proposé deux activités dont l'objectif était d'amener les élèves à repérer dans un premier temps les éléments para-textuels, pour émettre, dans un second temps, des hypothèses sur la fonction de chacun de ces éléments. La tâches proposées devaient s'accomplir de manière mono-gérée.

À la fin de la séance, nous avons entrepris la correction collective des exercices.

Séance n : 2 : Les relations logiques

Durée : 1 heure.

Modalité de travail : Individuelle.

Objectifs :

- Repérer la thèse.
 - Repérer les arguments.
 - Repérer les exemples qui illustrent les arguments.
 - Identifier les connecteurs logiques qui introduisent les arguments et ceux qui introduisent les exemples.
-

Déroulement

Étant donné l'importance de la maîtrise des connecteurs logiques pour la structuration de la trame d'un texte argumentatif, nous avons proposé, dans cette deuxième séance, une panoplie d'exercices aux apprenants.

Nous avons commencé la séance par la lecture des exercices et l'explication de leurs consignes aux élèves. Avant de faire la correction collective des exercices, les élèves étaient invités à travailler de manière individuelle.

Séance n : 03 : L'architecture du texte argumentatif.

Durée : 1 heure

Modalité de travail : Individuelle.

Objectifs :

- Identifier le plan d'un texte argumentatif.
- Repérer les différentes parties d'un texte argumentatif : introduction, développement, conclusion.
- Repérer les éléments constitutifs de chacune des parties d'un texte argumentatif.

Déroulement

Pour cette troisième séance, nous avons proposé aux élèves une série d'exercices afin de développer leur capacité à reconnaître la trame d'un texte argumentatif (introduction, développement et conclusion), ainsi que les différentes composantes de chacune de ses trois grandes articulations.

Après la lecture des exercices et l'explication des consignes, les devaient travailler de manière individuelle, pour passer par la suite à la correction collective de chaque exercice.

Séance n : 4 : La stratégie de planification

Durée : 1heure

Modalité de travail : Collective.

Objectifs :

-Sensibiliser les apprenants au processus de planification et son utilité dans la rédaction d'un texte.

-Identifier les différentes stratégies de la pré-écriture et déterminer leur utilité dans le processus de production.

Déroulement :

L'objectif de séance est de sensibiliser les élèves au rôle de la planification dans la rédaction d'un texte de qualité. Pour cela, nous avons confectionné, en se référant au questionnaire proposé par C. Cornaire et P. M. Raymond (voir. **I / 3-3**), un questionnaire sur les stratégies de planification (voir. l'annexe 4, P :).

Après la distribution du questionnaire sur les stratégies de planification à l'ensemble du groupe-classe,

Dans un premier temps, nous avons commencé par la détermination de l'objectif de l'activité proposée, pour passer, par la suite, à la lecture et à l'explication des questions contenues dans le questionnaire. Dans un deuxième temps, nous avons invité les apprenants à travailler de manière individuelle, avant d'entamer la correction collective des exercices proposés.

Séance n : 5, 6 et 7 : Rédaction d'un texte argumentatif.

Durée : 1h

Modalité de travail : Collective.

Objectifs :

-Illustration de la stratégie de planification.

Déroulement :

Dans cette dernière phase de notre intervention auprès des élèves, il était question d'illustrer les stratégies de pré-écritures en œuvre dans la rédaction d'un texte.

1^{er} moment :

Avant d'entreprendre la rédaction du texte, nous avons commencé par la présentation de la tâche scripturale. La consigne donnée est la suivante :

« Rédiger un texte argumentatif, sur l'utilisation du téléphone portable en classe afin de convaincre vos collègues d'éteindre leurs portables ou du moins les mettre au mode silencieux pendant le déroulement du cours.

Votre texte doit comprendre :

- Une introduction
- Un développement qui contient trois arguments illustrés par des exemples
- Une conclusion.»

Pour l'analyse de la situation de communication, nous avons proposé aux élèves le questionnaire suivant pour les aider dans le repérage les paramètres contextuels de la production.

- Quel type de texte allez-vous rédiger ?
- Quel serait le contenu du texte ?
- quel serait le lecteur du texte ?
- Quel est le but de ce texte ?

A la fin de la séance, nous avons incité les élèves à collecter des informations sur le thème du texte à produire.

2^{ème} moment :

Dans un premier temps, nous avons élaboré, à partir des informations collectées par les élèves, une liste d'arguments, tout en tachant d'illustrer chaque argument par un exemple.

Dans un deuxième temps, nous avons entamé l'établissement d'un plan-guide pour la rédaction du texte.

3^{ème} moment :

Dans cette dernière étape, nous avons entrepris la rédaction du texte, avec la participation de l'ensemble des élèves.

1-2-4-3-Le post-test

Après notre intervention auprès des élèves, nous leur avons demandé de rédiger un autre texte argumentatif répondant à la même consigne du pré-test. Rappelons que cette dernière portait sur la rédaction d'un texte argumentatif sur les méfaits du tabagisme. Le maintien du même thème, nous permettra une comparaison plus efficace de la qualité des productions écrites et de la stratégie de planification utilisée par les apprenants avant et après l'intervention.

III / 3-L'analyse des résultats

Conformément au cadre théorique que nous avons présenté les résultats sont regroupés selon deux axes principaux. L'axe de la stratégie de planification et l'axe de la cohérence textuelle.

1-La stratégie de planification

Comme nous l'avons déjà mentionné, les opérations de planification ont pour fonction de préparer la production d'un texte, Les indicateurs que nous avons retenus pour l'analyse de ce processus sont : l'élaboration d'une liste d'arguments (ELDI), l'élaboration d'un plan-guide (EPG), le découpage du plan-guide en partie -introduction, développement et conclusion- (DDP) et l'hierarchisation des arguments (HDI).

Pour l'analyse de ce processus, nous avons procédé à l'établissement de deux groupes : le 1^{er} groupe comprend les élèves qui ont participé au pré-test uniquement, le 2^{ème} groupe, quant lui, comprend ceux qui ont participé au pré-test et au post-test.

1-2-4-3-Le post-test

Après notre intervention auprès des élèves, nous leur avons demandé de rédiger un autre texte argumentatif répondant à la même consigne du pré-test. Rappelons que cette dernière portait sur la rédaction d'un texte argumentatif sur méfaits du tabagisme. Le maintien du même thème, nous permettra une comparaison plus efficace de la qualité des productions écrites et de leur stratégie de planification avant et après l'intervention.

III / 3-L'analyse des résultats

Conformément au cadre théorique que nous avons présenté les résultats sont regroupés selon deux axes principaux. L'axe de la stratégie de planification et l'axe de la cohérence textuelle.

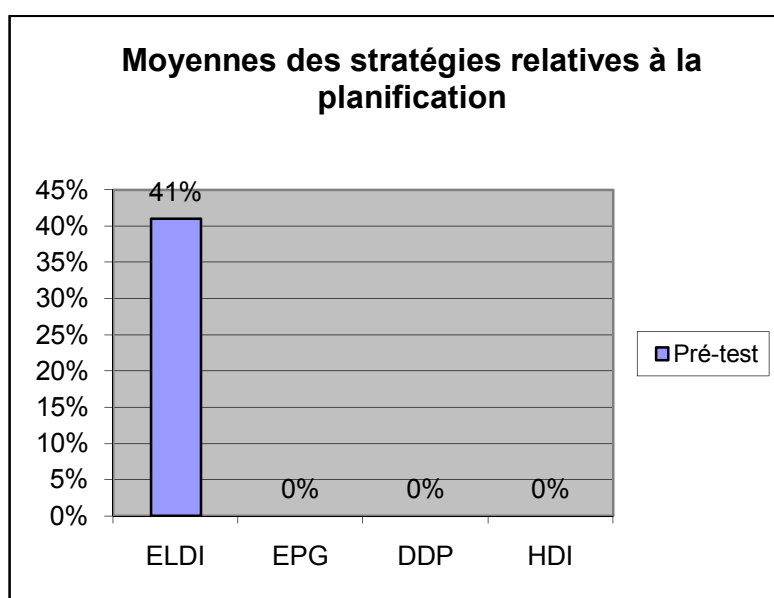
1-La stratégie de planification

Comme nous l'avons déjà mentionné, les opérations de planification ont pour fonction de préparer la production d'un texte, Les indicateurs que nous avons retenus pour l'analyse de ce processus sont : l'élaboration d'une liste d'arguments (ELDI), l'élaboration d'un plan-guide (EPG), le découpage du plan-guide en partie -introduction, développement et conclusion- (DDP) et l'hierarchisation des arguments (HDI).

Pour l'analyse de ce processus, nous avons procédé à l'établissement de deux groupes : le 1^{er} groupe comprend les élèves qui ont participé au pré-test uniquement, le 2^{ème} groupe quant lui comprend ceux qui ont participé au pré-test et au post-test.

1-1-La stratégie rédactionnelle du 1^{er} groupe

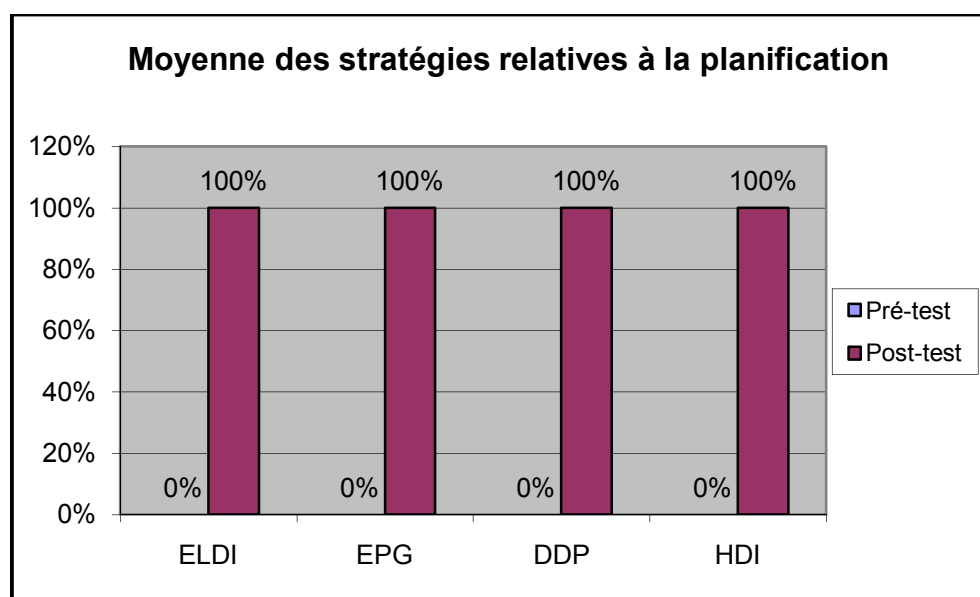
La figure n° : 01 rend compte de la moyenne obtenue pour chacune des stratégies de pré-écriture que les apprenants du 1^{er} groupe ont utilisée lors de la préparation de leur production écrite. En générale, nous notons qu'à l'exception d'une moyenne de 41% pour la stratégie de l'élaboration d'une « liste d'arguments » (ELDI),



La figure n° : 01 : *Les moyennes des stratégies relatives à la planification chez les apprenants du 1^{er} groupe.*

1-2- La stratégie rédactionnelle du 2^{ème} groupe

La figure n° : 02 présente la moyenne obtenue pour les stratégies de pré-écriture que les apprenants du 2^{ème} groupe ont utilisé lors de la planification de leur texte. En générale, la figure nous permet de constater une absence totale pour l'ensemble des stratégies au pré-test, en revanche, en ce qui concerne le post-test, nous remarquons que l'ensemble des apprenants ont exploité les quatre stratégies de planification.



La figure n° : 02 : *Les moyennes des stratégies relatives à la planification chez les apprenants du 2^{ème} groupe.*

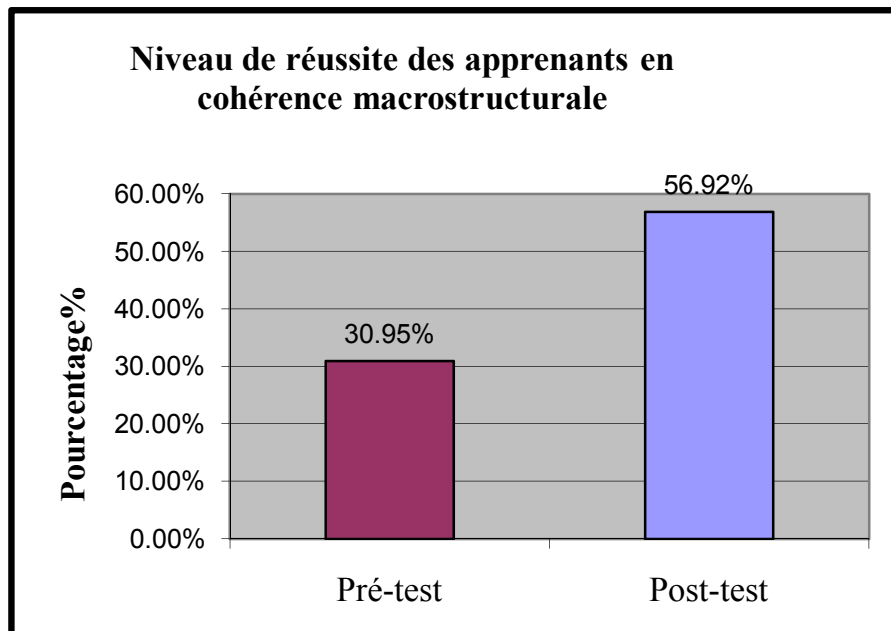
2-2-La cohérence textuelle

2-2-1-La cohérence macrostructurale

Rappelons que la cohérence macrostructurale concerne l'organisation globale du texte. Cette dimension sera évaluée en fonction de la présence (= 1)/d'absence (= 0) des différentes parties d'un texte argumentatif, compte tenu de leur constituants internes. Les indicateurs retenus sont : l'introduction (l'annonce du thème générale, la formulation de la problématique (thèse), l'annonce du plan, le développement (l'annonce du sous-thème, les arguments, l'illustration des arguments par des exemples) et la conclusion (la synthèse, la confirmation ou l'infirmerie de la thèse de départ, la formulation d'un conseil).

La figure n°: 03 présente les moyennes obtenues par les apprenants dans la construction de la cohérence macrostructurale au pré-test et au post-test. En comparons les résultats, nous notons l'existence d'un écart significatif, avec une différence de 25,97% en faveur du post-test, ce qui témoigne d'une progression

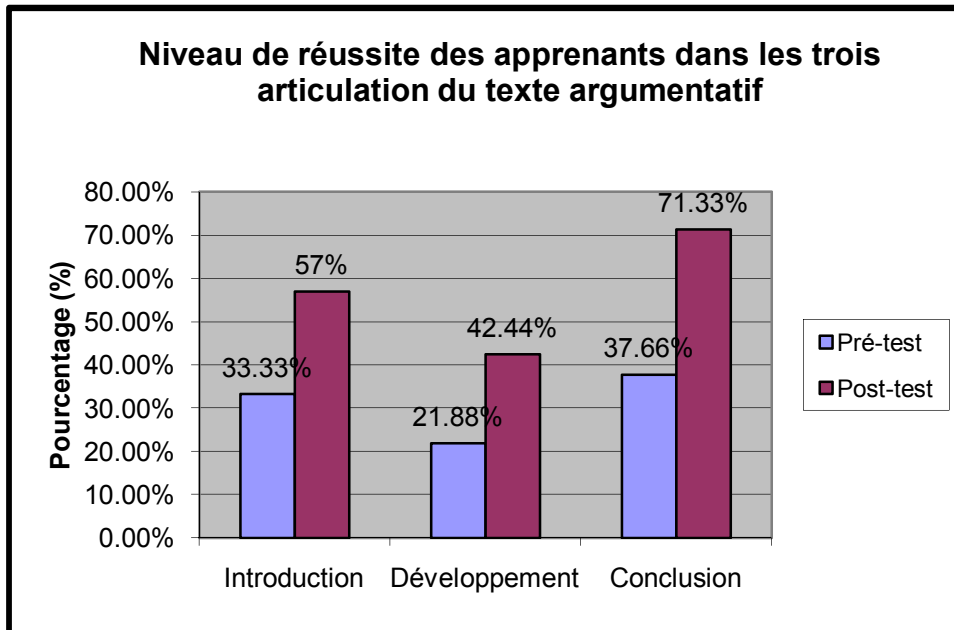
dans de la performance des élèves dans la construction de la cohérence macrostructurale de leur texte.



La figure n°: 03: *Niveau de réussite des apprenants en cohérence macrostructurale*

La figure n : 04 rend compte des moyennes obtenues au niveau de la présence des de chacune des articulations d'un texte argumentatif, soit l'« introduction », le et la « conclusion ». Tout d'abord, nous notons que l'articulation dans le quel les élève sont le plus performants est celle de la « conclusion » avec une moyenne de 37,66% au pré-test et 71,33% au post-test, et que la partie qui présente le plus de difficultés pour les élèves est celle du « développement » avec une moyenne de 21,88% au pré-test et 42,44% au post-test. toutefois, si nous comparons les moyennes obtenues dans le pré-test et le post-test, pour les trois parties, nous constatons que sur le continuum des résultats, c'est la partie « conclusion » qui enregistre le plus grand écart, avec une différence de 33,67% en faveur du post-test, alors que c'est la partie « développement » qui présente le plus petit écart, avec une différence de 20,56% en faveur du post-test. Les résultats montrent, donc l'existence d'une

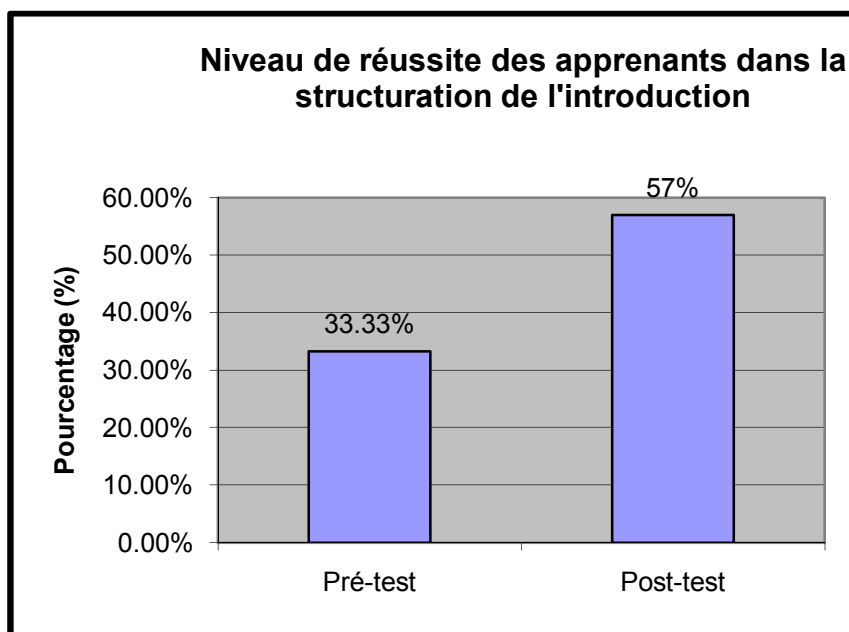
amélioration de la performance des apprenants dans la construction de la trame de chacune des articulations du texte argumentatif.



La figure n°: 04: Niveau de réussite des apprenants dans les trois articulations du texte argumentatif

L'introduction

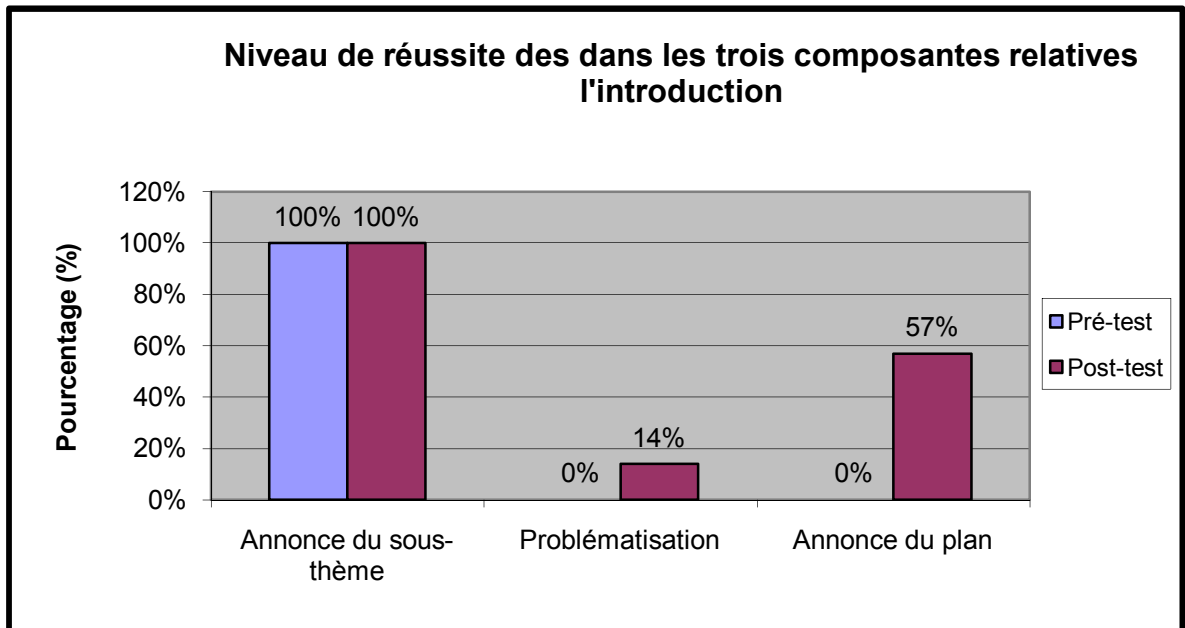
La figure n°: 05 visualise les moyennes obtenues par les apprenants dans la structuration de la trame de l'«introduction». La comparaison des scores obtenus au pré-test et au post-test, nous permettent d'enregistrer un écart de 23,67% entre le pré-test et le post-test, ce qui témoigne d'une progression dans la performance des apprenants dans la structuration de l'introduction.



La figure n°: 05 : *Niveau de réussite des apprenants dans La structuration de l'introduction.*

La figure n°: 06 nous présente les moyennes obtenues par les apprenants au niveau de la présence des différents éléments qui composent la trame de l'introduction, soit « l'annonce du thème », « la problématisation » et « l'annonce du plan ». Tout d'abord, nous notons que l'aspect dans lequel les élève sont les plus performants est celui de « l'annonce du thème » avec une moyenne de 100% au pré-test comme au post-test et que l'aspect qui présente le plus de difficulté pour les élèves est celui de « l'annonce du plan » avec une moyenne de 0% au pré-test et 57% au post-test.

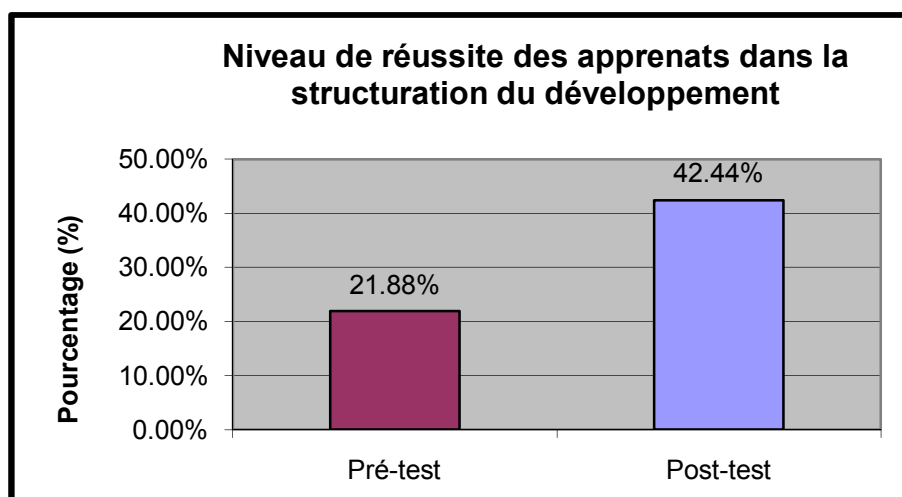
En comparant, maintenant les moyennes obtenues selon les trois parties au pré-test et au post-test, nous constatons que sur le continuum des résultats, c'est la composante « Annonce du plan » qui enregistre le plus grand écart, avec une différence de 57% en faveur du post-test, alors que l'élément « annonce du thème » présente le plus petit écart, avec une différence de 0% en faveur du post-test. Pour la composante « problématisation » nous marquons un écart de 14% entre pré-test et post-test.



La figure n°: 06 : *Niveau de réussite des apprenants dans Les trois composantes relatives à l'introduction*

Le développement

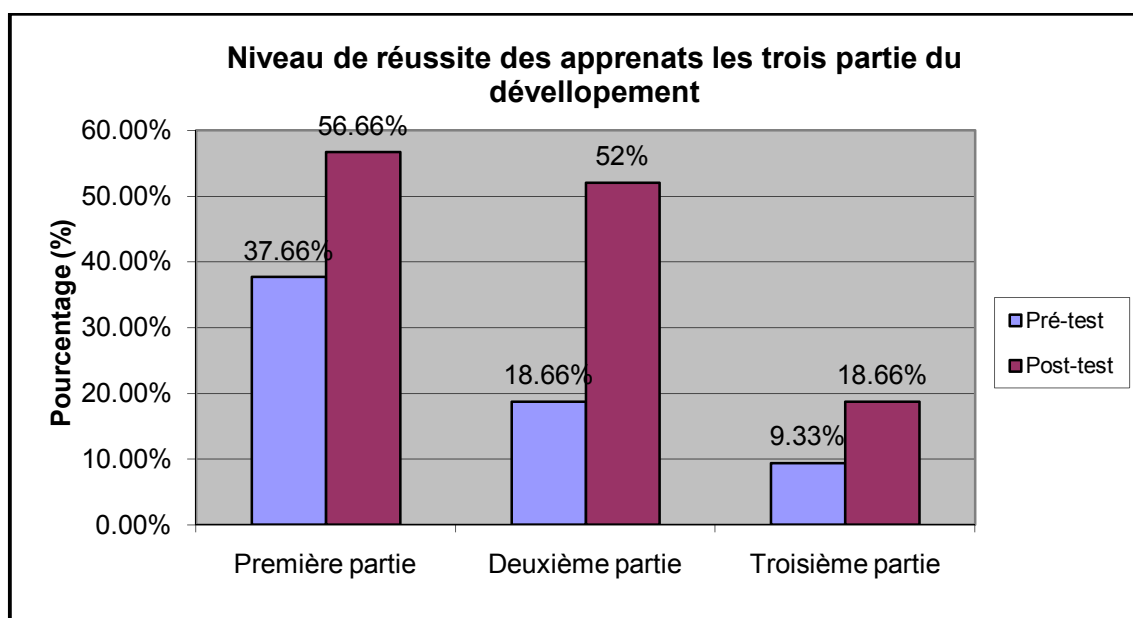
La figure n°: 07 présente les moyennes obtenues par les apprenants dans la structuration de la partie « développement ». Pour cette dernière, les résultats obtenus témoignent, aussi d'une progression dans la performance des élèves, nous enregistrons un écart de 20,56% en faveur du post-test.



La figure n°: 07 : *Niveau de réussite des apprenants dans la structuration du développement*

La figure n°: 08 rend compte des moyennes obtenues par les apprenants au niveau de la présence des différentes parties du développement, soit la « première partie », la « deuxième partie » et la « troisième partie ». De manière générale, nous notons que la partie la plus réussie est celle de « la première partie » avec une moyenne de 37,66% au pré-test et 56,66% au post-test, et que la partie qui présente le plus de difficulté pour les élèves est celle de la « troisième partie » avec une moyenne de 21,88% au pré-test et 42,44% au post-test.

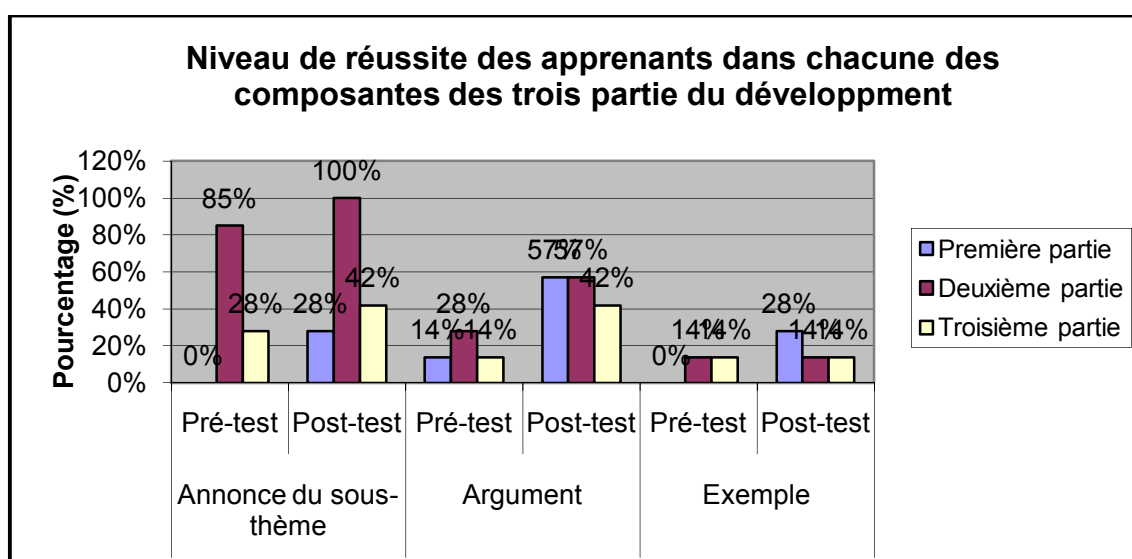
Si nous comparons, maintenant, entre eux les moyennes obtenues pour les trois parties dans le pré-test, nous constatons que sur le continuum des résultats, c'est la « deuxième partie » qui enregistre le plus grand écart, avec une différence de 33,34 % en faveur du post-test, tandis que c'est la « troisième a troisième » partie qui présente le plus petit écart, avec une différence de 9,33% entre le pré-test et post-test. Toutefois, pris dans leur globalité les résultats témoignent de l'existence, à des degrés variables, d'une progression dans la structuration des trois parties du développement.



La figure n°: 08 : Niveau de réussite des apprenants dans les trois parties du développement

Les composantes des parties du développement

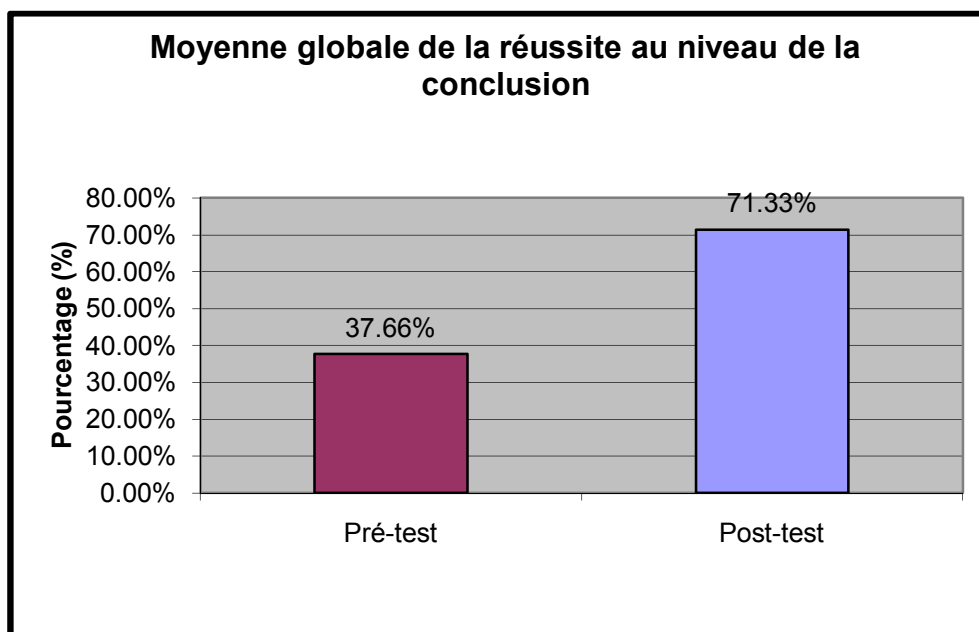
La figure n°: 09 présente les moyennes obtenues par les apprenants dans le pré-test et le post-test dans au niveau de chacune des composante des trois partie du développement, soit l'annonce du sous-thème, l'argument et l'exemple. De manière générale, nous constatons que dans sa globalité 20,56% entre le pré-test et le post-test.



La figure n°: 09 : Niveau de réussite des apprenants dans Chacune des composantes des trois parties du développement

La conclusion

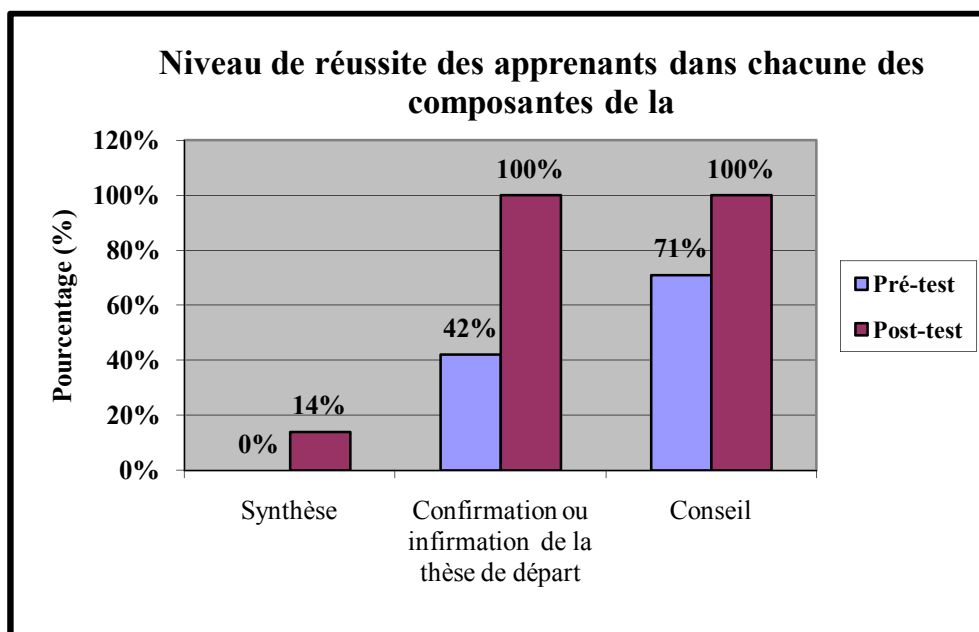
La figure n°:10 nous visualise les moyennes obtenues par les apprenants dans le pré-test et le post-test dans structuration de la conclusion. Les résultats témoignent d'une amélioration dans la performance des apprenants pour cette partie de la trame du texte argumentatif. En effet, nous notons un de 33,67% entre pré-test et post-test.



La figure n°:10 : *Niveau de réussite des apprenants dans La structuration de la conclusion*

La figure n°: 11 nous présente les moyennes obtenues en ce qui concerne la présence des constituants de la conclusion. Les résultats nous permettent de noter que la composante la plus réussie chez les élève est celle du « conseil », avec une moyenne de 71% au pré-test et 100% au post-test et que l'aspect qui présente le plus de difficulté pour les élèves est celui de la « synthèse » avec une moyenne de 0% au pré-test et 14% au post-test.

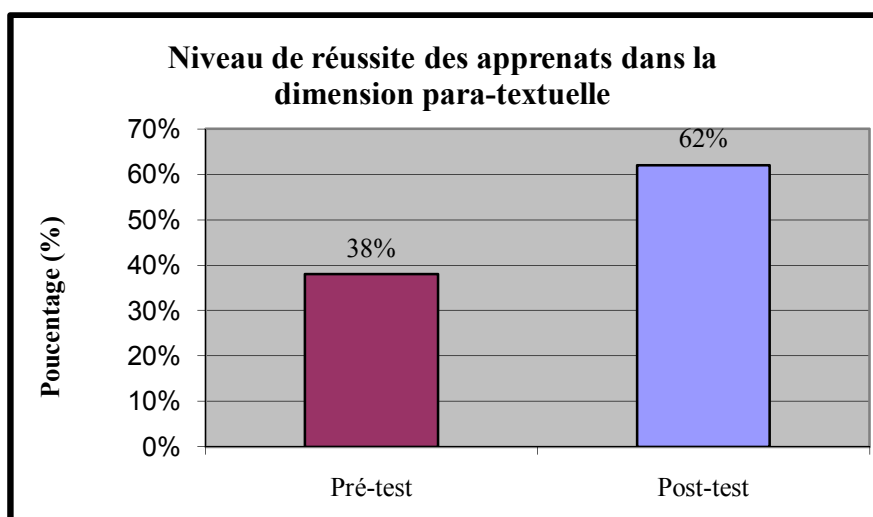
En comparons, les résultats des l trois composantes, nous enregistrons que sur le continuum des résultats, c'est la partie « Confirmation ou infirmation de la thèse de départ » qui présente le plus grand écart, avec une différence de 58% entre en faveur du post-test, et que la composante qui pose problème aux apprenants est celle de « Synthèse », où nous enregistrons un écart de 14% entre pré-test et post-test.



La figure n°: 11 : Niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de la

2-3-La cohérence para-textuelle

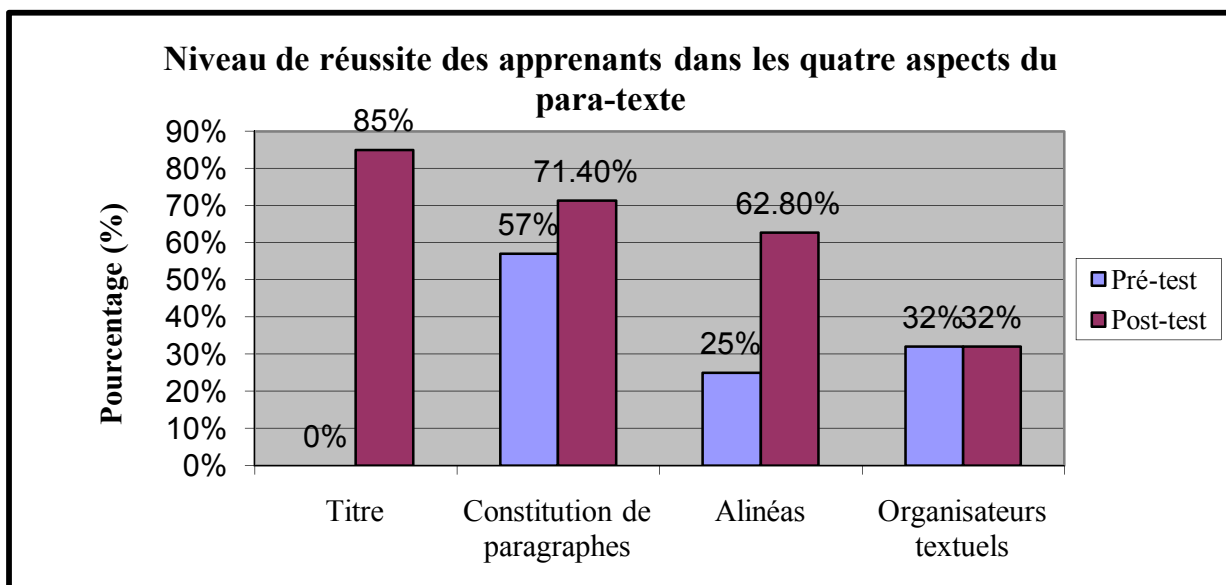
La cohérence para-textuelle concerne comme nous l'avons déjà précisé la manifestation matérielle du texte. Globalement, la figure n°:12 montre qu'il y a une assez importante de la performance des apprenants dans cette dimension de la cohérence textuelle avec un écart de 24% en faveur du post-test, ce qui témoigne d'une progression des apprentissages.



La figure n°: 12 : Niveau de réussite des apprenants dans dimension para-textuelle

La figure n°: 12 rend compte des résultats obtenus pour les quatre aspects du para-texte, soit la présence de «titre du texte », «découpage en paragraphes », « alinéas », «organiseurs textuels ». Les moyennes nous permettent de constater que la composante la moins réussie chez les élèves est celle du « organisateurs textuels » avec une moyenne de 32% au pré-test comme au post-test.

En comparons, les résultats obtenus selon les trois composantes au pré-test et au post-test, nous enregistrons c'est la partie «titre» qui présente le plus grand écart, avec une différence de 85%, suivie par le «découpage du texte en paragraphes», avec un écart de 37% entre le pré-test et le post-test.



La figure n°: 12 : *Niveau de réussite des apprenants dans les quatre aspects du para-texte*

III / 4-L'interprétation des résultats

Dans cette dernière section de notre partie pratique, nous interprétons les résultats de notre recherche. Cette interprétation sera précédée par un rappel des hypothèses mise à l'épreuve par notre expérimentation.

La première hypothèse concerne la question de l'accompagnement de l'écriture en classe. Pour cette hypothèse, nous avons avancé que l'enseignement de l'écriture doit passer par l'explicitation des opérations mentales à l'œuvre dans le processus de production, en ajoutant, que cette explicitation serait accompagnée par un changement de la stratégie de planification des apprenants.

Pour la confirmation ou l'infirmité de cette hypothèse, nous avons procédé par l'analyse des brouillons produits par les apprenants lors de leur confrontation à deux tâches scripturales. Les résultats obtenus contribuent à la validation de notre deuxième hypothèse. En conséquence, il nous appartient, aussi, de confirmer la pertinence des propositions avancées par quelques didacticiens sur les modalités d'enseignement du processus rédactionnel. L'enseignement de la rédaction passe, donc, indubitablement, par l'explicitation des processus et stratégies qui sous-tendent l'activité scripturale.

La deuxième hypothèse correspond à une mise en rapport entre un enseignement explicite d'une stratégie de planification et la qualité des textes produits par les participants à l'expérimentation. Effectivement, nous avons envisagé que l'enseignement explicite d'une stratégie de planification contribuerait à une meilleure saisie des contraintes imposées par la tâche scripturale, partant à l'amélioration de la qualité des textes produits par les élèves.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous avons procédé par une comparaison des résultats obtenus au niveau de deux dimensions de la cohérence textuelle : à savoir la dimension macrostructurale et la dimension para-textuelle. Les résultats obtenus nous permettent la confirmation de notre deuxième hypothèse une amélioration certaine dans la structuration des textes dans leurs dimensions macrostructurale et para-textuelle validant la validation de notre troisième hypothèse.

La troisième hypothèse concerne les difficultés que peuvent avoir les apprentis-scripteurs pendant la production d'un texte. À ce sujet, nous avons avancé que les difficultés des apprenants ne relèvent pas uniquement de facteurs linguistiques et/ou socioculturels, mais aussi et surtout, de la dimension cognitive de leur travail scriptural, c'est-à-dire à la pauvreté de leur répertoire stratégique, en particulier au niveau du processus de planification. Pour confirmation ou l'infirmer de cette hypothèse, nous avons procédé par l'analyse des brouillons rédigés par les élèves lors de la tâche scripturale proposée au pré-test. Les résultats obtenus valident notre troisième hypothèse. En effet, nous avons constaté que les apprenants procédaient par la production d'un premier jet qu'ils reprennent, presque tel qu'il est au propre. Pour ces élèves *"préparer la rédaction, revient à produire et réciproquement"*¹²⁰.

Nous avons remarqué, aussi, que certains apprenants trouvent de grandes difficultés à entamer la tâche scripturale qui leur était assignée. Questionnés sur les raisons de leur réticence et de leur blocage ; les apprenants répondaient, généralement, qu'ils avaient compris ce qu'ils devaient faire, mais qu'ils ne pouvaient pas ou qu'ils ne savaient pas par où commencer la rédaction de leur texte. En somme, disons que les résultats obtenus sont compatibles avec les données théoriques de la psychologie cognitive, plus précisément, avec celle qui concernent la distinction entre la démarche d'un scripteur novice qui suit, pas à

¹²⁰ Piolat, P: 26, la production de textes et son apprentissage

pas, le cheminement de ses idées sans se soucier ni de leur organisation ni de leur pertinence contextuelle, et, celle du rédacteur expérimenté qui se soucie de l'adéquation de la forme et du contenu de son texte aux contraintes imposées par la tâche scripturale, et, qui s'engage, par voie de conséquence, dans diverses opérations stratégiques.

Au terme de nos interprétations, la rédaction d'un texte est une activité stratégique très complexe qui selon certains spécialistes exige un niveau seuil de langue, en-deçà duquel, le scripteur serait dans l'incapacité d'entamer, de manière convenable, la tâche scripturale et/ou de la poursuivre jusqu'au bout. Concernant cet aspect, Coirier et al soulignent que : « [...] les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de “court-circuiter” la mise en œuvre de processus de haut niveau »¹²¹.

Les difficultés constatées au niveau de cette dimension de la construction de la cohérence textuelle semblent s'expliquer, à notre avis, par la non-automatisation des opérations qui prennent en charge la gestion la structuration du texte à son niveau microstructural, à savoir : les opérations de cohésion et les opérations de connexion. En outre, signalons que pour réussir la gestion des rapports intra-phrastiques et inter-phrastiques, le scripteur doit procéder à une vérification constante en cours de rédaction des éléments locaux. Cela suppose, donc, la mise en œuvre de ces capacités de révision et non celles de planification.

¹²¹ Coirier et al. Cité Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 23. Disponible en ligne sur :

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

Conclusion

Dans ce troisième chapitre, nous avons exposé les différentes étapes de notre expérimentation afin de rendre compte de l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la performance des apprenants aussi bien pour la qualité des textes produit par les apprenants et sur leur comportement scripturale. Les effets ont été analysés à partir des données recueillies à la suite d'une expérimentation menée auprès de sept (7) lycées en 2^{ème} AS. Pour l'élaboration des outils d'analyse, nous nous sommes appuyés, d'un coté, sur les données théoriques de quelques travaux sur la production écrite en psychologie cognitive. De l'autre, sur les travaux de J. M. Adam en linguistique textuelle.

Conclusion générale

Les résultats de cette étude sur l'effet d'une démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par des apprenants de 2^{ème} année, scolarisé au niveau du lycée de MEKKI MENNI à Biskra, nous ont permis de faire des avancées dans la compréhension du rôle des processus cognitifs dans de l'activité scripturale.

Le premier chapitre a porté sur la production écrite dans ses différentes dimensions et particulièrement la perspective cognitive et il a pris en charge en plus l'enseignement/apprentissage des différentes stratégies déployées en vue de la réalisation de cette activité. Quant au deuxième chapitre, nous avons cherché à élucider, en se référant au champ d'étude de la linguistique textuelle, un certain nombre de concepts qui nous ont permis une approche et une étude du texte argumentatif et principalement sa caractéristique majeure à savoir la cohérence textuelle.

Le troisième chapitre a présenté la partie méthodologique de notre travail. Nous l'avons commencé par l'évocation de la place qu'occupe la production écrite au niveau de la 2^{ème} année secondaire. L'élaboration de ce chapitre, nous a permis de vérifier par l'expérimentation l'impact d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la performance des apprenants à l'écrit.

Au regard des résultats obtenus, nous pouvons dire que notre intervention a été profitable pour les apprenants aussi bien au niveau du développement de leurs capacités à planifier leurs textes qu'au niveau de la gestion des contraintes relatives à la construction de la cohérence textuelle. Aussi, les résultats de notre recherche témoignent en faveur du bien-fondé des hypothèses émises par les didacticiens quant aux modalités d'accompagnement des apprentissages de la production écrite, tout en contribuant à consolider les données théoriques des études entreprises dans le sillage

Le recours à des modèles descriptifs s'avère donc indispensable. Néanmoins, il ne faut pas se méprendre sur le rôle de ces apports scientifiques pour une didactique de l'écriture. De fait, il est admis, aujourd'hui, que la linguistique, la sociolinguistique, la psychologie, etc., ne révolutionneront l'enseignement/apprentissage des langues que par le biais d'une corrélation. Il est évident aussi que leurs apports théoriques ne sont pas directement applicables, et qu'ils doivent être repensés dans le cadre spécifique de la didactique des langues.

En bref, la didactique ne saurait être une linguistique appliquée ou une psychologie du langage appliquée ; « *du savoir sur langue, fût-il inscrit dans la science, on ne peut attendre d'autre usage qu'une rationalisation de la pédagogie* », ¹²² souligne J.C. Milner. En effet, l'enseignant ne peut agir qu' « *en non connaissance des causes* » ¹²³, tant que didacticiens, linguistes, psychologues, etc., n'ont pas abouti à des connaissances suffisantes, ou, du moins partiellement suffisantes sur le fonctionnement du langage dans toutes ses dimensions (linguistiques, textuelles, discursives, cognitives, etc.), sur son acquisition et sur les modalités de son enseignement/apprentissage. Par conséquent, ces disciplines peuvent :

- Favoriser l'apparition de nouvelles situations didactiques, en diversifiant les pratiques de la classe.
- Agir sur les deux partenaires de la scène didactico-pédagogique en modifiant leurs représentations vis-à-vis à l'objet (la langue dans notre cas) et aux modalités de son enseignement/apprentissage.
- Structurer l'activité enseignante en classe, en l'appuyant sur une conception plus globale du fonctionnement du langage.

¹²² Jean-Michel Adam, Textes types et prototypes : *Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, 1997, P : 08

¹²³ Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte. Robert Bouchard. P : 162 (le français dans le monde)

- Diversifier, les angles d'attaque portant sur le texte, l'apprenant sera sensibilisé, progressivement, aux divers enjeux qu'impliquent l'apprentissage et l'appropriation d'une nouvelle langue.

En définitive, cette étude nous ouvre la voie à d'autres recherches futures. Ainsi, il serait très intéressant d'étudier, dans une perspective comparative les effets d'un enseignement/apprentissage explicite du processus rédactionnel dans une tâche rédactionnelle la première médiatisée par l'outil informatique et la deuxième sans cet outil. Une telle étude fournirait des données qui nous permettraient de comparer et de tracer le développement des capacités rédactionnelles des apprenants, du point de vue du produit comme du point de vue du processus en fonction du dispositif expérimental mise œuvre, tout en mettant à l'exergue l'efficacité de la technologie.

Références bibliographiques

Ouvrages

ADAM Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990.

ADAM Jean-Michel, *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, Paris, 2005.

ADAM Jean-Michel, *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes, une introduction méthodique à l'analyse textuelle des discours*. Nathan, Paris, 2004.

BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000

BARRÉ-DE MINIAC Christine, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Paris, 1996.

BEREITER Carl *et al*, (SS la direction de A. Piolat et A. Pélissier) : *La rédaction de textes : approche cognitive*, Delachaux et Niestlé S. A., Lausanne (Switzerland) Paris, 1998.

CHRISTIAN Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE INTERNATIONAL, 1988.

CUQ Jean-Pierre ET GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.

HENRI Boyer, MICHELE Butzbach-Rivera, MICHELE Pendants, *Nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangères*, CLT International, 2001.

JEAN François Halté, *La didactique du français, Que sais-je?*

MARIE-JOSE Reichler-Béguelin, in, *Écrire en français : cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, 1990,

SCHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000,

SYLVIE Plane, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*. Édition Nathan, Paris, 1994.

2-Périodiques

REPÈRES, *L'écriture et son apprentissage*, 2002-2003, n° 26/27, Paris, INRP, 2002.

ROBERT Bouchard, Texte, discours, document : *une transposition didactique des grammaires de texte*. Le français dans le monde. P : 160.

REPÈRES, *L'écriture et son apprentissage*, 2002-2003, n° 26/27, Paris, INRP, 2002.

4-Dictionnaires :

REUTERE Yves *et al*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck s.a., 2007.

Sitographie :

MICHEL Fayol, *La production de textes et son apprentissage*. In Observatoire National de la Lecture (Ed), Les journées de l'ONL. Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007 (P: 21-34). Paris : MENESR. P : 22. En ligne :

http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/EcriteDestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download

MICHEL. Fayol cité par Michel Charolles in : *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*,

Dictionnaires :

YVES Reuter ET AL, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck s.a., 2007.

