

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Français

École Doctorale Algéro-Française

Antenne de Batna

Thème

**Pour une activation des processus cognitifs de la
production écrite en classe de FLE**

*Cas des élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à
Batna*

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère

Option : Didactique

Sous la direction du :
Pr Denis LEGROS

Présenté & soutenu par :
Yamina BOUNOUARA

Membres du jury

Présidente	: <i>Pr Latifa KADI</i> , Université d'Annaba
Rapporteur	: <i>Pr Denis LEGROS</i> , Université de Paris 8
Examineurs	: <i>Pr Gaouaou MANAA</i> , Université de Batna
	: <i>Pr Abdelouahab DAKHIA</i> , Université de Biskra

Année universitaire
2008/2009

REMERCIEMENTS

Aucun travail ne s'accomplit dans la solitude

Michel Beaud

Ce mémoire n'aurait vu le jour sans les gens qui m'entourent et qui m'ont encouragée à le mener à son terme.

Mes premiers remerciements, les plus vifs, vont à mon directeur de recherche, Denis Legros, qui fut le premier à m'apprendre la rigueur de la recherche scientifique et l'ABC de la méthode expérimentale. Son soutien et ses encouragements ne m'ont jamais fait défaut. Plus qu'un encadrant, j'ai trouvé en lui un ami, qui m'a tant aidée, aussi bien sur le plan du travail que sur le plan humain. Qu'il trouve exprimées ici ma profonde gratitude et ma reconnaissance.

Je voudrais remercier, en deuxième lieu, Djamel Kahlat, qui m'a encouragée et soutenue dès les débuts de ce travail, et qui m'a aidée à rassembler la documentation nécessaire.

Mes remerciements vont également à Ghania Ounissi, ma collègue et amie, qui a bien voulu consacrer des séances de ses cours à la passation de mon expérimentation. Je remercie aussi les élèves du lycée Ali N'Meur qui ont participé à cette expérimentation.

Je ne pourrais passer sous silence la présence, l'affection et l'incalculable soutien de mes parents et ma famille.

Je remercie également les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en participant à ma soutenance.

Que soient, enfin, remerciées toutes les personnes qui ne trouvent pas leur nom sur cette page, mais qui ont aidé et concouru à la réalisation de ce mémoire.

DÉDICACE

*À mes parents **Ayache** et **Fatma***

À Denis

À la recherche ...

Sommaire

Introduction générale	1
Première partie : Cadre théorique	9
Chapitre 1. La production écrite : Approche cognitive et métacognitive.....	10
Chapitre 2. Collaboration entre psycholinguistes et didacticiens :	
Comparaisons experts/novices et pistes de réponses didactiques	30
Deuxième partie : Expérimentation.....	50
Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation	51
Chapitre 4. Résultats de l'expérimentation	73
Conclusion générale	98
Références bibliographiques	102
Table des matières	109
Liste des figures.....	112
Annexes	113

Introduction générale

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue. Sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, les élèves¹ rencontrent de grandes difficultés pour atteindre cette maîtrise. Tel est, en effet, le constat initial que notre pratique professionnelle, en tant qu'enseignante de français au lycée, nous a permis de faire et qui a principalement nourri la présente étude.

D'après notre expérience professionnelle, les enseignants ont beau exercer les élèves sur les points de langue, les progrès de ces derniers en situation de scripteurs ne s'en trouvent le plus souvent que minimes. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite ne relèveraient donc pas fondamentalement d'un manque de maîtrise du code linguistique. Elles seraient dues en grande partie à la grande complexité de l'activité rédactionnelle elle-même. Une telle complexité est à l'origine d'un très grand nombre de recherches pluridisciplinaires visant à en étudier la nature et l'origine, pour tenter, dans un deuxième temps, de concevoir des outils d'aide aux scripteurs en apprentissage.

« L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage. » (David & Plane, 1996, p. 3). Dès lors, il ne pouvait être question, dans la présente étude, de traiter toute l'étendue des difficultés de son apprentissage. C'est pourquoi notre étude s'est limitée à un cycle d'enseignement, en l'occurrence l'enseignement secondaire. De même, la problématique s'est trouvée circonscrite à l'étude d'une seule dimension de la production écrite : la dimension cognitive. Si nous avons choisi de traiter le sujet de la production écrite sous l'angle cognitif, c'est parce que nous avons constaté un développement très rapide des travaux en psychologie cognitive de la

¹ Bien qu'il soit généralement préférable d'utiliser le terme « apprenants » en didactique, « car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant » (Cuq & Gruca, 2005, p. 3), nous avons remarqué l'emploi du mot « élèves » dans la plupart des documents consultés dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, nous passerons indifféremment de l'un de ces termes à l'autre tout au long de notre travail.

production verbale écrite¹, et il serait pertinent que les pratiques pédagogiques en bénéficient.

Les années 80 ont en effet été marquées par un regain d'intérêt pour les recherches sur l'activité rédactionnelle, avec notamment les travaux des psychologues cognitivistes. Ceux-ci, à la différence des linguistes, par exemple, qui s'en tenaient à l'étude des caractéristiques du produit fini (le texte), ont plutôt porté leur attention sur les processus mentaux qui sous-tendent l'activité rédactionnelle elle-même. Celle-ci, en effet, et comme toute activité cognitive, ou mentale, met en œuvre des processus mentaux qu'il convient de comprendre si l'on veut développer des aides efficaces à son apprentissage.

Selon les travaux princeps de Hayes et Flower (1980), trois types de processus cognitifs sont activés de façon récursive, lors de la production de l'écrit chez l'adulte expert en production écrite : planification, mise en texte et révision. Le scripteur élabore, à un niveau sémantique, le message préverbal correspondant aux idées qu'il veut transmettre, transforme ces ébauches préverbales en un message verbal et révisé son texte (en cours d'élaboration ou achevé) (Marin & Legros, 2007). L'interaction de ces trois processus est supervisée par une instance de contrôle qui en assure l'enchaînement et surtout la récursivité.

Les premières recherches psychologiques se sont alors focalisées sur les rédacteurs experts, cependant, elles se sont développées pour rendre compte des défaillances des scripteurs novices, adultes ou en apprentissage. Ces recherches profitent à la didactique de la production écrite dans la mesure où elles permettent des interventions didactiques en vue de l'amélioration et du développement des opérations déficientes chez les élèves comparativement aux adultes experts en rédaction. D'où l'intérêt que nous portons aux données

¹ Voir par exemple les travaux conduits dans le cadre du programme GDR Production Verbale Écrite, devenu depuis 2007 programme européen. <http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/GDR-APPVE/GDR-APPVE.htm>

empiriques et expérimentales disponibles dans la littérature du domaine concernant l'opposition novices/experts.

Concernant la planification, il s'est avéré que les scripteurs novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire. D'après Bereiter et Scardamalia (1987), ceux-ci se contentent de transférer sur le papier les informations disponibles en mémoire au fur et à mesure de leur récupération, sans se préoccuper de l'organisation d'ensemble du texte (*Knowledge telling strategy*). Il s'ensuit donc, selon Fayol (1996), que la qualité du texte produit dépend très fortement de la quantité et de la structuration des connaissances en mémoire. Les experts, quant à eux, consacrent plus des 2/3 du temps de l'écriture aux opérations de planification (Hayes & Flower, 1980, voir Garcia-Debanc, 1986). Ils utilisent une stratégie plus complexe dans la mesure où ils transforment les informations activées en mémoire en fonction des contraintes du discours pour les intégrer de façon cohérente dans leur texte (*Knowledge transforming strategy*) (Bereiter & Scardamalia, *op. cit.*).

Par ailleurs, la mise en texte paraît, selon Fayol (1991), ne pas réellement préoccuper les novices. Faute d'un lexique et d'une syntaxe suffisamment diversifiés, ceux-ci produisent une formulation unique et s'y tiennent. En revanche les experts travaillent non seulement la mise en mots, mais aussi la mise en texte, attentifs qu'ils sont aux contraintes du discours, en plus du large éventail de savoirs lexicaux et syntaxiques dont ils disposent.

De surcroît, la révision, qui est la base de l'apprentissage de la production écrite (Fayol, 2007) et l'un des moyens privilégiés de l'amélioration des textes produits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), semble également être défectueuse chez les novices. Selon Fayol (1991), le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez eux, et les rares corrections auxquelles ils procèdent se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de détecter leurs erreurs et de les corriger, contrairement aux experts qui, eux, reviennent longuement et fréquemment sur ce qu'ils ont écrit.

Ce bilan rapide des principales données disponibles dans la littérature du domaine met en lumière ce qui fait défaut chez les scripteurs novices (et, partant, chez les élèves) et donc ce qui est à améliorer chez eux, en vue du développement de leurs compétences rédactionnelles. Il s'agit expressément des opérations de planification et de révision. Le bilan fait également ressortir le rapport très étroit entre la base de connaissances des élèves (quantité et qualité des connaissances) et la qualité du texte produit. Cette dernière dépendrait également des ressources linguistiques disponibles.

Néanmoins, il semble que les rapports entre l'expertise rédactionnelle et la compétence linguistique ne soient pas évidents chez les auteurs intéressés par l'écriture en langue étrangère. Ces auteurs prônent plutôt les processus de haut niveau de la production écrite. D'après Barbier (2004), certains auteurs vont jusqu'à mettre en relief l'indépendance de la compétence rédactionnelle par rapport à la compétence linguistique en langue étrangère, car certaines stratégies ne semblent pas être contraintes par le niveau linguistique en langue cible, telles que la fixation de buts pour l'exécution de la tâche, l'organisation des idées et leur planification.

Aussi découvrons-nous, à l'instar de Bisailon (1994), que, contrairement à ce que nous aurions pu croire, l'origine des difficultés des élèves en matière de production écrite en classe de langue serait moins le manque de compétences linguistiques en langue étrangère que le manque de compétences en production écrite. Ce sont toutes ces raisons qui ont motivé notre choix de nous pencher sur la question de la production écrite en classe de langue d'un point de vue cognitif.

Suite à ces travaux, menés en psychologie cognitive, un courant pédagogique est apparu dans le but d'en exploiter les acquis pour aider les élèves à développer leurs compétences en production écrite (Simard, 1992). La notion de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), évoquée le plus souvent par les psychologues pour expliquer les difficultés des scripteurs à gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel, aurait inspiré les auteurs de ce courant pour concevoir des stratégies de « facilitation procédurale » qui

consistent en des interventions didactiques fournissant à l'élève des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture.

Nous nous inscrivons au confluent de ce courant pédagogique et des travaux psychologiques, et nous nous demandons si la conception d'outils d'aide, pouvant intervenir précisément au niveau cognitif et métacognitif de l'apprenant scripteur, afin d'activer chez lui les processus rédactionnels déficients (planification et révision), pourrait contribuer à l'amélioration des compétences de nos apprenants en production écrite. D'où le titre de la présente recherche qui vise donc à tester l'effet d'aides à proposer aux apprentis-scripteurs en classe de français langue étrangère (par la suite FLE) en vue de faciliter la mise en œuvre et le développement de ces processus. En effet, bien que ces processus soient indispensables à l'activité de production écrite, les apprentis-scripteurs ne peuvent les activer lors de la tâche de production, et ce, pour de multiples raisons qu'avancent les spécialistes de ce domaine et que nous examinerons dans la première partie de ce mémoire. Ce dernier comprend en effet deux parties.

Dans la première, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Deux chapitres, reflétant les deux grands axes de notre recherche, composent cette partie : la production sera d'abord envisagée dans ses dimensions cognitives et métacognitives ; puis, à partir des résultats de comparaisons menées en psychologie cognitive entre les scripteurs experts et les scripteurs novices, des pistes de réponses didactiques aux difficultés de ces derniers seront proposées.

Au commencement du premier chapitre, les notions de « cognition » et de « psychologie cognitive » seront examinées avant que ne soit présentée la synthèse des travaux princeps des psychologues américains Hayes et Flower qui ont proposé, dans les années 80, la première modélisation de l'architecture des processus cognitifs de l'activité rédactionnelle. Ce modèle, bien qu'étant le premier, n'a pu échapper à certaines critiques que nous passerons en revue après la présentation du modèle.

Comme évoqué précédemment, les premières recherches psychologiques sur l'activité rédactionnelle, en l'occurrence le modèle princeps de Hayes et

Flower, se sont focalisées sur l'analyse de l'activité cognitive des rédacteurs experts. Cependant, ce sont ces mêmes recherches qui ont donné naissance aux travaux portant sur les scripteurs novices. Notre attention sera principalement portée sur le modèle développemental conçu par les psychologues canadiens Bereiter et Scardamalia en 1987, pour rendre compte des stratégies de planification chez les scripteurs novices adolescents comparativement aux scripteurs experts.

Ensuite, nous étudierons le rôle fondamental que joue la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle. Nous expliciterons ainsi la notion de « surcharge cognitive » que nous avons évoquée plus haut, et qui serait à l'origine des difficultés des apprentis-scripteurs à gérer le processus rédactionnel dans toute sa complexité. Puis, le concept de « métacognition » sera défini et son rôle dans l'activité de production écrite sera interrogé. Nous poserons, à la fin de ce premier chapitre, la question de la similitude ou de la différence des processus rédactionnels dans les langues maternelle et étrangère et nous y apporterons des éléments de réponse en nous basant sur des travaux récents dans ce domaine. Cette question est fondamentale pour nous, dans la mesure où notre étude vise un public écrivant en langue étrangère.

Le deuxième chapitre du cadre théorique est une synthèse des travaux des psycholinguistes et des didacticiens en matière de production écrite. Le point de départ est le constat unanime des chercheurs en psychologie cognitive quant au fait de situer les difficultés des scripteurs novices au niveau des deux processus de planification et de révision. La place de chacun de ces processus dans l'activité rédactionnelle est interrogée avant que ne soient présentés les résultats des études psychologiques comparatives entre les experts et les novices en ce qui concerne chaque processus. De ces comparaisons, ressortent les principales difficultés des scripteurs novices en rapport avec la planification et la révision. L'accent sera mis, d'un côté, sur les rapports entre le processus de planification et la base de connaissances des scripteurs, et de l'autre côté, sur les rapports entre le processus de révision et la métacognition.

En nous appuyant sur les travaux précités, menés en psychologie cognitive, nous interrogerons la possibilité de concevoir des pistes de réponses didactiques aux problèmes relatifs aux deux processus en question (planification et révision). Une des pistes serait de favoriser l'activité de réécriture qui, selon nous, permettrait la réactivation chez le scripteur de ces processus en vue d'améliorer le texte initial. Nous porterons ainsi notre attention, dans la suite de ce chapitre, sur cette activité et nous apporterons tout d'abord quelques précisions permettant d'établir une distinction entre la réécriture et la révision. Ensuite, et vu la place accordée à l'activité de réécriture, nous nous intéresserons plus particulièrement aux aides à sa mise en place.

Ainsi, nous focaliserons notre attention, dans un premier temps, sur les aides textuelles à la (re)planification lors de la réécriture en interrogeant la place et l'intérêt de la lecture des textes d'experts (textes « modèles » ou textes ressources) dans la séquence didactique de production écrite, et le rôle de l'activité de prise de notes dans le traitement des informations contenues dans ces textes et leur mémorisation. Nous nous intéresserons, à la fin de ce chapitre, aux aides métacognitives à la relecture et à la révision. Plus particulièrement, un instrument d'aide comme la grille d'évaluation, pourrait permettre au scripteur de porter un regard critique sur son texte, mais surtout l'utilisation de cette grille pour la lecture évaluative du texte d'un partenaire permettrait cette distanciation exigée par le processus de révision.

La deuxième partie de ce travail sera consacrée à la présentation de notre recherche expérimentale avec ses deux versants : l'étude de l'effet de la lecture de textes ressources, avec ou sans prise de notes, sur la (re)planification ; et l'étude de l'effet de l'utilisation d'une grille d'évaluation, pour s'autoévaluer ou évaluer le texte d'un pair, sur la révision. Deux chapitres composent également cette partie.

Nous rappellerons, dans le troisième chapitre, le cadre théorique de l'expérimentation pour cerner la problématique et préciser les principales hypothèses et les objectifs de notre étude expérimentale. Nous interrogerons

ensuite les textes officiels avant de présenter la méthode du recueil des données : les participants, le matériel expérimental et la procédure (le déroulement des séances). Les participants de trois groupes d'élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur, sis à Batna, produisent le premier jet d'une lettre à visée argumentative qu'ils réécrivent après la lecture, pour les deux premiers groupes, de trois textes ressources, avec une tâche de prise de notes, uniquement pour un groupe. Ensuite, ils révisent le produit de cette réécriture en utilisant une grille d'évaluation : dans un groupe pour s'autoévaluer et dans l'autre pour évaluer un pair. Le groupe témoin ne bénéficie d'aucune aide. La méthode d'analyse des productions des élèves sera détaillée avant que ne soient formulées, à la fin de ce chapitre, les hypothèses et les prédictions de notre étude.

Dans le dernier chapitre, seront présentés les résultats obtenus, leur interprétation et leur discussion. Globalement, les résultats ont validé nos principales hypothèses concernant l'effet des aides textuelles et métacognitives sur la mise en œuvre des processus rédactionnels déficients chez les apprenants écrivant en FLE.

Enfin, nous évoquerons, dans la conclusion générale, les perspectives ouvertes par notre recherche dans le domaine des aides au développement des compétences en littératie plurilingue.

Première partie : Cadre théorique

Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie

Kurt LEWIN

Chapitre 1. La production écrite : Approche cognitive et métacognitive

1. De la cognition

Si vous êtes comme la plupart des étudiants qui commencent à lire ce manuel, vous ne vous sentez pas encore qualifié pour donner une définition du vocable *cognition*. Toutefois, vous venez déjà de mobiliser des processus cognitifs qui vous permettent à l'instant d'atteindre la deuxième phrase de ce premier paragraphe ! C'est ainsi que vous faites appel à la reconnaissance de formes pour interpréter l'ensemble des courbes et des lignes qui forment les lettres et les mots de cette page. Vous consultez votre mémoire pour rechercher la signification des mots et regrouper les idées de ce paragraphe. Dès lors, si vous observez vos propres processus de pensée, vous êtes engagé dans une autre dimension de la cognition, la *métacognition*. Vous avez pu aussi effectuer une prise de décision – autre processus cognitif – si vous avez essayé d'estimer la durée nécessaire pour lire ce premier chapitre. (Matlin, 2001, p. 17).

D'après la définition de Cuq (2003), le terme de « cognition » « (issu du latin *cognitio*, connaissance) désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. » (p. 44). Cette activité mentale, qu'est la cognition, implique l'activation et la mise en œuvre d'un large éventail de processus mentaux chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée (Matlin, 2001). En psychologie, un processus est

une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement. (Cuq, 2003, p. 202).

La sous discipline de la psychologie qui s'intéresse à la cognition est la psychologie cognitive (Lemaire, 2006). Etant donné que l'activité rédactionnelle fait partie des processus cognitifs humains, elle a fait l'objet de nombreux travaux en psychologie cognitive. Dans le cadre de la présente étude, ce qui nous intéresse, ce sont, en effet, principalement les résultats obtenus dans le domaine de la psychologie cognitive de la production verbale écrite.

2. Les processus cognitifs de la production écrite : Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)

2.1. Présentation du modèle

À la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones, les psychologues américains Hayes et Flower (1980) ont pu mettre au point un modèle pour décrire les processus qui interviennent au cours de l'activité rédactionnelle. Leur modèle a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (*think aloud*) qui consiste à demander au sujet écrivant de rédiger tout en expliquant oralement comment il s'y prend (Cornaire & Raymond, 1999). Après l'analyse des protocoles verbaux ainsi recueillis, au cours de l'activité des scripteurs, les auteurs ont élaboré le premier modèle de production de textes (Alamargot & Chanquoy, 2002).

Hayes et Flower distinguent trois composantes majeures dans l'activité rédactionnelle : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et les processus rédactionnels (voir Figure 1). L'environnement de la tâche est tout ce qui est externe au scripteur (*Ibid.*). Il inclut le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de rédaction précisant le thème, les destinataires et les motivations de l'écrit à produire. Les connaissances stockées en mémoire à long terme concernent le domaine auquel renvoie le texte (connaissances référentielles), le type du texte (connaissances linguistiques et rhétoriques) et les caractéristiques des lecteurs (connaissances pragmatiques) (Marin & Legros, 2007).

Ces deux premières composantes (l'environnement de la tâche et la mémoire à long terme) sont utilisées par une troisième qui est le processus rédactionnel lui-même. Celui-ci regroupe trois processus : la planification, la mise en texte et la révision, en plus d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement.

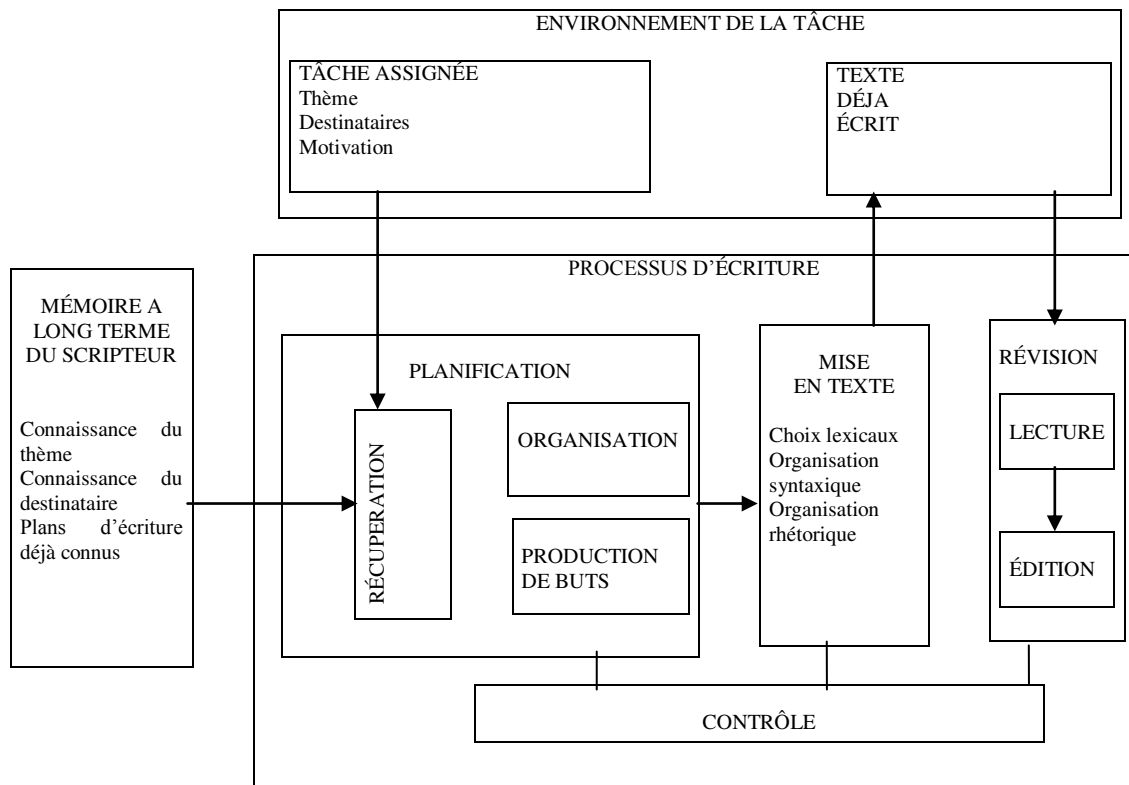


Figure 1. Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297)

Chacun de ces processus se décompose, à son tour, en sous-processus :

- **La planification**

Les opérations de planification permettent de définir le but du texte et d'établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Elles se divisent en trois sous-processus :

La conception, qui permet de retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour l'activité.

L'organisation, qui consiste à choisir un ordre de présentation pour ces informations.

Le recadrage, dont relèvent toutes les remarques sur l'adéquation du texte au destinataire, telles que « être plus simple » ou « ajouter une transition » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28).

Garcia-Debanc précise que les opérations de planification, ainsi décrites, se concrétisent sous forme de bribes non rédigées, notes ou fragments de phrases.

- **La mise en texte**

Il s'agit là de la rédaction proprement dite : produire une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables, mais surtout cohérents. D'après Charolles (1986), les opérations de mise en texte font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle des suites anaphoriques, la gestion des indicateurs temporels, ainsi que la distribution des connecteurs logiques et le découpage en paragraphes.

- **La révision**

Le processus de révision se subdivise, quant à lui, en deux opérations :

La lecture, qui permet de repérer les erreurs et les contradictions et d'évaluer l'adéquation du texte avec les buts poursuivis.

L'édition (ou la correction), qui consiste à corriger les erreurs détectées et à réécrire tout ou partie du texte pour en élaborer la version définitive (Garcia-Debanc, 1986).

Toutes les opérations intervenant dans le processus rédactionnel fonctionnent sous l'égide d'une instance de contrôle « qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité. » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47). En effet, le processus rédactionnel, tel qu'il est conçu par Hayes et Flower, fonctionne comme un système dont tous les éléments sont interdépendants. « En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). Au contraire, comme le souligne également Espéret, le processus rédactionnel est interactif.

Il est évident que, en réalité, le discours s'élabore à travers un va et vient permanent d'un niveau à l'autre : on ne suppose pas, pour donner un exemple, que dans une situation activant une conduite argumentative, les opérations de sélection-

combinaison définiraient en une seule fois, et dans le détail, l'ensemble du contenu discursif, puis que celui-ci serait « mis en mots » après coup. On pense plutôt que la représentation activée de cette conduite définit des cadres sémantiques généraux, des règles qui vont contrôler pas à pas un contenu, dont la réalisation linguistique s'effectuerait avant la sélection du contenu suivant, et pourrait moduler en retour cette sélection. Ainsi une difficulté de réalisation linguistique peut très bien amener le locuteur à choisir une autre expression et par là-même à orienter différemment la suite de son discours, dans les limites compatibles avec la représentation activée. (Espéret, 1984, cité par Charolles, 1986, pp. 11-12).

D'après Garcia-Debanc, même si l'analyse des protocoles verbaux a pu montrer que certains processus dominant à certains moments de l'activité rédactionnelle (la génération des idées vers le début et l'édition plutôt vers la fin...), « le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). L'auteur précise que, malgré l'interdépendance de tous les processus, Hayes et Flower mettent essentiellement l'accent sur les opérations de planification, celles-ci occupant plus des 2/3 du temps d'écriture des scripteurs experts. Est expert celui qui arrive à en mobiliser toutes les composantes tout au long de la tâche de rédaction (Olive & Piolat, 2003). Par ailleurs, le modèle de Hayes et Flower a le mérite d'isoler le composant « révision » dont l'intérêt est majeur dans l'amélioration des produits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

Notre intérêt porte essentiellement sur ces deux processus que sont la planification et la révision, les données expérimentales de la littérature scientifique ayant montré leur difficile mise en place ou leur déficience chez les apprentis-scripteurs. D'où notre choix de nous référer au modèle premier de Hayes et Flower bien que d'autres modèles plus récents se soient proposé de l'améliorer ou de le compléter. Ce modèle princeps a, en effet, donné naissance à plusieurs autres modèles, cependant, il reste le plus connu et celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir. Néanmoins, il a également suscité certaines critiques.

2.2. Limites du modèle

Malgré sa place prépondérante, le modèle princeps de Hayes et Flower (1980) n'a pas été exempt de critiques. Selon Marin et Legros (2007), ces

critiques sont formulées soit par d'autres auteurs tels que Berninger et Swanson (1994), soit par l'un des auteurs mêmes du modèle qui est Hayes (1996/1998).

La première critique qui lui est adressée est qu'il s'agit avant tout d'un modèle d'expert : il ne peut ainsi décrire les débuts de la production écrite, ni la construction progressive de l'expertise rédactionnelle (Alamargot & Chanquoy, 2002 ; Marin & Legros, 2007). Aussi les questions relatives à l'apprentissage de la production de l'écrit ont-elles été sinon ignorées du moins peu abordées dans ce modèle (Fayol, 2007).

La deuxième critique qui est adressée au modèle princeps de Hayes et Flower concerne la focalisation de ses auteurs sur les processus de planification et de retour sur le texte au détriment de celui de la mise en texte. Ce processus est en effet une composante « quasi-vide » dans ce modèle (Fayol, 2007).

Par ailleurs, d'après Alamargot et Chanquoy (2002), une autre critique concerne le peu d'informations fourni par les auteurs du modèle quant à la dynamique du déroulement des traitements, et ce, en rapport avec la capacité limitée des ressources attentionnelles du scripteur. En réponse à cette critique, les recherches ultérieures « se sont alors donné pour objectif de préciser le rôle joué par la mémoire de travail (MDT), comme interface avec la mémoire à long terme (MLT) lors de l'activité de production de texte. »¹ (Marin & Legros, 2007, p. 98).

Enfin, selon Reuter (1996), le modèle premier de Hayes et Flower reprend les grandes étapes de la conception rhétorique classique² de l'écriture sous une forme plus moderne et dans une schématisation sophistiquée. Cependant, pour répondre à cette critique, Plane (1996) rappelle que les auteurs américains se sont, dès le début, démarqués de la conception classique de l'écriture, en mettant particulièrement l'accent sur le caractère récursif des processus cognitifs sous-jacents à l'activité rédactionnelle.

¹ Nous reviendrons plus loin sur cette question (voir section 4).

² La rhétorique classique préconisait un ordre « logique » et « chronologique » des *trois étapes* par lesquelles est censé passer le scripteur : l'invention, la disposition et l'élocution.

En dépit de toutes ces critiques, le modèle de Hayes et Flower (1980) a le mérite d'être le premier. En outre, c'est le modèle qui a pu être utile à l'enseignement de la production écrite, qui est notre propos, et ce, entre autres, en inspirant Bereiter et Scardamalia à engager des études sur les stratégies de planification chez les adolescents (que vise notre étude expérimentale) par opposition à celles des adultes experts.

3. Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987)

En s'inspirant du modèle princeps de Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987) et, plus tard, Berninger et Swanson (1994) ont conçu leurs propres modèles du développement de l'expertise rédactionnelle. Ces modèles décrivent les étapes de l'apprentissage de la production écrite, en se situant sur deux niveaux d'expertise différents. Berninger et Swanson ont étudié l'accès à la production écrite et son évolution chez les enfants de 5 à 10 ans, tandis que Bereiter et Scardamalia ont examiné la procédure chez les adolescents (entre 9 et 16 ans), d'une part, et chez les adultes, d'autre part (Alamargot & Chanquoy, 2002, 2004). Étant donné que notre recherche porte sur les adolescents (des lycéens), nous nous limiterons à présenter et à analyser le modèle de Bereiter et Scardamalia.

Les psychologues canadiens Bereiter et Scardamalia parlent en termes de rédacteurs novices et rédacteurs plus expérimentés ou experts. Dans leur modèle, les novices ont davantage recours à la « stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge telling strategy*), alors que les experts utilisent la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*).

La première stratégie consiste à produire un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure de leur récupération en mémoire à long terme, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel (Marin & Legros, 2007). D'après Cornaire et Raymond (1999), les scripteurs novices éprouvent des difficultés à se distancier de leur mode de pensée. Ils ne se préoccupent pas du recueil des renseignements nécessaires sur le sujet à traiter et

se fient uniquement à leurs connaissances personnelles. De surcroît, ajoutent les auteurs, étant insoucieux de leur destinataire et de ses attentes, les novices se ne préoccupent pas non plus de lui présenter un contenu organisé et compréhensible.

Les textes produits *via* cette stratégie « minimaliste » (Alamargot & Chanquoy, 2002) sont le plus souvent constitués de juxtapositions d'énoncés reflétant la structuration des connaissances dans la mémoire du rédacteur (Marin & Legros, 2007). Selon Alamargot et Chanquoy, bien que le thème et le genre du texte à produire puissent à peine être pris en compte par les scripteurs novices, cette stratégie s'opère au détriment de la qualité du texte.

En revanche, la deuxième stratégie, dite des connaissances transformées, décrit la démarche des rédacteurs habiles qui ne se mettent pas, du coup, à formuler les idées en mots dans l'ordre même de leur récupération en mémoire. Au contraire, avant toute formulation, ceux-ci procèdent à la réorganisation de la structure des connaissances relatives au thème du texte, en fonction des paramètres textuels et contextuels (Alamargot & Chanquoy, 2004). Autrement dit, cette stratégie suppose de la part du scripteur qu'il modifie et adapte le contenu conceptuel et la forme linguistique en fonction du destinataire, des buts et de l'intention communicative de départ.

Selon Cornaire et Raymond (1999), un scripteur habile ne se contente pas des quelques bribes de connaissances qu'il possède sur le sujet à traiter, mais se met à la recherche du matériel nécessaire à la construction de son message. Le scripteur habile, décrit ici par Cornaire et Raymond, est censé travailler et retravailler son plan et réviser à maintes reprises la forme et le contenu, et ce, dans le but de faire parvenir aux lecteurs un message organisé et compréhensible. Il ressort de cette description que la mise en œuvre de la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*) exige une importante planification du contenu du texte en fonction des contraintes pragmatiques, rhétoriques et communicatives.

Nous portons un intérêt particulier au modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), en ce sens que la comparaison qu'il établit entre novices et experts met

en lumière que le processus cognitif qui n'est pas encore suffisamment développé chez les apprentis-scripteurs est celui de la planification. Il serait donc pertinent, dans une perspective pédagogique, de concevoir des interventions didactiques propres à favoriser la mise en œuvre de ce processus si important dans la production écrite.

Selon Bereiter et Scardamalia (1987), l'évolution de l'expertise rédactionnelle consiste en un passage progressif de la première à la seconde stratégie. Les auteurs précisent que ce passage serait sous la double dépendance du développement, avec l'âge, de la capacité à planifier et surtout de l'empan de la mémoire de travail.

4. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite

En langage quotidien, le terme de « mémoire » renvoie à une seule fonction ; celle du stockage mental de l'information. Néanmoins, en psychologie cognitive, on distingue trois types de mémoire : la mémoire à long terme (MLT), la mémoire à court terme (MCT) et la mémoire de travail (MDT).

Avec le concept de mémoire à long terme, les psychologues font référence à des états mentaux stables concernant de vastes configurations d'informations alors qu'avec celui de mémoire à court terme, ils évoquent les états mentaux concernant le stockage très éphémère de quelques éléments. Avec celui de mémoire de travail, ils rendent compte d'un stockage temporaire mais non passif de l'information. (Piolat, 2004a, pp. 1-2)

Lorsqu'un individu réalise une activité cognitive ou traite une information, il a, en effet, besoin de ressources mentales (appelées aussi ressources attentionnelles). La mémoire de travail est comparée à un système qui assure la fonction de contrôle et de gestion de ces ressources mentales.

La réalisation d'une activité cognitive complexe, comme celle de la production écrite, est contrainte par l'ampleur des ressources dont dispose le rédacteur. Selon Kellogg (1996, voir Piolat, Roussey, Olive & Farioli, 1996), le scripteur, d'une part, fonctionne avec un système de traitement à capacité limitée et, d'autre part, dispose de ressources attentionnelles limitées. Étant donnée cette

limite, le scripteur, ne pouvant donc dépasser les ressources disponibles, ne peut conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations cognitives.

Pour rester dans le cadre imposé par cette capacité et éviter toute « surcharge cognitive¹ », le rédacteur doit gérer son effort cognitif (ses capacités attentionnelles), et ce, en contrôlant stratégiquement le temps de réalisation des procédures rédactionnelles, tout en évitant d'activer simultanément les trois processus rédactionnels. Ces processus doivent, ainsi, être activés de façon sérielle (voir Piolat et *al.*, 1996). En outre, il est efficace d'automatiser certains traitements, car un traitement « automatisé » est réalisé sans avoir recours à un contrôle conscient, ni à une attention soutenue. Aussi laisse-t-il « de la place » à d'autres traitements (Piolat, 2004a). En revanche, un traitement délibéré (non automatisé) est coûteux en ressources attentionnelles.

McCutchen (1996/1998) met en avant le rôle que joue la MDT dans l'apprentissage de la gestion de la production écrite par les scripteurs en apprentissage. Elle précise que la maîtrise de la production écrite passe par une gestion coordonnée de traitements automatisés et d'autres délibérés (très demandeurs en ressources mentales), comme ceux de la planification et de la révision.

La MDT et ses fonctions de contrôle (appelées aussi fonctions exécutives) (Piolat, 2004a) jouent un rôle clé dans le développement même de la production écrite. Cette dernière est une activité cognitive complexe qui met en jeu trois niveaux de traitement, mobilisant, à leur tour, diverses connaissances² et plusieurs processus.

¹ Selon Flower et Hayes (1980, voir Piolat et *al.*, 1996), le rédacteur est « un penseur en état permanent de surcharge cognitive » obligé qu'il est de « jongler avec les contraintes » et les processus pour produire un texte écrit. Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez les apprentis-scripteurs (Garcia-Debanc, 1986). D'où l'unanimité des chercheurs dans le domaine à attribuer les difficultés des scripteurs en apprentissage à une très forte surcharge cognitive.

² Connaissances conceptuelles et connaissances métacognitives. Les premières ont trait aux connaissances du contenu (domaine) et du discours (structures des textes, syntaxe et rhétorique). Les secondes concernent les connaissances des plans et buts (stratégies métacognitives), de la tâche et de soi (voir Piolat, 2004a).

Le premier niveau correspond à la construction des représentations préverbaux des idées à communiquer ; c'est le niveau sémantique. Le second concerne la mise en langue de ces représentations préverbaux et de ces idées ; c'est le niveau linguistique. Le troisième niveau, enfin, correspond à la transcription des représentations verbales ; il s'agit du niveau grapho-moteur. C'est la maîtrise de chacun de ces niveaux ainsi que leur gestion globale qui sont à l'origine de la grande complexité de l'apprentissage de la production écrite.

Les traitements impliqués dans chaque niveau mobilisent d'importantes ressources attentionnelles pour les scripteurs en apprentissage. D'où la nécessité d'entraîner ces derniers à automatiser certains niveaux (en particulier le niveau grapho-moteur) pour qu'ils puissent allouer plus de ressources aux opérations complexes que sont la planification et la révision. Par ailleurs, un autre aspect doit également faire l'objet d'un apprentissage. Il s'agit de développer chez les apprentis-scripteurs des procédures métacognitives de gestion de l'ensemble de leur activité, ces procédures étant aussi exigeantes en ressources attentionnelles.

5. L'intervention de la métacognition dans la production écrite

5.1. De la métacognition

Depuis l'Antiquité, la pensée sur soi-même n'a cessé d'intéresser les penseurs. Cependant, c'est à la psychologie cognitive et plus particulièrement aux travaux menés par Flavell dans les années septante que l'on doit la naissance du concept de « métacognition ». En 1976, Flavell (voir Saint-Pierre, 1994) évoque ce concept pour faire référence à la connaissance du sujet, de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte. Il s'agissait ainsi, pour cet auteur, d'une faculté cognitive permettant au sujet de réfléchir sur « comment il réfléchit ». Depuis les travaux princeps de Flavell, plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette question et ont pu y apporter plusieurs précisions (Allal & Saada-Robert, 1992 ; Saint-Pierre, 1994).

Dans la littérature sur le domaine, le concept de métacognition désigne « la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation

de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux » (Saint-Pierre, 1994, p. 529). Ce concept comporte donc deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives (ou métaconnaissances) et l'utilisation par la personne de ces connaissances pour réaliser la gestion de ses processus mentaux.

- **Les connaissances métacognitives selon Flavell**

Pour Flavell, les connaissances métacognitives sont des connaissances ou des croyances qui concernent trois catégories : les personnes, les tâches et les stratégies (voir St-Pierre, 1994). Les connaissances métacognitives au sujet des personnes peuvent être intra-individuelles, interindividuelles ou universelles. Les connaissances métacognitives intra-individuelles concernent les connaissances ou les croyances qu'on a de soi-même comme apprenant ; par exemple, croire que l'on est doué pour la physique ou une autre discipline, être conscient que l'on peut étudier mieux pendant la nuit, etc. Les connaissances métacognitives interindividuelles concernent, quant à elles, les connaissances et les croyances qu'on a des autres comme apprenants et les comparaisons qu'on effectue entre soi et eux ; par exemple, croire que tel camarade est plus fort en mathématiques que soi, savoir que tel autre apprend mieux en écoutant, etc. Quant aux connaissances métacognitives universelles, elles ont trait au fonctionnement de la pensée humaine d'une façon générale ; par exemple, savoir que l'on ne peut retenir un grand nombre de mots inconnus.

La deuxième catégorie des connaissances métacognitives, à savoir les connaissances au sujet de la tâche, concernent ce que nous savons ou croyons à propos de la tâche à réaliser : sa portée, son étendue et ses exigences. La comparaison de diverses tâches est également impliquée dans cette catégorie de connaissances métacognitives.

La dernière catégorie concerne les connaissances métacognitives au sujet des stratégies cognitives et métacognitives. Une stratégie cognitive sert à effectuer une activité intellectuelle ; par exemple, résumer, reformuler, trouver les idées principales, etc. tandis qu'une stratégie métacognitive sert à gérer cette

activité ; par exemple, comparer le résultat avec le produit anticipé, retourner à une phase préalable de la pensée, repérer une erreur, etc.

En résumé, avoir des connaissances métacognitives c'est avoir des connaissances et des croyances sur soi-même ou sur autrui, sur la tâche à réaliser et sur la stratégie (ou la façon) de la réaliser. Selon Flavell (1979, 1987, voir St-Pierre, 1994), ces connaissances métacognitives peuvent donner lieu à une « expérience métacognitive », affective (sentiment ou émotion) ou cognitive (intuition), accompagnant l'activité intellectuelle. Ainsi, l'expérience métacognitive fait référence à la conscience qui accompagne la réalisation de l'activité intellectuelle.

Flavell met ainsi l'accent sur les connaissances métacognitives : il s'agit de l'aspect déclaratif de la métacognition (le « quoi »). Ses conceptions ont donné lieu à d'autres recherches qui se sont axées sur l'utilisation de ces connaissances. Dans cette ligne de travaux, Brown (1978, 1987, voir St-Pierre, 1994) a décrit l'aspect procédural de la métacognition : la gestion de ses propres processus cognitifs.

- **Le contrôle et la régulation de ses processus mentaux selon Brown**

Brown (1987, voir St-Pierre, 1994) s'est intéressée aux décisions et comportements stratégiques permettant de contrôler et de réguler les activités cognitives. L'auteur discerne trois processus permettant à un sujet donné de réguler son action : planification, contrôle et régulation. Elle met aussi en évidence l'interdépendance de ces trois instances tout au long de l'exécution de la tâche.

Les activités de planification permettent de prédire les résultats, prévoir les stratégies et les étapes de réalisation, mobiliser les connaissances nécessaires, etc. Les activités de contrôle de l'action (le *monitoring*) permettent, quant à elles, de surveiller l'activité en cours, de réviser ou réorganiser les stratégies. Il s'agit aussi de vérifier la conformité du résultat réel avec celui attendu ou représenté (Lafortune & St-Pierre, 1996). Les activités de régulation correspondent, de leur

côté, aux décisions d'intervention d'après ce qui a été détecté par les activités de contrôle ; par exemple, changer de stratégie ou au contraire la maintenir, apporter un correctif, etc. (*Ibid.*). Aussi la régulation serait-elle la correction progressive et constante des écarts entre le produit attendu et le produit réel, ainsi que l'éventuelle réorientation de l'action en fonction des observations faites.

Pour conclure, nous reprenons la métaphore utilisée par Taurisson (1988, cité par St-Pierre, 1994) pour bien illustrer ce phénomène de métacognition intervenant lors d'une activité cognitive d'apprentissage ou de résolution de problème.

On peut remarquer, dit l'auteur, que deux personnes semblent coexister chez celui ou chez celle qui apprend. D'abord, il y a un être qui agit ; il résume, se récompense, sollicite l'aide des autres, souligne, etc. C'est l'exécutant ; il exécute les stratégies cognitives, affectives et de gestion des ressources. Et puis, il y a un être qui se regarde agir ; il planifie, évalue, contrôle, réorganise, etc. C'est l'organisateur ; ce personnage qui effectue les stratégies dites métacognitives. (p. 534).

Les trois processus métacognitifs, cités plus haut, sont similaires aux étapes de résolution de problèmes habituellement évoquées en psychologie cognitive, à savoir : la planification, le choix d'une stratégie, l'exécution et la vérification. Il nous semble, par ailleurs, pertinent de rapprocher ces processus métacognitifs des processus cognitifs de la révision dans le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) : définition de la tâche, lecture évaluation, sélection d'une stratégie et modification du texte ou du plan¹. D'où l'intérêt que nous portons à l'intervention de la métacognition dans le processus de révision et dans la production écrite en général.

5.2. De la métacognition en production écrite

Le modèle rédactionnel princeps de Hayes et Flower (1980) et celui de Bereiter et Scardamalia (1987) laissent voir l'intervention implicite de la métacognition dans cette activité cognitive complexe qu'est la production écrite.

¹ Nous reviendrons plus loin et en détail sur ces processus (voir chap. 2, section 1.2.1).

En effet, dans le modèle de Hayes et Flower, les processus rédactionnels fonctionnent de manière récursive, chaque processus pouvant avoir lieu à n'importe quel moment de la tâche. Selon ces auteurs, cette récursivité est assurée par une instance de contrôle qui « comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité. » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47). L'interaction de ces trois processus relève ainsi d'une gestion métacognitive de l'activité rédactionnelle.

D'après Berninger et *al.* (1996, voir Escorcia, 2007), qui, de leur côté, rapprochent la théorie métacognitive de Flavell du modèle rédactionnel de Hayes et Flower, le contrôle des processus rédactionnels, ainsi conçu par ces derniers, nécessite des métaconnaissances relatives aux stratégies d'écriture. Ces métaconnaissances permettent la gestion des processus de planification et de révision qui sont ainsi des procédures métacognitives.

Piolat et Roussey (1992), quant à eux, précisent que Hayes et *al.* (1987), dans leur modèle des « processus cognitifs de la révision », attribuent à la révision un rôle métacognitif. La révision assure, en effet, dans ce modèle, une fonction de réflexion et de contrôle de la tâche rédactionnelle (Roussey & Piolat, 2005). Aussi nécessite-t-elle des connaissances et une gestion métacognitives permettant la fixation des buts pour la tâche, l'évaluation du texte produit et sa comparaison avec le texte projeté ainsi que le déploiement de stratégies d'intervention pour une modification éventuelle du texte produit ou du plan.

Aussi, le second modèle rédactionnel qui nous intéresse dans notre étude, à savoir le modèle développemental de Bereiter et Scaradamalia (1987), suppose, de façon implicite, le caractère métacognitif de la production écrite. La stratégie des « connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*), telle qu'elle est définie par ces auteurs, suppose un investissement métacognitif important de la part du scripteur (Escorcia, 2007). Utiliser cette stratégie requiert, en effet, un effort cognitif considérable et engage le scripteur dans une

planification guidée de façon métacognitive (Berninger et *al.*, 1998, voir Escorcia, 2007).

En conclusion, et comme dans toute activité cognitive, il y a une part de métacognition dans l'activité cognitive de la production écrite. Nous portons un intérêt particulier à la nature métacognitive de la révision¹, ce qui permettrait une piste de réponse didactique pour assister l'activité métacognitive de l'élève lors de la relecture évaluative de son texte en vue de sa révision et sa réécriture.

6. Les processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2² : similarité ou différence ?

Plusieurs recherches, évoquées dans la littérature du domaine, se sont proposé d'étudier les différences et les similarités entre la production écrite en langue L1 et la production écrite en langue L2. Dans un chapitre récent, Barbier (2004) rend compte de ces recherches et précise que la grande majorité des différences recensées sont des différences sur le plan quantitatif.

Les scripteurs en langue L2 accordent, en effet, une attention particulière aux processus de formulation (traitements lexicaux et morphosyntaxiques) au détriment des dimensions textuelle et rhétorique de leurs écrits. Par ailleurs, il s'est avéré que la planification n'est pas une stratégie systématiquement développée, même par les plus compétents des rédacteurs en langue L2. Ceux-ci semblent être contraints par les limites de leurs ressources linguistiques à

¹ Voir chap. 2, section 1.2.1.

² Nous nous référons à Cuq (2003) pour qui, la langue L1 désigne la langue maternelle et la langue L2 correspond à la langue seconde ou à la langue étrangère. Ainsi, le FLE est inclus dans cette deuxième dénomination. Il est à noter que, selon Chartrand et Paret (2005), ce qui distingue la langue seconde de la langue étrangère c'est le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et l'utilisation que peuvent en faire les apprenants. « La langue seconde serait une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative, " de la pratiquer authentiquement " (H. Besse) en dehors des cours (...). La langue étrangère serait celle qui est apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays » (Chartrand & Paret, 2005, p. 172). Nous sommes consciente que cette différenciation très simple au premier abord pose des problèmes dans le cas concret de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie, cependant, il n'est pas dans notre propos d'étudier de plus près cette question, cela n'étant pas utile à notre problématique.

diminuer le nombre d'idées qu'ils prévoient d'exprimer dans leur production. De surcroît, ils semblent avoir recours à leur langue native pour générer leurs idées, compensant ainsi le manque de correspondants linguistiques en langue cible. De plus, des différences quantitatives ont été observées au niveau du processus de révision. Les rédacteurs révisent davantage lorsqu'ils écrivent en langue L2. Ceci illustre, encore une fois, le souci des scripteurs pour les dimensions formelles de leur production écrite en langue L2.

Au-delà de ces différences, les chercheurs sont unanimes quant à la similarité des trois processus de haut niveau sous-jacents à l'activité rédactionnelle en langue L1 et en langue L2 (Barbier, 2004). En effet, si la production écrite en L2 requiert un minimum de connaissances linguistiques et discursives dans cette langue, pour que le scripteur puisse exprimer ses idées sous une forme linguistique correcte, elle nécessite également l'activation des processus rédactionnels de planification, mise en texte et révision permettant d'atteindre les buts fixés, comme en langue L1.

Ainsi, et bien qu'ayant porté sur des scripteurs rédigeant en langue L1, les travaux de Hayes et Flower (1980) comme ceux de Bereiter et Scardamalia (1987) sont tout à fait utilisables en langue L2, vu leur utilité dans une perspective pédagogique ; telle a été aussi la conclusion à laquelle est arrivée Barbier (2004), après avoir présenté deux modèles récents d'écriture en langue L2¹. En outre, Zimmermann (2000, voir Mutta, 2007), en se basant sur ses expériences, conclut qu'en termes qualitatifs, la production écrite en langue L2 n'a rien de spécifique dans le noyau des processus d'écriture. L'idée donc de la similarité des processus rédactionnels en langue maternelle et en langue étrangère semble être largement partagée dans la littérature spécialisée. Par conséquent, les travaux de Hayes et Flower, ainsi que ceux de Bereiter et Scardamalia sont profitables à notre étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en langue étrangère.

¹ Ceux de Wang et Wen (2002) et Zimmermann (2000) (voir Barbier, 2004).

En résumé

Dans ce premier chapitre, il a été question d'étudier la production écrite du point de vue cognitif et métacognitif. Nous avons commencé par définir les notions de « cognition », « processus cognitifs » et « psychologie cognitive ». Nous avons présenté ensuite les processus cognitifs de la production écrite tels qu'ils ont été conçus par les psychologues américains Hayes et Flower dans leur modèle princeps de 1980 : planification, mise en texte et révision. Bien que ce modèle ait été le premier modèle de production des textes écrits en psychologie cognitive, il n'a pas été exempt des critiques qui en ont souligné les insuffisances. Ainsi, nous avons passé en revue les limites de ce modèle les plus évoquées dans la littérature spécialisée.

L'une des critiques principales adressées au modèle de Hayes et Flower (1980) est qu'il s'agit d'un modèle de rédacteurs habiles. Une telle critique a suscité des recherches qui se sont intéressées aux scripteurs novices. Notre intérêt a particulièrement porté sur le modèle développemental des psychologues canadiens Bereiter et Scardamalia (1987) que nous avons présenté pour rendre compte des stratégies de planification chez les scripteurs novices par opposition aux scripteurs experts. Selon ces auteurs, les premiers recourent à une stratégie minimaliste qui consiste à raconter les connaissances possédées dans l'ordre même de leur récupération en mémoire. Avec l'âge, cette stratégie se développerait pour devenir progressivement plus élaborée comme celle qui est utilisée par les experts en rédaction : la transformation des connaissances. Cependant, si le développement de l'expertise rédactionnelle est sous la dépendance du développement, avec l'âge, de la capacité à planifier, il est également dépendant du développement de l'empan de la mémoire de travail (MDT).

Par conséquent, nous avons souligné le rôle clé de la MDT dans la production écrite. En effet, pour pouvoir gérer le processus rédactionnel dans toute sa complexité, il serait efficace pour le scripteur de répartir ses ressources attentionnelles, tout au long de l'activité rédactionnelle, pour alléger sa charge en

MDT. Néanmoins, il serait également efficace d'apprendre aux apprentis-scripteurs à développer des procédures métacognitives leur permettant une meilleure gestion de leur activité.

Ainsi, nous avons interrogé le concept de métacognition qui, selon la littérature spécialisée, comporte deux composantes essentielles : les connaissances métacognitives (métaconnaissances) et le contrôle de ses propres processus mentaux, en utilisant ces métaconnaissances. Après avoir mis en lumière les caractéristiques définitoires de ce concept, nous nous sommes intéressée à son rôle dans la production écrite et, plus particulièrement, à son implication implicite dans les modèles de base de notre étude, à savoir le modèle de Hayes et Flower et celui de Bereiter et Scardmalia. À noter que nous reviendrons, dans le chapitre suivant, sur la nature métacognitive du processus de révision.

Enfin, nous n'avons pu clore notre chapitre sans nous poser la question de la différence ou de la similarité des processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2. Il s'agit pour nous d'une question clé du moment que notre travail porte sur des apprenants écrivant en français langue étrangère. Ainsi, après avoir présenté les grandes différences recensées dans la littérature, et qui étaient dans leur grande majorité des différences quantitatives, nous avons conclu, à l'instar d'autres chercheurs, que la production écrite en langue étrangère n'a rien de spécifique dans le noyau des processus cognitifs. Par cette conclusion, nous avons voulu argumenter en faveur de la possibilité, voire la légitimité, de prendre les modèles rédactionnels présentés dans ce chapitre comme des modèles de référence dans une étude qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en FLE.

Voyons, dans le chapitre suivant, et pour reprendre les termes de Garcia-Debanc et Fayol (2002), les lieux de collaboration entre les psycholinguistes¹ et les didacticiens dans le domaine de la production écrite.

¹ Selon Cuq (2003), la psycholinguistique, issue de la rencontre entre la psychologie et la linguistique, a pour objet d'étudier les « processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde. » (p. 208). « Aujourd'hui la psycholinguistique cognitive étudie les comportements humains en relation avec l'objet "langage". La psycholinguistique cognitive consiste à étudier scientifiquement les processus cognitifs mis en jeu au cours de l'acquisition, de la perception, de la compréhension et de la production du langage écrit et parlé. » (Marin & Legros, 2007, p. 5).

Chapitre 2. Collaboration entre psycholinguistes et didacticiens : Comparaisons experts/novices et pistes de réponses didactiques

1. Un constat unanime : planification et révision sont les difficultés majeures

1.1. Autour de la planification

1.1.1. De l'importance du processus de planification dans la production écrite

La planification est le premier processus mis en jeu dans l'activité de production écrite. Il s'agit essentiellement d'une phase d'élaboration conceptuelle et prélinguistique du contenu à développer dans le texte à produire (Marin & Legros, 2007). Le scripteur se fixe ainsi un but, recherche des idées dans sa mémoire à long terme, en sélectionne celles qui sont les plus pertinentes, les organise et se représente son destinataire pour mieux adapter son message.

Cependant, si la planification correspond à ce premier travail conceptuel ayant lieu avant la mise en texte et appelé « macro-planification », elle comporte également des opérations dites de « micro-planification » intervenant au cours même de la production écrite (Plane, 1994). Ces opérations déterminent les contraintes rhétoriques et l'organisation linéaire définitive du texte, guidant ainsi la mise en texte et le recadrage. « La planification sert ainsi à guider le processus rédactionnel dans son ensemble. » (*Ibid.*, p. 44).

Dans le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), celle-ci est conçue comme le processus majeur de la production écrite. Est expert en production écrite celui qui arrive à en mobiliser toutes les composantes tout au long de l'activité rédactionnelle (Olive & Piolat, 2003). D'après Hayes et Flower, les experts y consacrent plus des 2/3 du temps de l'écriture (Garcia-Debanc, 1986). En revanche, il semble que les opérations de planification n'occupent pas la même place dans l'activité rédactionnelle des scripteurs novices.

1.1.2. Planification experte vs planification novice

Comme il a été décrit plus haut, les scripteurs experts et les scripteurs novices utilisent deux stratégies différentes de planification. Les premiers utilisent « la stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*), tandis que les seconds recourent plutôt à « la stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge telling strategy*) (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Selon la première stratégie, le rédacteur expert se fixe des buts qui déterminent la sélection et l'organisation du contenu conceptuel et de la forme linguistique en vue de leur adaptation aux contraintes rhétoriques et communicatives. En revanche, selon la deuxième stratégie, le scripteur novice se contente d'activer ses connaissances relatives au thème pour les transcrire dans l'ordre même de leur activation en mémoire. « Chaque segment du texte produit sert de source d'activation pour la recherche du suivant. » (Piolat & Roussey, 1992, p. 116). L'organisation et la cohérence du texte ainsi produit dépendent donc très fortement, voire uniquement, du nombre et de l'organisation des connaissances dans la mémoire du scripteur, celles-ci étant racontées pas à pas (Fayol, 1991, 1996 ; Piolat & Roussey, 1992).

Aussi ressort-il de cette comparaison un lien très étroit entre la quantité et la qualité des connaissances disponibles en mémoire, d'une part, et leur mode d'utilisation par le processus de planification, d'autre part.

1.1.3. Planification et connaissances

Plusieurs recherches en psychologie cognitive de la production verbale écrite ont permis d'identifier les composantes du processus de planification. Cependant, on ignore, pour une large part, la façon dont ce processus est géré en temps réel au cours de l'activité rédactionnelle. C'est ce que constate Fayol (1996) qui met en lumière les rapports entre ce processus et les connaissances possédées par le scripteur.

Si la première étape de la planification est la récupération des idées en mémoire, de quoi dépend cette récupération ? se demande l'auteur avant de répondre directement : « De la base de connaissances. » (*Ibid.*, p. 22). Ainsi, selon Fayol, la récupération de l'information, nécessaire à la production écrite, dépend de la quantité des connaissances disponibles, ainsi que de leur organisation en mémoire. L'auteur poursuit en illustrant ses propos par l'exemple suivant : supposons que l'on demande à deux individus donnés de produire, chacun, deux descriptions : l'une portant sur un domaine qu'ils connaissent bien ; l'autre sur un domaine qu'ils connaissent moins bien. Si c'était leurs compétences à l'écrit et leur maîtrise du langage qui seules comptaient, ils devraient produire des textes de même qualité. Or, l'analyse des textes ainsi produits fait ressortir que ce qui détermine principalement la qualité des textes semble être moins la maîtrise du langage que la connaissance préalable du domaine évoqué (Legros, 1991 ; Legros, Baudet & Denhière, 1994).

Par conséquent, si l'enseignant vise à évaluer la capacité de ses apprenants à produire du texte écrit, précise Fayol (1996), il faudrait qu'il s'assure préalablement que ceux-ci maîtrisent bien le thème de la production demandée. Faute de quoi, l'évaluation porterait plutôt sur leur base de connaissances. Il est à noter, toutefois, qu'en plus des connaissances référentielles exigées pour pouvoir produire du texte écrit, les connaissances ayant trait à la structure des textes (la superstructure des textes telle que le schéma narratif) interviennent également dans le processus de planification (Denhière, 1982, 1984 ; Denhière & Legros, 1989).

Dans un autre ordre d'idées, Fayol (1996) rappelle que le fait de produire un texte dont le sujet est suffisamment maîtrisé par le scripteur contribue également à alléger le coût cognitif de la production. Dans le cas inverse, en effet, la récupération et l'organisation des idées captent l'essentiel des ressources attentionnelles du scripteur au détriment des autres opérations que sont la mise en texte et la révision.

Toutefois, conclut l'auteur, il est toujours possible de demander aux élèves d'écrire sur des domaines qu'ils connaissent moins bien à condition de les faire travailler sur trois étapes : rechercher préalablement des idées, puis les organiser pour arriver enfin à la rédaction proprement dite. En effet, Kellogg (1987, voir Fayol, 2007) a montré l'efficacité d'une telle procédure par rapport à la situation traditionnelle où le scripteur doit gérer toutes les composantes du processus rédactionnel en même temps.

En conclusion, pour nous, l'importance de cette analyse que nous avons voulu détaillée, réside dans la possibilité d'une intervention pédagogique en vue d'aider les élèves dans la mise en œuvre du processus de planification¹.

1.2. Autour de la révision

1.2.1. De l'importance de la révision : fonction de contrôle de la production écrite

En 1980, Hayes et Flower considèrent la révision comme le troisième processus rédactionnel intervenant dans les activités de production écrite. Dans leur modèle princeps, la révision assure une fonction de « réexamen du texte » et comprend deux sous-processus : la lecture et l'édition (la correction). Une instance de contrôle veille à l'enchaînement et à la récursivité des trois processus : planification, mise en texte et révision. De par cette récursivité, le processus de révision peut donc être activé à n'importe quel moment de la tâche et interrompre les autres opérations en cours.

Depuis le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), plusieurs autres modèles se sont succédé dans la littérature, spécifiant davantage la fonction du processus de révision. Notre objectif n'étant pas de faire un inventaire de tous ces modèles, nous nous limitons à la présentation de celui considéré dans la littérature comme le plus analytique et le plus complet de ces modèles (Piolat & Roussey, 1992). Il s'agit du modèle des « processus cognitifs de la révision »,

¹ Voir plus bas : section 2.2.1.

présenté en 1987 par Hayes et *al.* qui attribuent à la révision une fonction de contrôle de la production écrite. Quatre mécanismes interagissent dans ce modèle : la définition de la tâche ; l'évaluation, qui débouche sur une représentation du problème ; la sélection d'une stratégie (d'intervention) et la modification du texte ou du plan.

Tout d'abord, le scripteur définit la tâche à effectuer en spécifiant ses buts (faire plus clair, améliorer l'argumentation...), les caractéristiques du texte à examiner (l'aspect local ou global) et les moyens adéquats pour atteindre ces buts (par exemple, révision sur plusieurs étapes...). Cette première activité est manifestement de nature métacognitive en ce sens qu'elle active chez le scripteur des métaconnaissances relatives à la tâche à réaliser et aux stratégies à mettre en œuvre.

Ensuite, le scripteur procède à une lecture évaluation de son texte. Il construit, ainsi, une représentation du texte produit qu'il compare avec la représentation des objectifs fixés en début de la tâche. Selon Piolat et Roussey (1992), le processus d'évaluation, ainsi défini par Hayes et *al.* (1987), diffère de celui conçu par Scardamalia et Bereiter (1985). En effet, le modèle de révision de Scardamalia et Bereiter se limite à comparer deux représentations du texte : l'une actuelle (le texte produit) et l'autre anticipée. En revanche, dans le modèle de Hayes et *al.*, le scripteur est censé établir le degré d'adéquation entre la représentation des buts, des contraintes et des critères qu'il s'est fixés au début de l'activité de production et la représentation du texte produit, construite lors de la lecture.

Cette dernière représentation peut, cependant, être confondue avec la représentation du texte que le scripteur établit progressivement lorsqu'il rédige. Et c'est là où réside la difficulté de la lecture évaluation. En d'autres termes, en relisant le texte écrit pour en construire une représentation, il peut arriver que les mots lus agissent comme « indices » et activent les connaissances mobilisées lors de l'écriture (Fayol, 1997). En effet, l'expérience montre qu'il peut arriver que le réviseur lise ce qui n'est pas réellement écrit (ajout d'un mot qui n'est pas écrit

dans le texte), mais plutôt ce qui correspond au « modèle interne du texte » (voir Fayol & Schneuwley, 1987). D'où la préférence à ne reprendre son texte qu'après un certain moment pour pouvoir « voir » certaines erreurs ou certains problèmes¹.

L'étape de la lecture évaluative peut avoir deux issues. Si aucun problème n'est détecté, le scripteur poursuit la production. En revanche, si un problème quelconque est détecté, le scripteur en précise la nature grâce au sous-processus de diagnostic. Toutefois, les représentations que celui-ci se fait du problème détecté peuvent aller, dans un continuum, de « mal définies » à « bien définies ». Les premières correspondent à la simple détection des erreurs, tandis que les secondes correspondent à la reconnaissance nette des défauts de son écrit.

Après le diagnostic du problème, le scripteur engage des stratégies de remédiation. Cinq stratégies divisées en deux groupes sont possibles (Piolat & Roussey, 1992). Le premier regroupe les stratégies dites d'« exploitation du processus de révision ». Elles sont au nombre de trois : « ignorer » un problème trop complexe ou peu important ; « différer » la solution ; « rechercher » plus d'informations en mémoire ou dans le texte, pour mieux comprendre et définir le problème. Le second groupe englobe les deux stratégies dites de « modification du texte » : « réécrire » pour préserver l'idée, mais pas le texte : cette stratégie est la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis ; « réviser » le texte pour en préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement.

Ainsi, loin de se limiter à un « réexamen » du texte écrit, le processus de révision, tel que conçu et décrit par Hayes et *al.* (1987), assure des fonctions de contrôle de l'activité rédactionnelle. La révision apparaît dans ce modèle comme une activité hautement délibérée et stratégique (Piolat & Roussey, 1992)

¹Dans notre expérimentation, nous avons différé la phase de révision pour tester l'effet de la grille d'évaluation sur la réécriture. Ainsi, les élèves pourraient voir leurs erreurs ou incohérences lors de la révision en différé.

permettant au scripteur de réguler sa production pour produire, petit à petit, un texte conforme à ses attentes.

Cette activité, qui a été longtemps conçue comme une activité d'amélioration de la production écrite, « est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auquel participe également le processus de planification. » (Roussey & Piolat, 2005, p. 351).

De par la complexité de ce processus et son poids dans la production écrite, les chercheurs se sont intéressés à sa mise en œuvre chez les scripteurs novices comparativement aux scripteurs expérimentés. Nous portons un grand intérêt aux résultats de ces comparaisons, notre objectif étant d'identifier les problèmes des apprentis-scripteurs, quant à la révision, pour tenter d'y apporter une piste de réponse.

1.2.2. Révision experte vs révision novice

S'il existe des différences entre les scripteurs experts et les novices au niveau des stratégies de planification, comme il a été décrit plus haut, il en existe aussi d'autres au niveau du processus de révision.

Selon la littérature spécialisée, la différence majeure entre les scripteurs experts et les novices, en matière de révision, concerne la quantité des révisions effectuées : les scripteurs novices révisent beaucoup moins que les scripteurs experts (Fayol, 1991 ; Hayes et *al.*, 1987). De plus, une autre différence, concernant la qualité de ces révisions, a été mise en lumière par les chercheurs. En effet, comparativement aux adultes expérimentés en production écrite, qui révisent le fond et la surface de leur texte, les novices révisent principalement les aspects superficiels de leur texte (sa formulation), et au moment même de sa production (Olive & Piolat, 2003).

Selon Hayes et *al.* (1987), cet écart s'explique par le fait que les novices n'arrivent pas à détecter leurs erreurs, ne peuvent pas les diagnostiquer et ne disposent pas de stratégies de modification. En effet, selon Fayol et Schneuwley (1987), la révision est un processus qui exige, de la part du scripteur, une

capacité à se distancier par rapport à son écrit. D'où les difficultés des novices à détecter leurs erreurs. De surcroît, la détection des erreurs ne suffit pas, les novices ne parvenant pas toujours à « diagnostiquer » leurs erreurs en cas de leur détection (voir Fayol & Schneuwley, 1987). Quant à la sélection et à la mise en œuvre d'une stratégie de correction, il semble qu'elles ne soient pas toujours efficaces. Faute de ressources linguistiques suffisantes, les novices ne parviennent pas facilement à trouver une reformulation plus acceptable que l'originale et la correction échoue souvent à améliorer le produit.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons particulièrement aux problèmes de révision liés à la métacognition et aux explications fournies par les chercheurs dans le domaine.

1.2.3. Problèmes liés à la métacognition

Selon Daiute et Kruidenier (1985), les novices ne révisent pas efficacement leur propre écrit pour trois raisons. Premièrement, ils ne peuvent avoir une perspective objective sur leur texte. Deuxièmement, ils pensent qu'ils n'ont pas besoin de relire leur propre texte, car ils savent ce qui y est dit. Enfin, ils ignorent ce qu'il faut faire quand il leur est demandé de réviser leur écrit.

Aussi en ressort-il qu'au niveau de la révision, les difficultés des novices relèveraient notamment du domaine de la métacognition. En effet, il semble que les scripteurs novices éprouvent des difficultés quant à la relecture critique de leur propre texte, en vue de son évaluation et de la représentation du problème (Stiko, 1998, voir Escorcia, 2007). Faute d'une distanciation suffisante par rapport à leur propre texte (Fayol & Schneuwley, 1987), les novices ne peuvent avoir une approche réfléchie et suffisamment différenciée par rapport au texte en cours de rédaction ou de révision¹ (Piolat & Roussey, 1991). Pour certains

¹ D'où l'idée de la révision par pairs ou la co-révision. Selon Fayol et Schneuwley (1987), Bartlett, a réussi à montrer que des sujets de dix-onze ans corrigent plus facilement des ambiguïtés référentielles dans les textes d'autrui que dans les leurs. De même, nous nous attendons, dans notre expérimentation, à ce que la lecture évaluative du texte d'un pair ait plus d'effet (sur la révision) que l'autoévaluation de son propre texte.

auteurs (Bereiter & Scardamalia, 1992, voir Escorcia, 2007), ces difficultés seraient également dues au manque de ressources attentionnelles nécessaires pour un tel regard critique¹.

Par ailleurs, il semble que les scripteurs novices ont également des difficultés au niveau de la représentation de la tâche de révision. La définition de la tâche est le premier sous-processus de révision d'après le modèle de Hayes et *al.* (1987) (voir plus haut). Ce sous-processus comprend, rappelons-le, la fixation des buts pour la tâche, la détermination des aspects du texte à examiner et la représentation des stratégies permettant d'atteindre ces buts. Or, ces stratégies métacognitives semblent être déficientes chez les novices, qui, d'après Daiute et Kruidenier (1985), ne savent pas quoi faire quand il leur est demandé de réviser leur texte. Il s'agit donc, pour eux, d'un manque de métaconnaissances relatives à la tâche de révision (sa portée, ses exigences et ses stratégies), ainsi que d'un manque de compétences de contrôle.

Dans cette perspective, certains outils d'aide ou facilitations procédurales ont été conçus dans la littérature didactique, en vue d'améliorer la prise en charge par les apprentis-scripteurs du processus de révision comme, d'ailleurs, celui de planification.

2. Pistes de réponses didactiques : récrire pour (re)planifier et réviser

2.1. La réécriture et la révision

En 1980, Hayes et Flower parlent de la révision en termes de lecture et correction. Dans leur modèle princeps, ils n'évoquent pas la notion de réécriture. Celle-ci apparaît, plus tard, dans les modèles qui lui ont succédé. Plus particulièrement, dans le modèle des « processus cognitifs de la révision », Hayes et *al.* (1987) précisent que la lecture évaluative du texte débouche sur la sélection

¹ C'est pourquoi, nous nous attendons, dans notre expérimentation, à ce que les élèves puissent allouer toutes leurs ressources attentionnelles à cette lecture critique de leur propre texte, étant donné que la phase de révision sera différée pour tester l'effet de la grille d'évaluation sur la relecture évaluative et la révision.

et la mise au point d'une des stratégies suivantes : la révision ou la réécriture. Selon ces auteurs, « réviser » un texte consiste à en préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement. Le « réécrire », en revanche, consiste à en préserver l'idée, mais pas le texte (cette dernière stratégie est, d'après ces auteurs, la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis).

De son côté, Plane (1996) affine la distinction qui oppose la réécriture et la révision.

La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes (changements locaux), dont l'analyse relève de méthodes linguistiques. La révision est un processus cognitif complexe mis en œuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites, de mesures de performances et d'analyse de verbalisation. (p. 55).

D'après Plane (1994, 1996), dans le cadre scolaire, ce sont les difficultés de réécriture constatées par les enseignants¹ qui renseignent sur les difficultés de révision qui sont, quant à elles, beaucoup moins facilement observables. Ce constat empirique est corroboré par les études scientifiques ayant porté sur le processus de révision chez les scripteurs novices. Ces derniers, comme évoqué plus haut, révisent peu, comparativement aux scripteurs experts, et se contentent d'un toilettage superficiel de leur texte lors de sa révision.

Outre les explications fournies dans la littérature, et ayant trait au manque de ressources linguistiques et cognitives, de distanciation suffisante par rapport au texte, et de métaconnaissances et de contrôle métacognitif, il semble que les représentations des scripteurs novices quant à l'activité de production écrite soient aussi à l'origine de leurs difficultés de révision et de réécriture. En effet, les novices sont nombreux à s'imaginer qu'écrire, pour un scripteur expert, c'est produire, du coup, un texte parfait lors d'un premier et unique jet (Dolz &

¹ Les enseignants français ayant corrigé l'épreuve de production écrite de l'Évaluation CE2-6^e mise en place en 1989. Cette épreuve comportait deux phases : l'une consacrée au premier jet ; l'autre différée, destinée à la réécriture. Plus de 200 enseignants du secondaire et du primaire ont été interrogés lors des stages qui se sont déroulés en octobre 1990 et décembre 1992.

Schneuwley, 2001). Par conséquent, le retour sur le texte serait perçu comme une marque de faiblesse et d'imperfection.

Or, dans les faits, les pratiques réelles de production écrite chez les scripteurs expérimentés laissent voir un travail constant d'écriture-réécriture. « *Writing is rewriting* » : « écrire c'est réécrire », disent les Anglo-Saxons en parlant de la production écrite et de son enseignement (*Ibid.*). Selon Reuter (1996), cette formule s'applique également pour les scripteurs experts. La production écrite est ainsi un processus lent et laborieux, plein de va-et-vient pendant lequel le texte à produire est conçu comme un objet de travail et d'élaboration.

En classe, favoriser la réécriture dans les séquences didactiques permettrait ainsi, selon Reuter (1996), de modifier les représentations erronées des élèves sur l'activité rédactionnelle. La réécriture permettrait également d'alléger la tâche, dans la mesure où il ne s'agirait plus de produire un texte parfait dès le premier jet. De plus, elle est moins risquée pour l'image du scripteur, pour reprendre les termes de Reuter, car les ratures ne sont plus considérées comme des marques de ratés. D'un point de vue didactique, la réécriture joue donc un double rôle : celui d'objectif (écrire c'est réécrire donc apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire) et celui de moyen (en réécrivant, on apprend à mieux écrire)¹ (*Ibid.*).

Que ce soit en révision ou en réécriture, il semble qu'il y ait une unanimité entre les chercheurs du domaine quant à la grande difficulté du retour sur le texte pour les novices et, partant, pour les apprentis-scripteurs. De là les aides conçues dans la littérature pour les assister dans la prise en charge de ce processus complexe d'écriture-réécriture.

¹ Dans notre étude, cependant, et pour des raisons expérimentales, la réécriture est un moyen pour tester nos hypothèses de recherche et non un objectif en soi.

2.2. Les aides à la réécriture et à la révision

2.2.1. Les aides textuelles à la replanification et à la réécriture

Le recours aux textes d'experts, ou textes ressources, est fréquent au début des séquences didactiques. En étudiant un texte modèle, il est supposé que l'apprenti-scripteur puisse produire, à la fin de la séquence, un texte respectant les caractéristiques textuelles et linguistiques du type de texte en question. Néanmoins, nombre de didacticiens et de psychologues cognitivistes de la production écrite s'opposent à une telle démarche.

Selon la didacticienne Plane (1996), la lecture et l'étude d'un texte d'expert ne peuvent répondre aux problèmes que rencontre l'apprenti-scripteur lors de la production écrite s'il n'a pas eu, préalablement, le temps de se poser des questions. Aussi paraît-il plus intéressant de n'introduire les textes ressources qu'une fois le problème rencontré. Cela suppose qu'une première production ait lieu faisant apparaître une difficulté particulière (d'ordre sémantique, morphosyntaxique, énonciatif ...). Ainsi, les textes fournis peuvent présenter des traitements différents à ce problème, et l'analyse de ces textes se fait en fonction du point sur lequel porte la recherche de solutions.

De même, des auteurs en psychologie cognitive de la compréhension et de la production écrites (Crinon & Legros, 2002 ; Legros, Crinon & Marin, 2006) constatent qu'en didactique, ce sont généralement les aides de type métalinguistique qui sont fournies aux apprenants scripteurs : enseignement des caractéristiques textuelles et linguistiques d'un genre ou d'un type de texte, en interaction avec l'élaboration ou la révision du texte de l'apprenant. Ces enseignements ne touchant que la surface textuelle, ces auteurs estiment, au contraire, que la lecture de textes modèles d'experts ou textes ressources lors de la phase de révision, serait une procédure plus efficace et une étape nécessaire à la réécriture. D'après ces auteurs, le modèle mental¹ sous-jacent au texte modèle

¹ C'est-à-dire la structure de connaissances ou de croyances sous-jacente au domaine évoqué par le texte (Legros, Crinon & Marin, 2006).

peut, en effet, interagir avec le modèle mental sous-jacent au texte de l'apprenant scripteur et favoriser, ainsi, un traitement sémantique lors du travail de réécriture.

Partant, ces auteurs ont proposé à des enfants de 8 à 10 ans, une tâche de réécriture d'un récit « d'expérience personnelle » et ont étudié l'effet de la consultation d'une base de données textuelle sur le « retraitement » sémantique du premier jet et les effets de ce retraitement sur le produit de la réécriture¹. Les textes proposés aux enfants pouvaient être traités comme des textes ressources : les enfants pouvaient y puiser des mots, des structures syntaxiques ou stylistiques pour améliorer la forme et la cohésion de leur premier jet. Mais ces textes étaient également censés activer un modèle mental qui serait confronté au modèle sous-jacent au premier jet. Cette confrontation était supposée, par ces auteurs, entraîner un retraitement et une réécriture du texte touchant, non seulement à la surface textuelle et à la cohésion phrastique, mais aussi et surtout, à la cohérence textuelle. L'enrichissement du texte réécrit a été évalué par le nombre d'informations importantes (appartenant à la macrostructure) et par le nombre d'informations originales ajoutées (ne résultant pas d'un simple copier-coller).

L'intérêt de cette recherche, pour nous, réside dans la possibilité d'engager les participants de notre expérimentation dans un travail de retraitement sémantique de leur texte. Ce retraitement sémantique les engagerait, à son tour, dans un travail de planification de leur nouvelle version.

Un des outils pouvant également favoriser ce retraitement du texte initial serait le recours à la prise de notes lors de la lecture des textes d'aide à la réécriture et l'utilisation des notes ainsi prises pour l'enrichir.

¹ Après la production d'un premier jet, des textes ressources, extraits de romans, ont été présentés aux participants pour les aider à améliorer leur première version : le groupe G1 travaille sur un logiciel d'expérimentation *Scriptexte*, mettant à sa disposition une base d'environ 250 textes ; le groupe G2 travaille sur huit textes présentés sur papier et extraits de la base de données du logiciel ; le groupe G3, étant groupe témoin, ne bénéficie d'aucune aide. Après la consultation de la base des données et la lecture des textes sur papier, avec prise de notes dans les deux cas, les trois groupes réécrivent leur premier texte et ce sont les deux versions qui ont été analysées et comparées (Marin, Crinon & Legros, 2002).

2.2.2. La prise de notes : pour un traitement des textes d'aide à la réécriture

Dans un chapitre récent consacré à l'étude de l'activité de prise de notes, Piolat (2004b) commence par souligner la difficulté de définir cette dernière en tant qu'activité et, à l'inverse, l'aisance de la définir à partir des caractéristiques de son produit. « Les notes seraient de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant. Elles auraient pour fonction de ramasser l'information distribuée dans un cours, dans un livre ou dans toute autre situation dont il conviendra de se souvenir. » (Piolat, 2004b, p. 205). La prise de notes serait ainsi une activité de stockage externe des informations (Roussey & Piolat, 2003). On note, en effet, « par sécurité et pour ne pas oublier ces informations » (*Ibid.*, p. 48).

Cependant, il a été montré que la fonction de la prise de notes ne se limite pas uniquement au stockage externe de l'information. Il semble que les noteurs n'apprennent pas seulement quand ils consultent ultérieurement leurs notes, mais qu'ils mémorisent au fur et à mesure qu'ils notent, c'est-à-dire au cours de l'activité ; c'est pourquoi les auteurs parlent d'une fonction de mémoire interne de la prise de notes (Piolat, 2004b). En effet, certaines études (voir Roussey & Piolat, 2003) ayant porté sur l'évaluation des connaissances acquises par des étudiants, selon qu'ils ont pris ou non des notes, indiquent que l'encodage des informations lors de la prise de notes favorise une rétention conséquente de ces informations.

La mémorisation interne des informations lors de leur prise en notes résulterait des activités de sélection et de hiérarchisation effectuées par les noteurs en vue de prendre les informations les plus pertinentes et les plus utiles à la tâche intellectuelle succédant à la prise de notes (Roussey & Piolat, 2003). Contrairement à la prise de notes linéaire, très proche du message lu ou entendu, certaines méthodes, comme celles où l'on recourt à des graphiques et arborescences de mots clés, engagent le noteur dans une activité importante de sélection et de hiérarchisation des informations, ce qui favorise leur mémorisation interne.

Les noteurs peuvent « gérer volontairement les stratégies de sélection des idées (tri plus ou moins drastique des idées essentielles, etc.) et de formatage des idées (bribes de phrases, cartes de mots clés, etc.) » (Roussey & Piolat, 2003, p. 48). Il en ressort que la prise de notes, selon une perspective cognitive, serait non une simple transcription abrégée d'informations lues ou entendues mais « une activité stratégique d'écriture à part entière » (Piolat, 2004b, p. 224), située au confluent de la compréhension et de la production, avec les difficultés inhérentes à l'une comme à l'autre de ces deux activités cognitives.

Dans le cadre de la présente recherche, qui vise une population constituée de jeunes scripteurs en apprentissage, écrivant en langue étrangère et n'ayant pas bénéficié d'un enseignement des méthodes de prise de notes, et vu nos objectifs, la prise de notes ne sera pas abordée dans toutes ses dimensions d'activité cognitive complexe. En prescrivant, en effet, aux participants de notre expérimentation de lire les textes ressources avec prise de notes, nous visons d'abord à finaliser la lecture, qui acquiert ainsi un autre statut que celui qui lui est habituellement attribué. Au lieu de se contenter de lire pour comprendre, les sujets liront pour rechercher des informations et en prélever celles dont ils auront besoin en fonction de leur propre projet d'écriture.

Ainsi, la prise de notes sera envisagée comme une aide à la mémorisation externe des idées à prélever des textes ressources en vue d'enrichir « la deuxième strate d'écriture » de leur texte (Marin, Crinon & Legros, 2002, p. 55). Toutefois, en plus de cette fonction du stockage d'éléments des textes lus, elle sera aussi envisagée comme un traitement de l'information, en ce sens que les notes prises n'auront pas pour visée de garder une trace fidèle des textes à lire, mais seront finalisées par l'usage qui va en être fait, par le jugement de la pertinence des éléments des textes à lire par rapport au propos (*Ibid.*).

Pour conclure, la prise de notes serait ainsi, pour nous, un des moyens favorisant la réécriture, et ce, par le biais du traitement des informations contenues dans les textes ressources. Cependant, le retour sur le texte, qu'implique la réécriture, s'avère très difficile pour les jeunes apprentis-

scripteurs, c'est pourquoi il semble indispensable de concevoir certains autres outils d'aide à la focalisation de la relecture évaluative, étape nécessaire à la révision.

2.2.3. La grille d'(auto)évaluation : une aide à la relecture et à la révision

Nous avons vu plus haut, dans le modèle de révision de Hayes et *al.* (1987), la grande importance de la révision comme activité de contrôle de la production écrite et ses difficultés pour l'apprenti-scripteur dont, entre autres, les difficultés d'ordre métacognitif : problème de définition de la tâche et manque de distanciation par rapport à son propre texte, sachant que cette distanciation est nécessaire pour la relecture critique du texte en cours de production ou de révision.

Si l'on demande à l'apprenant de relire pour corriger tout ce qui ne va pas, sans aucune autre indication, l'effet de la relecture et de la révision serait très limité : le texte risque d'être survolé hâtivement (Plane, 1994), et ce, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut. Un des moyens d'amener le scripteur, qui devient ainsi lecteur, à se distancier de sa production, pour être capable d'y modifier ce qui ne va pas, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques (*Ibid.*). D'où la conception et l'utilisation des grilles d'évaluation pour guider la relecture et la réécriture (Reuter, 1996).

Dans ces grilles, sont généralement synthétisés les techniques, les outils et les connaissances acquis lors des apprentissages effectués dans le cadre des séquences didactiques. Ces grilles comportent, en général, des questions auxquelles les élèves sont invités à répondre par « oui » ou « non » (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...).

Selon Dolz et Schneuwley (2001), la grille d'évaluation est un moyen précieux aidant l'apprenant à réécrire son premier jet et à aboutir à la production finale. Plus précisément, cette grille guide le regard de l'élève sur son propre texte. « Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la

réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible. » (Dolz & Schneuwley, 2001, p. 8).

Néanmoins, selon Plane (1994), la grille, comme outil d'autoévaluation, ne permet pas aux élèves de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. En revanche, précise l'auteur, cette grille se révèle très efficace comme moyen d'évaluation des textes des autres. En effet, l'une des activités de préparation à la réécriture, réalisée fréquemment dans le cadre des séquences didactiques, consiste en la lecture critique critériée des textes des autres camarades, notamment les premiers jets, qui font l'objet d'un échange entre les élèves pour être discutés et évalués selon des critères précis (Dolz & Schneuwley, 2001 ; Plane, 1994 ; Reuter, 1996).

Dolz et Schneuwley (2001) argumentent aussi en faveur d'une telle démarche. En effet, elle permet d'amener l'élève à concevoir la production écrite comme une activité sociale où le texte produit passe par la lecture critique des autres avant qu'il soit mis en circulation (pour l'expert) ou réécrit (pour l'élève). Par ailleurs, en procédant à la lecture critique des textes d'autrui, l'on apprend à repérer les imperfections d'un texte en vue de son amélioration. Cela se fait plus facilement avec les textes des autres, car chacun considère que sa production est comme une partie de soi-même extériorisée, difficile à mettre à distance et à critiquer. En revanche, le texte d'autrui est d'emblée distant et, par conséquent, plus facile à soumettre à une lecture critique. Mais, en même temps, en apprenant à considérer les textes des autres comme perfectibles, l'élève pourrait, également, apprendre à considérer le sien de manière plus distanciée et à le traiter un peu comme celui d'un autre.

En résumé, pour ces auteurs, dans cette activité sociale qu'est l'écriture-réécriture, le regard de l'autre sur sa propre production comme le regard sur la production d'un autre, pourraient permettre une distanciation par rapport à son propre texte, cette distanciation étant indispensable pour la révision et la réécriture.

Ainsi, dans le deuxième volet de notre expérimentation, où un groupe de participants utilisera la grille d'évaluation pour évaluer le texte d'un pair, nous nous attendons à cette possibilité de distanciation qui permettrait ce regard critique critérié pouvant déboucher sur l'amélioration des productions écrites des participants.

En résumé

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux lieux d'une collaboration possible entre psycholinguistes et didacticiens (Garcia-Debanco & Fayol, 2002) en matière de production écrite. Il s'agissait, globalement, de mettre en lumière les comparaisons établies en psychologie cognitive entre les scripteurs experts et novices pour tenter, ensuite, d'apporter des pistes de réponses didactiques aux difficultés rencontrées par ces derniers. Ces comparaisons font ressortir une unanimité quant à l'origine des difficultés des élèves en production écrite : il s'agit plus précisément des processus de planification et de révision.

Ainsi, dans un premier temps, nous nous sommes focalisée sur le processus de planification dont on a, tout d'abord, souligné l'importance dans le processus rédactionnel, d'après les conceptions princeps de Hayes et Flower (1980). Ensuite, nous avons présenté la comparaison établie, par Bereiter et Scardamalia (1987), entre les scripteurs novices et experts au niveau des stratégies de planification auxquelles recourent les uns par opposition aux autres. Grâce à cette comparaison, un rapport très étroit, entre les connaissances du scripteur et le processus de planification, a été mis en évidence. De là les problèmes rencontrés par les novices en matière de planification étant donné les limites de leurs connaissances sur le monde.

Dans un second temps, nous avons interrogé le rôle de la révision dans la production écrite. Nous avons donc commencé par montrer sa grande importance dans l'activité rédactionnelle. Dans le modèle des « processus cognitifs de la révision » de Hayes et *al.* (1987) (qui est notre modèle de référence en ce qui concerne le processus de révision), celle-ci assure une fonction de réflexion et de

contrôle de la production écrite. Cependant, il semble que cette fonction n'est suffisamment assurée que chez les scripteurs expérimentés contrairement aux novices qui, eux, éprouvent de grandes difficultés au niveau du retour sur le texte. Cette comparaison entre experts et novices a fait ressortir des problèmes d'ordre métacognitif chez ces derniers.

Les travaux précités, menés en psychologie cognitive de la production écrite, ont permis d'apporter des pistes de réponses didactiques aux problèmes soulevés par les deux processus en question (planification et révision). Les didacticiens, comme d'ailleurs les psycholinguistes, prônent en effet l'activité de réécriture. Selon nous, c'est en réécrivant que les apprentis-scripteurs pourraient réactiver les processus de planification et de révision de leur texte, pour l'améliorer à tous les niveaux. Certaines précisions ont d'abord été apportées pour faire la distinction entre révision et réécriture. Ensuite, et vu la place accordée à l'activité de réécriture, nous nous sommes intéressée, plus particulièrement, aux aides à sa mise en œuvre.

Ainsi, nous avons, dans un premier temps, porté notre attention sur les aides textuelles à la replanification et à la réécriture en interrogeant la place et l'intérêt de la lecture des textes d'experts (textes modèles ou textes ressources) dans la séquence didactique de production écrite et le rôle de l'activité de prise de notes dans le traitement de ces textes. Et dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée aux aides possibles à la relecture et à la révision. Plus particulièrement, un instrument d'aide comme la grille d'évaluation, pourrait permettre au scripteur de porter un regard critique sur son texte, mais surtout l'utilisation de cette grille pour procéder à une lecture évaluative du texte d'un autre permettrait cette distanciation nécessaire au regard critique pouvant déboucher sur la révision ou la réécriture.

Nous arrivons, ainsi, au terme de notre partie théorique. Par conséquent, nous passons à la partie pratique de notre recherche, et nous commencerons par le cadre général de notre expérimentation, où nous préciserons notre

problématique, nos objectifs et hypothèses de recherche et notre méthode, avant de présenter les résultats de notre recherche dans le dernier chapitre.

Deuxième partie : Expérimentation

(...) quel que soit l'objet d'une recherche, la valeur des résultats dépend des méthodes mises en œuvre.

Festinger & Katz

Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation

1. Problématique et objectifs de la recherche

En vue d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences en production écrite, les pédagogues et les didacticiens se sont tournés vers les recherches menées en psychologie cognitive de la production écrite. Ces recherches soulignent la complexité de la production écrite en tant qu'activité cognitive faisant intervenir, chez le rédacteur expert, trois types de processus cognitifs : a) la planification, qui englobe les opérations de conception, d'organisation et d'adaptation du texte à l'auditoire ; b) la mise en texte, qui correspond à la rédaction proprement dite, en tenant compte des contraintes locales (lexique, orthographe et syntaxe) et globales (type du texte, structure et cohérence) ; c) la révision, qui implique une lecture critique du texte en vue du repérage des erreurs et incohérences et de leur correction (Hayes & Flower, 1980, voir Garcia-Debanc, 1986 ; Marin & Legros, 2007). Ces opérations sont, d'après les psychologues américains Hayes et Flower, activées par le scripteur compétent de manière récursive : elles peuvent avoir lieu à tout moment lorsque celui-ci produit son texte, et ce, grâce à une instance de contrôle qui en assure le fonctionnement. Ainsi, un scripteur expérimenté peut interrompre la rédaction pour repenser son plan ou reprendre un passage jugé insatisfaisant.

Le modèle princeps de Hayes et Flower illustre bien le cheminement du scripteur habile qui peut gérer le processus rédactionnel, ainsi décrit, dans toute sa complexité. Il est toutefois évident que l'apprenant scripteur (enfant ou adolescent) ne fonctionne pas de cette façon. Nous constatons fréquemment, à l'instar de Simard (1992, p. 276), que les apprenants tombent souvent « en panne d'idées », qu'ils se mettent à écrire sans avoir préalablement réfléchi aux enjeux de leur futur texte et qu'ils ne reviennent que rarement sur leur texte pour le réviser.

Ce constat a été corroboré par plusieurs études scientifiques. En s'inspirant des travaux princeps de Hayes et Flower, les chercheurs ont, en effet, procédé à des comparaisons systématiques entre les scripteurs experts et les scripteurs novices, et ce, en vue de déterminer les opérations défailantes et les compétences en cours de construction chez ces derniers. Aussi s'est-il avéré que les deux opérations déterminantes chez les scripteurs experts mais déficientes ou non encore suffisamment développées chez les novices sont celles de la planification et de la révision. D'où la nécessité, dans la visée pédagogique, qui est la nôtre, de concevoir des outils d'aide à l'activation et à la mise en œuvre de ces deux processus indispensables à l'activité de production écrite.

En effet, relativement au processus de planification, les psychologues canadiens Bereiter et Scardamalia (1987, voir Marin & Legros, 2007) ont montré que les scripteurs novices et les scripteurs experts recourent à deux stratégies de planification différentes. Contrairement aux scripteurs experts qui utilisent une stratégie élaborée, selon laquelle ils procèdent à la « transformation de leurs connaissances » pour les adapter aux contraintes du discours (*Knowledge transforming strategy*), les novices recourent massivement à « la stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge telling strategy*), qui, elle, consiste à transcrire les idées au fur et à mesure de leur récupération en mémoire sans réorganisation des contenus conceptuels ou linguistiques. Il s'ensuit donc que la qualité de leur texte dépend très fortement de leurs connaissances préalables relatives au thème à traiter et de leur organisation (connaissances nombreuses et bien organisées en mémoire) (Fayol, 2007).

Dans la vie courante, il est, en effet, très rare que les gens aient à évoquer des contenus qu'ils maîtrisent mal. En revanche, en classe, il est souvent demandé aux élèves de s'exprimer sur des thèmes à propos desquels « la maîtrise conceptuelle pourrait être relativement sommaire. » (Fayol, 1996, p. 11), ce qui peut avoir des conséquences assez lourdes sur la qualité de leur production. Par conséquent, si l'on vise à évaluer la production écrite de l'élève et non sa base de

connaissances, il faut bien s'assurer qu'il maîtrise bien le thème sur lequel on lui demande de produire un texte (*Ibid.*).

Ainsi, pour que les élèves de première année secondaire, qui participent à notre expérience, puissent produire des textes argumentatifs planifiés, avec des idées pertinentes et bien organisées, il est nécessaire qu'ils aient des connaissances suffisantes sur le thème de la production demandée, à savoir « le portable à l'école ». Nous leur proposons alors, dans un premier temps, de lire des textes ressources sur ce sujet (un groupe (G1) avec prise de notes, et un autre (G2) sans prise de notes), notre hypothèse principale étant que la lecture de ces textes enrichira leur base de connaissance référentielle facilitant ainsi la mise en œuvre du processus de planification. La prise de notes serait une activité de mémorisation et d'aide à la sélection et à la hiérarchisation des informations les plus importantes à réutiliser lors de la réécriture.

Par ailleurs, concernant le processus de révision, des travaux ont montré que les scripteurs novices, contrairement aux experts, ne retournent que rarement sur leur texte pour le réviser et, quand ils le font, ils se contentent de réviser uniquement les aspects superficiels au détriment de l'organisation et de la pertinence des idées (voir Olive & Piolat, 2003). Outre le manque de ressources linguistiques nécessaires à la détection et à la correction des erreurs et incohérences, les apprentis-scripteurs seraient confrontés à d'autres types de difficultés au niveau de la révision.

L'état de forte surcharge cognitive dans lequel se trouve l'apprenti-scripteur, obligé qu'il est de gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel, entrave la mise en œuvre efficace du processus de révision. En outre, les scripteurs novices éprouvent des difficultés d'ordre métacognitif. Ils ne peuvent avoir une perspective objective sur leur propre production, ils pensent ne pas avoir besoin de la relire, car ils savent ce qui y est dit, et ils ignorent les aspects textuels à revoir quand il leur est demandé de réviser leur écrit (Daiute & Kruidenier, 1985). Il en ressort que, faute de

connaissances procédurales et de métaconnaissances relatives à la tâche de révision, et faute aussi de capacités à se distancier de leur texte, cette distanciation étant exigée par le processus de révision (Fayol & Schneuwley, 1987), les apprentis-scripteurs ne peuvent procéder à une relecture critique réfléchie et objective de leur texte.

Ainsi, si l'on veut éviter que la relecture évaluative n'ait un effet très limité et que le texte ne soit hâtivement survolé, il faudrait faire en sorte que cette relecture soit guidée et focalisée. De plus, pour être suffisamment distant de son propre texte, il vaudrait mieux le faire relire par un camarade, celui-ci étant d'emblée distant de ce texte et pouvant donc l'évaluer objectivement. C'est pourquoi, dans un second temps, nous proposons aux participants de notre expérimentation, une grille d'évaluation comportant les critères de réussite d'une lettre argumentative. Notre principale hypothèse est que le recours à cette grille (pour évaluer la production d'un pair (G1) ou pour s'autoévaluer (G2)), comme facilitation procédurale guidant la relecture, assistera la métacognition de l'apprenant et favorisera la mise en œuvre du processus de révision. L'utilisation de cette grille pour l'évaluation du texte d'un pair permettrait la distanciation exigée par ce processus.

Aussi orientons-nous notre problématique générale, portant sur les aides à l'activation et à la mise en œuvre des processus cognitifs de la production écrite, vers deux axes fondamentaux représentés dans deux principales tâches proposées aux élèves de première année secondaire lors d'une activité de production d'une lettre argumentative. Les deux objectifs principaux de notre expérimentation sont les suivants :

1. Étudier l'effet, sur l'activation des connaissances pour faciliter le processus de (re)planification¹, de la lecture de textes ressources (avec vs sans prise de notes) portant sur le même thème de la production demandée.
2. Étudier l'effet de l'utilisation d'une grille d'évaluation (pour évaluer le texte d'un pair vs pour s'autoévaluer), comme facilitation procédurale et assistance à la métacognition, sur l'activation et la mise en œuvre du processus de révision.

Pour atteindre nos objectifs de recherche et vérifier nos hypothèses, et avant de mettre en place le protocole expérimental adéquat, nous avons jugé utile d'interroger les textes officiels : le Programme officiel, le Document d'accompagnement du programme et le Guide du professeur.

2. Les textes officiels : repères pour la conception du matériel expérimental

Notre étude expérimentale vise la population des élèves de première année secondaire. Étant une enseignante de français au lycée, et pour faciliter la passation de l'expérimentation, nous avons voulu que notre étude porte sur des apprentis-scripteurs lycéens. Toutefois, et dans un souci d'objectivité, les classes qui participent à notre expérimentation sont autres que celles que nous avons en charge.

Les élèves de première année secondaire de cette année (2008/2009) sont les premiers élèves qui arrivent au lycée après avoir bénéficié de quatre ans d'enseignement-apprentissage du nouveau programme de français au cycle moyen ; d'où leur choix comme population d'étude. La 4^{ème} année moyenne (l'année précédant directement leur arrivée au lycée) était entièrement consacrée à l'étude de l'argumentation. Le discours argumentatif constitue également

¹ Lors de la production du premier jet, les élèves planifient peu leur texte en recourant à « la stratégie des connaissances rapportées » (*Knowledge telling strategy*) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Après la lecture des textes ressources, il leur sera demandé de réécrire ce 1^{er} jet pour y ajouter de nouvelles idées et de nouveaux arguments (ils seront donc engagés dans un retraitement plutôt sémantique que superficiel), ils procéderont ainsi à sa replanification pour y intégrer ces nouvelles informations.

l'objet d'étude de l'un des projets didactiques de 1^{ère} année¹. C'est pourquoi nous avons opté pour ce type de discours dans notre expérimentation : la production d'une lettre à visée argumentative.

Selon les textes officiels, les élèves qui arrivent en première année sont censés, en matière de production de l'écrit, être capables de « rédiger une lettre pour convaincre, étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications » (Commission Nationale des Programmes [CNP], 2005a, p. 26). Dans le Document d'accompagnement du programme (CNP, 2005b), les auteurs précisent la façon dont il faut aborder l'argumentation en 1^{ère} année secondaire : « l'étude des textes argumentatifs en 1^{ère} année secondaire (limitée à asseoir ce qui a été vu en 4^{ème} AM) vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs. » (p. 27). En effet, dans le Guide du professeur (Djilali, 2005), l'argumentation en 1^{ère} année secondaire est

définie simplement (...) comme un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime une opinion et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci. L'argumentation sera étudiée en 2^{ème} et 3^{ème} AS pour une analyse plus approfondie (types d'arguments, progression du raisonnement, l'implicite du raisonnement, etc.) qui permettra aux apprenants de ne pas être les destinataires passifs de ce type de discours. (p. 38).

Pour concevoir notre matériel expérimental, nous avons alors interrogé les textes officiels et les bases théoriques du nouveau programme telles qu'elles sont présentées dans les préliminaires de ces textes. Bien que notre étude soit expérimentale, nous n'avons pas voulu qu'elle soit décontextualisée, notre objectif étant de l'inscrire dans une perspective pédagogique.

Les textes officiels accordent une place primordiale aux programmes de français du lycée qu'ils inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif. Dans ce cadre, « les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une

¹ Il y a en effet, dans le programme de 1^{ère} AS, un projet didactique qui porte sur la rédaction d'une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer une solution.

citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. » (CNP, 2005a, p. 23). Notre but n'étant pas d'examiner les enjeux de la réforme, ni d'étudier les finalités de l'enseignement du français au lycée d'une façon générale, nous nous attarderons à étudier uniquement les bases théoriques du programme de 1^{ère} année et, plus précisément, la place que ce dernier accorde à la production écrite en général et à la production du texte argumentatif en particulier.

Le cadre théorique du nouveau programme est basé non seulement sur les acquis de la linguistique de l'énonciation, de l'approche communicative et de l'approche par les compétences¹, mais aussi sur l'apport du cognitivisme. Une lecture des textes officiels fait apparaître que les concepteurs du nouveau programme font appel aux théories cognitivistes, dont les concepts « éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser » (CNP, 2005a, p. 29).

- Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.
- L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.
- Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.
- Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir. (*Ibid.*)

L'institution scolaire met ainsi en valeur les acquis des « théories cognitivistes [qui] considèrent [aussi] la langue non comme un savoir "inerte" mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. » (*Ibid.*). C'est pourquoi son enseignement-apprentissage ne peut plus s'effectuer selon une logique

¹ Il n'est pas dans notre propos d'éclairer ni de discuter ces trois théories ou approches.

d'exposition (de la langue), mais doit être structuré sur la base de compétences¹ à installer : compétence de lecture, compétence de production à l'oral et compétence de production à l'écrit.

Cette dernière compétence consiste à produire un texte en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé. « Produire de l'écrit n'est pas une accumulation de phrases correctes car la cohérence d'un texte dépend à la fois des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. » (CNP, 2005b, p. 20). Selon les textes officiels, l'enseignant est appelé à

faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : **il est écrit dans un but, à un lecteur particulier** et doit avoir **une présentation particulière** (...) Ainsi, la formulation du sujet de l'expression écrite devra comporter : l'intentionnalité qui doit guider la réalisation de l'écrit ; les éléments de la situation de communication ; l'objet du discours². (*Ibid.*, p. 20).

Outre ces principes relatifs à l'approche communicative, nous décelons dans les textes officiels une référence aux travaux issus de la psychologie cognitive de la production écrite. En effet, les auteurs du nouveau programme précisent qu'en production écrite, les capacités à développer chez l'apprenti-scripteur sont : la planification de la production au plan pragmatique et au plan du contenu ; l'organisation de la production ; l'utilisation de la langue de façon appropriée et la révision de l'écrit.

Par ailleurs, en matière d'évaluation de l'écrit, les instructions officielles préconisent le recours aux grilles d'évaluation. Des grilles sont présentées dans le Document d'accompagnement du programme, mais les auteurs de ce document précisent qu'elles ne sont proposées qu'à titre indicatif et qu'elles ne sont pas prescriptives. « Cependant, elles représentent des exigences minimales, et il appartient à l'enseignant d'apprécier le niveau de chacune de ses classes et de

¹ « La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. » (CNP, 2005a, p. 29).

² Nous nous sommes conformée à ces instructions officielles dans la formulation du sujet et de la consigne de la production demandée aux participants de notre expérimentation (voir la procédure expérimentale et les consignes).

construire ses items en fonction du niveau de ses apprenants. » (CNP, 2005b, p. 12). L'exigence minimale concernant l'argumentation en 1^{ère} AS, est de produire « un texte exprimant une prise de position à l'intention d'un destinataire précis (trois arguments minimum et un exemple). » (*Ibid.*, p. 15). Le volume de production exigé pour les textes argumentatifs est de quinze lignes (ou plus). Cependant, en ce qui nous concerne, nous n'avons pas exigé un nombre d'arguments ou de lignes particulier aux participants de notre étude, notre attention étant focalisée sur le niveau sémantique de leur production.

En conclusion, nous avons donc interrogé les textes officiels afin d'inscrire notre étude expérimentale dans la lignée des nouveaux programmes en vigueur. Nous nous sommes basée sur ces textes dans la mise au point de notre méthode de recueil des données et notamment dans la conception du matériel expérimental.

3. Méthode

3.1. Participants

Trois classes de première année secondaire, filière Sciences, du lycée Ali N'Meur, sis à Batna, ont participé à notre expérimentation. Ce sont des classes allant de 39 à 43 élèves. Afin de ne pas perturber le fonctionnement habituel des trois classes retenues, tous les élèves ont participé à l'expérimentation qui a eu lieu lors des séances ordinaires de français. Cependant, et pour des raisons de faisabilité, il était peu pertinent, voire impossible, de dépouiller et de traiter les protocoles de tous les élèves. Il a donc été décidé de réduire le recueil des données à 20 élèves par classe. Ils ont été choisis par leur enseignante, en se basant sur leurs résultats du 1^{er} trimestre, à raison de 10 élèves jugés de bon niveau en français, et 10 de moins bon niveau ou de niveau faible. À noter que nous n'avons pas veillé à égaliser le nombre de filles et de garçons dans les trois groupes, le facteur Sexe des élèves n'étant pas pris en considération dans cette recherche. En effet, rien, à notre sens, et conformément aux données de la recherche (Salvan, 2000 ; Jamet, Legros & Salvan, 2007), ne laisse présager un

effet de ce facteur sur les résultats. Les participants sont donc au nombre de 60 élèves de 1^{ère} année, âgés de 15 à 17 ans, répartis en trois groupes G1, G2 et G3 (groupe témoin).

3.2. Matériel expérimental

Le sujet de la production écrite proposé aux participants concerne l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un sujet d'actualité, touchant à la vie quotidienne de la majorité des adolescents scolarisés d'aujourd'hui. Nous estimons que ce sujet est donc motivant pour les participants de notre expérimentation. Afin de nous conformer aux textes officiels et aux instructions de l'Inspecteur de l'éducation¹, qui préconisent la nécessité de problématiser les situations d'apprentissage en général, et les situations d'écriture en particulier, nous avons conçu une situation-problème à laquelle nous avons invité les participants à réagir (voir la procédure expérimentale et les consignes). Nous voulions ainsi nous rapprocher davantage d'une situation de communication authentique où les participants mobiliseraient des savoirs et savoir-faire pour résoudre par écrit le problème posé.

Les textes ressources que nous avons utilisés dans cette étude sont au nombre de trois (**voir annexe I, p. 114**). Il s'agit de textes argumentatifs plus ou moins courts, portant sur le thème du portable à l'école. Nous les avons fabriqués sur la base de commentaires d'internautes publiés dans des forums en ligne, dédiés au débat sur ce sujet. Nous avons, dans la mesure du possible, reformulé et relié entre eux ces commentaires de façon à obtenir des textes cohérents. En outre, nous avons veillé à ce que chaque texte comporte à la fois des arguments pour et d'autres contre, et que les arguments contenus dans chaque texte soient différents de ceux qui se trouvent dans les deux autres.

¹ Instructions données par l'Inspecteur de l'éducation (L. Sriti) lors d'un séminaire qui a eu lieu au mois de septembre 2008.

La grille d'évaluation que nous avons utilisée dans notre expérimentation a été inspirée de celle proposée dans le Document d'accompagnement du programme (CNP, 2005b), pour l'évaluation d'un texte argumentatif, et figurant également dans le livre scolaire de 1^{ère} année secondaire. Nous y avons apporté quelques modifications pour l'adapter à nos besoins, à savoir l'évaluation d'une lettre (à visée argumentative). Il s'agit d'une grille comportant plusieurs items répartis en trois catégories : Présentation des idées (Forme) ; Pertinence des idées (Contenu) ; Utilisation de la langue. L'élève est invité à répondre par « oui » ou « non » devant chaque critère (**voir annexe II, p. 116**).

3.3. Procédure expérimentale et consignes

L'expérimentation, qui a commencé le 12 novembre 2008, s'est déroulée sur quatre séances d'une heure chacune et espacées de quelques jours. Les participants savaient, dès le début, qu'ils auraient à produire un texte sur plusieurs séances, et ce, en vue de l'améliorer à deux reprises¹.

Séance 1. Production du 1^{er} jet (les trois groupes)

Lors de la 1^{ère} séance, les trois groupes G1, G2 et G3 ont produit le 1^{er} jet d'une lettre à visée argumentative. Nous leur avons présenté la situation-problème et la consigne de production suivantes :

Situation-problème

Un député demande au Ministre de l'éducation nationale d'interdire les portables dans tous les établissements scolaires, en classe et dans la cour. Ainsi, les élèves n'auraient plus le droit d'amener un mobile dans leur établissement.

¹ C'est ce qui, d'ailleurs, explique qu'ils n'ont pas soigné la présentation de leurs 1^{er} et 2^{ème} jets. Ces derniers ressemblaient, en effet, plus à des brouillons. Cependant, nous n'avons pas pris en compte cet aspect de leur écrit dans nos analyses. L'important pour nous était le niveau sémantique de leur texte. La tendance actuelle dans le domaine de l'apprentissage de la production écrite est de revaloriser le brouillon scolaire, ce que Kadi (2008) nomme le « saliscrit ».

Consigne de production

« Réagissez à la demande de ce député en lui écrivant une lettre ouverte où vous lui exprimez votre point de vue sur le téléphone portable à l'école (que vous soyez pour ou contre) pour approuver ou désapprouver sa demande. Votre lettre sera publiée dans un journal francophone. »

À la fin de la séance, les productions des participants sont ramassées.

Séance 2. Lecture des trois textes ressources (groupes G1 et G2)

Groupe G1. Lecture des textes ressources avec prise de notes

Consigne

« Lisez attentivement ces textes et notez¹ sur une feuille les idées et les arguments qui vous intéressent et que vous pourrez utiliser la prochaine fois pour réécrire votre 1^{er} texte en vue de le rendre plus convaincant. »

À la fin de la séance, les textes et les prises de notes sont ramassés.

Groupe G2. Lecture des textes ressources sans prise de notes

Consigne

« Lisez attentivement ces textes pour essayer d'y trouver des idées et des arguments intéressants et que vous pourrez utiliser la prochaine fois pour réécrire votre 1^{er} texte en vue de le rendre plus convaincant. Vous n'avez pas le droit de prendre des notes. »

À la fin de la séance, l'enseignante ramasse les textes.

¹ Aucune consigne particulière n'a été donnée aux participants pour l'activité de prise de notes. Ils étaient libres de noter des mots-clés, des fragments des textes ressources ou de reformuler ou résumer les idées retenues. Dans le cadre de la présente recherche, ces prises de notes n'ont pas été analysées.

Séance 3. Première réécriture (les trois groupes)

Distribution aux participants de leur 1^{er} jet, accompagné, pour le groupe G1, des prises de notes.

Consigne pour le groupe G1

« Réécrivez votre texte pour le rendre plus convaincant. Utilisez les idées et arguments que vous avez notés la dernière fois. Vous pouvez également en utiliser d'autres si vous le souhaitez. »

À la fin de la séance, les 1^{er} et 2^{ème} jets ainsi que les prises de notes sont ramassés.

Consigne pour le groupe G2

« Réécrivez votre texte pour le rendre plus convaincant. Vous pouvez vous servir des idées et arguments que vous avez repérés dans les trois textes que vous avez lus la dernière fois. Vous pouvez également en utiliser d'autres si vous le souhaitez. »

À la fin de la séance, l'enseignante ramasse les 1^{er} et 2^{ème} jets.

Consigne pour le groupe G3

« Réécrivez votre texte en y ajoutant des idées et des arguments pour le rendre plus convaincant. »

À la fin de la séance, l'enseignante ramasse les 1^{er} et 2^{ème} jets.

Séance 4. Révision et deuxième réécriture (les trois groupes)

Distribution aux participants des trois groupes de leur 2^{ème} jet, accompagné, pour les groupes G1 et G2, de la grille d'évaluation.

Groupe G1. Évaluation du texte d'un pair à l'aide de la grille et réécriture de son propre texte

Consigne

« Chacun de vous prend la production de son camarade pour la lire, l'évaluer et remplir cette grille. Après, chacun reprend sa propre production pour la réviser et la réécrire en y apportant les changements nécessaires. »

À la fin de la séance, les deux jets et la grille sont ramassés par l'enseignante.

Groupe G2. Autoévaluation à l'aide de la grille et réécriture

Consigne

« Lisez attentivement votre texte et évaluez-le en remplissant cette grille. Puis réécrivez votre texte en y apportant les changements nécessaires. »

À la fin de la séance, les deux jets et la grille sont ramassés par l'enseignante.

Groupe G3. Autoévaluation sans grille et réécriture

Consigne

« Lisez attentivement votre texte pour l'évaluer et le réviser. Puis réécrivez-le en y apportant les changements nécessaires. »

À la fin de la séance, les deux jets sont ramassés par l'enseignante.

4. Méthode d'analyse

4.1. L'analyse propositionnelle

L'analyse propositionnelle (Denhière, 1984 ; Kintsch, 1974, 1998 ; Le Ny, 1979), issue des recherches psychologiques sur la compréhension de l'écrit, est une méthode d'analyse du niveau sémantique des textes. Cette méthode,

largement connue dans les travaux de psychologie cognitive, a fait l'objet de plusieurs publications et il n'est pas dans notre propos d'en faire l'historique, ni d'en donner une présentation complète. Nous nous contenterons, dans les quelques lignes qui suivent, de la présenter brièvement, car c'est la méthode d'analyse à laquelle nous avons eu recours dans le traitement des protocoles des participants de notre expérimentation.

L'analyse propositionnelle, appelée aussi analyse prédicative, consiste en une décomposition du texte en propositions sémantiques. La proposition sémantique est la plus petite unité sémantique du discours. Toute proposition est définie comme la relation entre un prédicat (verbe ou adjectif, en général) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rapporte le prédicat). À titre d'exemple, l'énoncé « Mohamed est grand » est une proposition P, dont le PRÉDICAT est l'adjectif « GRAND » et l'argument est le nom « Mohamed ». La syntaxe¹ de cette proposition sémantique est donc la suivante : P. GRAND (Mohamed). Dans une analyse de ce type, où il s'agit, entre autres, de compter le nombre de propositions, il est donc question de compter le nombre de prédicats, d'où le nom d'analyse prédicative.

4.2. L'ajout : indice de compétence scripturale

Quatre opérations peuvent avoir lieu lors du retour du scripteur sur son texte pour le réviser : déplacement, remplacement, suppression et ajout. Tandis que les trois premières opérations traitent de l'énoncé déjà matériellement produit, pour le modifier ou l'annuler, l'ajout implique la production d'un nouveau fragment d'énoncé : il « crée du nouveau à partir de *rien* » (Fabre-Cols, 2002, p. 85). « Ajouter (réaliser un ajout ou addition), selon Fabre-Cols, consiste à placer dans un état de texte un élément X qui *ne se substitue à aucun élément d'un état précédent*, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB, ou ABX dans l'un des états suivants. » (p. 84).

¹ Il existe une syntaxe particulière pour les propositions sémantiques : P. PRÉDICAT (argument(s)).

L'ajout apparaît « comme une modification très bénéfique pour la confection du texte, qu'elle relance ou amplifie, et relativement coûteuse pour le scripteur, qui ne s'appuie pas seulement sur du texte déjà là et doit adopter une attitude créatrice et non plus seulement améliorative. » (*Ibid.*, p. 85). Selon l'auteur, plusieurs recherches montrent que l'ajout est très fréquent chez les scripteurs dits compétents contrairement à ceux qui ne sont pas jugés tels. C'est pourquoi il est considéré comme « *un indice de compétence ou de qualité scripturales* » (*Ibid.*, p. 108). Il est, par conséquent, de plus en plus introduit dans les consignes de révision et de réécriture. Il permet, en effet, de libérer l'apprenti-scripteur de « l'obsession normative » et des réalisations locales, orthographiques et formelles, lors du retour sur le texte et incite à considérer la réécriture comme un traitement du sens.

À notre sens, c'est ce traitement sémantique qui renseigne sur l'activité cognitive de replanification du texte. C'est pourquoi, à l'instar des chercheurs en psychologie cognitive de la production écrite (Crinon & Legros, 2002 ; Crinon, Legros & Marin, 2002), nous avons limité nos analyses aux ajouts, à l'exclusion des autres modifications effectuées par les participants de notre expérimentation, d'autant plus que nous avons constaté que ces derniers ont procédé moins aux autres opérations qu'aux ajouts.

4.3. Analyse et unités d'analyse (variables dépendantes)

Les données recueillies dans notre étude sont les trois productions des participants (1^{er} jet, 1^{ère} réécriture et 2^{ème} réécriture), les prises de notes du groupe G1 et les grilles d'évaluation des deux groupes G1 et G2. Néanmoins, seules les trois productions des participants ont été analysées dans le cadre de ce mémoire de magistère. Ces productions ont fait l'objet de six analyses.

La première réécriture a fait l'objet de trois analyses, ayant pour but d'étudier l'effet de la lecture des textes ressources, avec ou sans prise de notes, sur la replanification du 1^{er} jet lors de sa réécriture. Ainsi, nous avons analysé le 2^{ème} jet des participants du point de vue des propositions sémantiques qui y sont

ajoutées comparativement au 1^{er} jet. Autrement dit, nous avons procédé à une analyse propositionnelle des informations ajoutées au 1^{er} jet (Kintsch, 1998).

La première analyse a porté sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ces derniers peuvent être très pertinents (TP) lorsqu'il s'agit de nouveaux arguments fondés ; moyennement ou peu pertinents (MPP) en cas de reprise des arguments existants déjà dans le 1^{er} jet en vue de leur développement ou de leur reformulation ; non pertinents (NP) quand il s'agit de contre-arguments ou d'arguments non fondés.

La deuxième analyse de la 1^{ère} réécriture a porté sur l'origine des ajouts pour les groupes G1 et G2. Les propositions ajoutées peuvent être issues soit des textes ressources lus quelques jours avant la réécriture, soit des connaissances antérieures des participants.

La troisième analyse de la 1^{ère} réécriture a eu pour objet les modalités de traitement des ajouts issus des textes ressources chez les participants des deux groupes G1 et G2. Les ajouts peuvent, en effet, être copiés des textes ressources et collés, sans aucun changement, sur les textes à produire, comme ils peuvent être retraités sémantiquement et linguistiquement pour y être intégrés de façon cohérente. Lors de cette 3^{ème} analyse, nous avons procédé également à une sous-analyse qui a porté sur l'effet du niveau en FLE des participants des deux groupes G1 et G2 sur les modalités de traitement des ajouts.

La deuxième réécriture a également fait l'objet de trois analyses ayant pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation de la grille, pour évaluer le texte d'un pair ou pour s'autoévaluer, sur la révision du 2^{ème} jet et sa réécriture. De même que dans la première réécriture, nous avons procédé, lors des deux premières analyses de cette 2^{ème} réécriture, à une analyse propositionnelle des informations ajoutées au 2^{ème} jet lors de sa réécriture.

La première analyse a porté sur le niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation. À l'instar des ajouts produits

lors de la 1^{ère} réécriture, celles-ci peuvent être très pertinentes (TP), moyennement ou peu pertinentes (MPP) ou non pertinentes (NP).

Dans la deuxième analyse, nous nous sommes intéressée au nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire de la lettre produite¹. Ces ajouts consistent en des formules de politesse, introductives ou conclusives, des formules d'appellation du destinataire ou des embrayeurs de la 2^{ème} personne.

La troisième analyse a eu pour objet la présentation des textes produits du point de vue du respect du format de la lettre. Nous avons calculé le pourcentage des lettres dont la forme est conforme au format de la lettre dans le 3^{ème} jet comparativement au 2^{ème} jet.

Les six analyses que nous venons de présenter nous ont permis de vérifier nos dix hypothèses et prédictions suivantes.

5. Hypothèses et prédictions

5.1. Première réécriture

Analyse 1. Pertinence des ajouts

Hypothèse 1. Réécriture après lecture des textes ressources vs réécriture sans lecture des textes

Nous émettons l'hypothèse que la lecture des textes ressources aura un effet sur la replanification et la réécriture du 1^{er} jet. Nous nous attendons à ce que les informations ajoutées au premier jet par les groupes G1 et G2, ces deux groupes ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avant la réécriture, soient plus nombreuses et plus pertinentes que celles ajoutées par le groupe témoin G3.

¹ Comme il a été précisé dans l'examen des textes officiels, cette composante (la prise en charge du destinataire) est primordiale dans l'étude du discours argumentatif et notamment dans la production d'un texte argumentatif en 1^{ère} AS. C'est pourquoi nous l'avons retenue dans nos analyses.

Hypothèse 2. Réécriture après lecture des textes ressources avec prise de notes vs sans prise de notes

Nous formulons l'hypothèse que l'activité de prise de notes lors de la lecture des textes ressources, comme procédé mnémotechnique et aide à la sélection et à la hiérarchisation de l'information, et l'utilisation, lors de la réécriture, des informations ainsi notées, favoriseront le retraitement sémantique du 1^{er} jet. Nous prédisons que le groupe G1, ayant lu les textes ressources avec prise de notes, produira plus d'ajouts très pertinents que le groupe G2, ayant également lu les textes ressources, mais sans prise de notes.

Analyse 2. Origine des ajouts (textes ressources vs connaissances antérieures)

Hypothèse 3

Nous émettons l'hypothèse que les participants des deux groupes G1 et G2 produiront davantage d'ajouts issus des textes ressources que d'ajouts issus de leurs connaissances antérieures. Plus particulièrement, nous nous attendons à ce que les ajouts ayant pour origine les textes lus, soient plus nombreux chez le groupe G1, étant donné que ses participants se baseront sur les informations notées lors de la lecture de ces textes. En revanche, nous prédisons que les ajouts issus des connaissances antérieures des participants seront plus nombreux chez le groupe G2 qui réécrit sans avoir ni les textes ni une prise de notes sous les yeux.

Analyse 3. Traitement des ajouts (copiés vs retraités)

Hypothèse 4

Nous formulons l'hypothèse que le groupe G1 réutilisera les informations notées lors de la lecture des textes ressources en les retraitant pour les intégrer de façon cohérente dans le 2^{ème} jet. De même, nous nous attendons à ce que le groupe G2 se rappelle les informations lues dans les textes ressources, les retire et les

intègre dans le 2^{ème} jet. Nous prédisons donc une supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés, et ce, dans les deux groupes.

Hypothèse 5. Niveau en FLE et modalités de traitement des ajouts

Nous émettons l'hypothèse que les participants de bon niveau en français (N1), des deux groupes G1 et G2, produiront plus d'ajouts « retraités » que ceux de moins bon niveau (N2). En revanche, nous nous attendons à ce que les participants de moins bon niveau en français produisent plus d'ajouts « copiés » que ceux de bon niveau. Nous prédisons également une double interaction entre les facteurs Groupe, Niveau et Traitement. En effet, nous nous attendons à une supériorité des ajouts retraités dans le sous-groupe G1N1, étant donné que ce groupe dispose des informations notées qu'il retraitera, par hypothèse, pour les intégrer dans le texte. De même, nous prédisons une supériorité des ajouts copiés dans le sous-groupe G1N2 qui, faute de ressources linguistiques, recopiera les informations notées sans passer par leur retraitement.

5.2. Deuxième réécriture

Analyse 4. Pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique

Hypothèse 6. Révision avec grille vs sans grille

Nous supposons que, du fait que l'un des items de la grille porte sur l'évaluation de l'efficacité de l'argumentation, les groupes G1 et G2 ajouteront plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation, contrairement au groupe témoin G3 qui, ne disposant pas de cette grille, produira plus d'ajouts non pertinents.

Hypothèse 7. Évaluation par pairs vs autoévaluation

Nous formulons l'hypothèse que le groupe G1, dont chaque participant a bénéficié de la rétroaction de son camarade sur l'efficacité de ses arguments,

ajoutera plus d'informations très pertinentes en rapport avec le contenu sémantique de l'argumentation que le groupe G2.

Analyse 5. Nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire

Hypothèse 8. Révision avec grille vs sans grille

Nous émettons l'hypothèse que, du fait que l'un des critères d'évaluation, que comporte la grille, attire l'attention du lecteur évaluateur sur la nécessité de la prise en charge du destinataire de la production écrite, les groupes G1 et G2 produiront plus d'ajouts renseignant sur leur performance à prendre en charge leur destinataire que le groupe témoin G3.

Hypothèse 9. Évaluation par pairs vs autoévaluation

Nous émettons l'hypothèse que les informations qui seront ajoutées par le groupe G1 pour marquer une prise en charge du destinataire, seront plus nombreuses que celles ajoutées par le groupe G2.

Analyse 6. Conformité au format de la lettre

Hypothèse 10

Nous supposons que, du fait que la grille interroge l'évaluateur sur la forme du texte produit, en l'occurrence une lettre à visée argumentative, les groupes G1 et G2 produiront, lors de la dernière réécriture, et comparativement au 2^{ème} jet, davantage de textes conformes au format de la lettre que le groupe témoin G3.

En résumé

Dans ce chapitre, et en nous basant sur le cadre théorique proposé en première partie, nous avons présenté, dans un premier temps, la problématique et les objectifs de notre recherche. Avant de mettre en place notre protocole expérimental, nous avons interrogé les instructions officielles afin de nous y conformer lors de la conception du matériel expérimental. Nous avons présenté,

ensuite, la méthode du recueil des données : les participants de notre expérimentation, le matériel expérimental utilisé, la procédure expérimentale et les consignes données aux participants. Ensuite, il a été question d'expliquer la méthode d'analyse des données recueillies. Après avoir présenté et défini l'analyse propositionnelle, méthode à laquelle nous avons eu recours dans le traitement de nos données, nous avons explicité les unités d'analyse (les variables dépendantes) retenues pour vérifier nos hypothèses et prédictions. Et c'est avec ces dernières que nous avons clos ce chapitre pour passer au chapitre suivant où il sera question de présenter les résultats de nos analyses, de les interpréter et de les discuter.

Chapitre 4. Résultats de l'expérimentation

1. Présentation des résultats

1.1. Réécriture 1

Analyse 1. Pertinence des ajouts

Réécriture après lecture des textes ressources vs sans lecture des textes ressources

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times P$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources mais sans prise de notes ; G3= groupe (témoin) n'ayant pas bénéficié de la lecture des textes ressources), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe est très significatif. Il indique que la moyenne des ajouts varie entre, d'un côté, les groupes G1 (45,75) et G2 (40,5) et, de l'autre côté, le groupe témoin G3 (25,1). Ainsi, les groupes G1 et G2 ont produit plus d'ajouts que le groupe G3 (voir Figure 2).

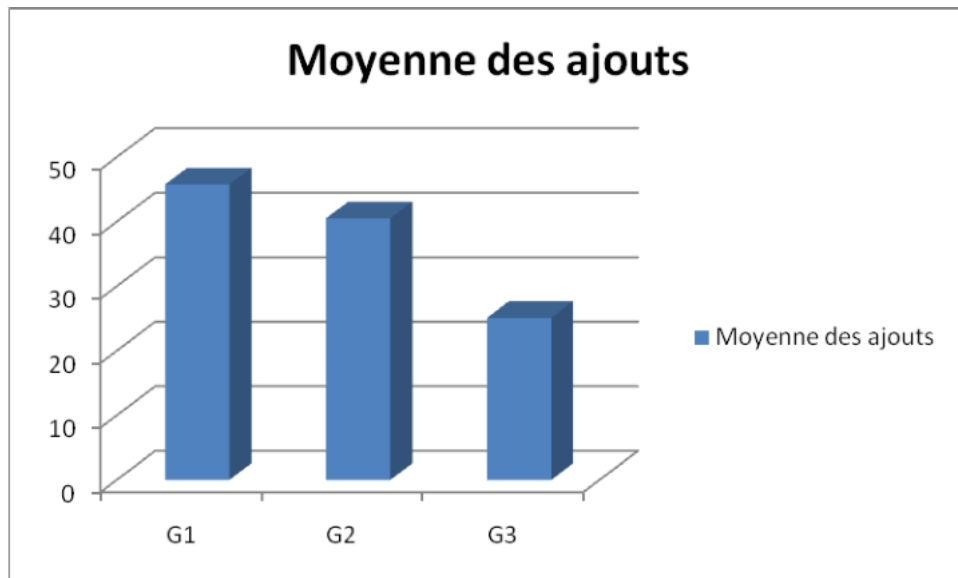


Figure 2. *Moyenne des ajouts par groupe*

Le facteur Pertinence est aussi largement significatif. Globalement, les participants des trois groupes ont produit davantage d'ajouts très pertinents (22,91) que d'ajouts moyennement ou peu pertinents (12,08) et d'ajouts non pertinents (2,11) (voir Figure 3).

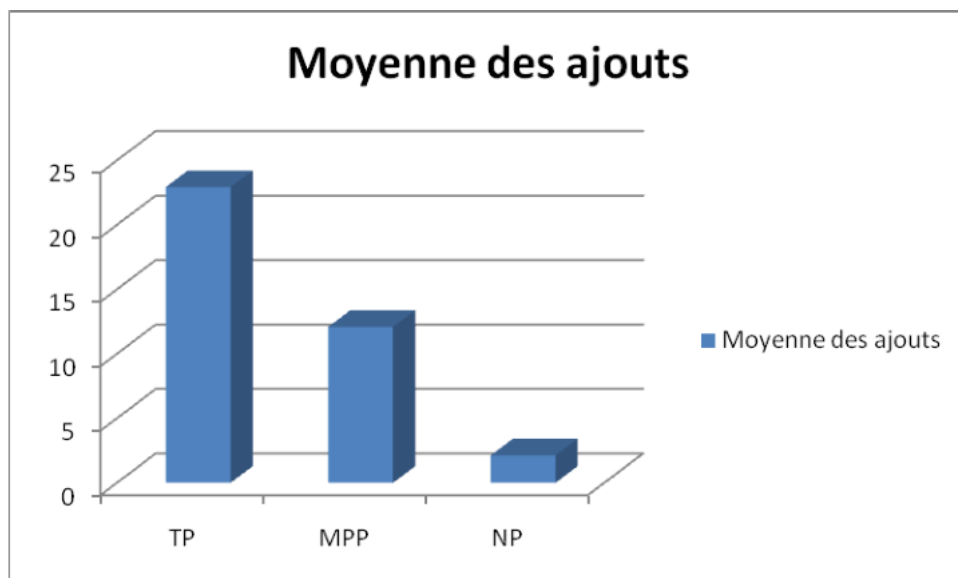


Figure 3. *Niveau de pertinence des ajouts (les trois groupes confondus)*

L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique une grande différence entre, d'un côté, les groupes G1 et G2 et, de l'autre, le groupe témoin G3 au niveau de la pertinence des informations ajoutées. Les deux premiers groupes G1 et G2 ont produit chacun plus d'ajouts très pertinents

(respectivement 32,75 et 29,45) que le groupe G3 (6.55). En revanche, le groupe G3 a produit davantage d'ajouts moyennement ou peu pertinents (15.3 vs 10.6 (G1) et 10.35 (G2)) comme il a produit également, et comparativement aux deux autres groupes, le plus grand nombre d'ajouts non pertinents (3,25 vs 2,4 (G1) et 0,7 (G2)) (voir Figure 4).

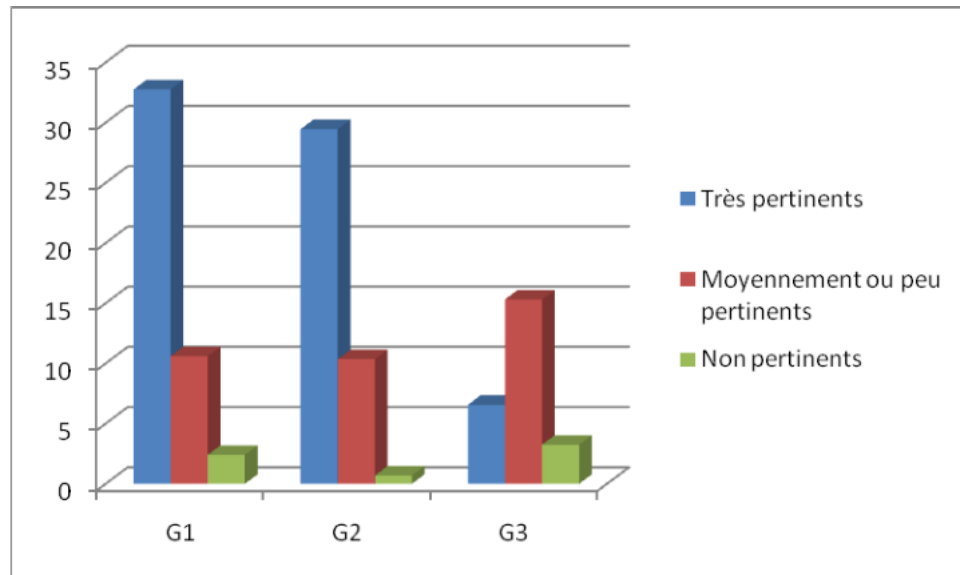


Figure 4. Niveau de pertinence des ajouts selon les trois groupes

Réécriture après lecture des textes ressources avec prise de notes vs sans prise de notes

Le facteur Pertinence est significatif. Globalement, les participants des deux groupes G1 et G2 ont ajouté plus d'informations très pertinentes (31,1) que d'informations moyennement ou peu pertinentes (10,47) et d'informations non pertinentes (1,55) (voir Figure 5).

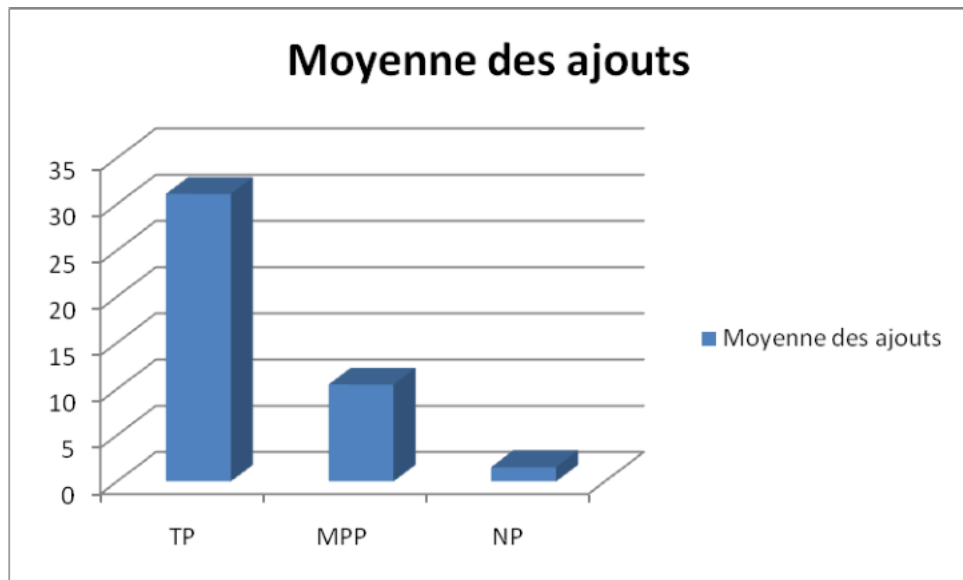


Figure 5. Niveau de pertinence des ajouts (les deux groupes G1 et G2 confondus)

L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le groupe G1 a produit davantage d'ajouts très pertinents (32,75) que le groupe G2 (29,45). En revanche, la moyenne des ajouts moyennement ou peu pertinents ne varie pas significativement selon les groupes (10,6 (G1) vs 10,35 (G2)). Les résultats indiquent enfin que le groupe G1 a produit plus d'ajouts non pertinents G1 (2,4) que le groupe G2 (0,7) (voir Figure 6).

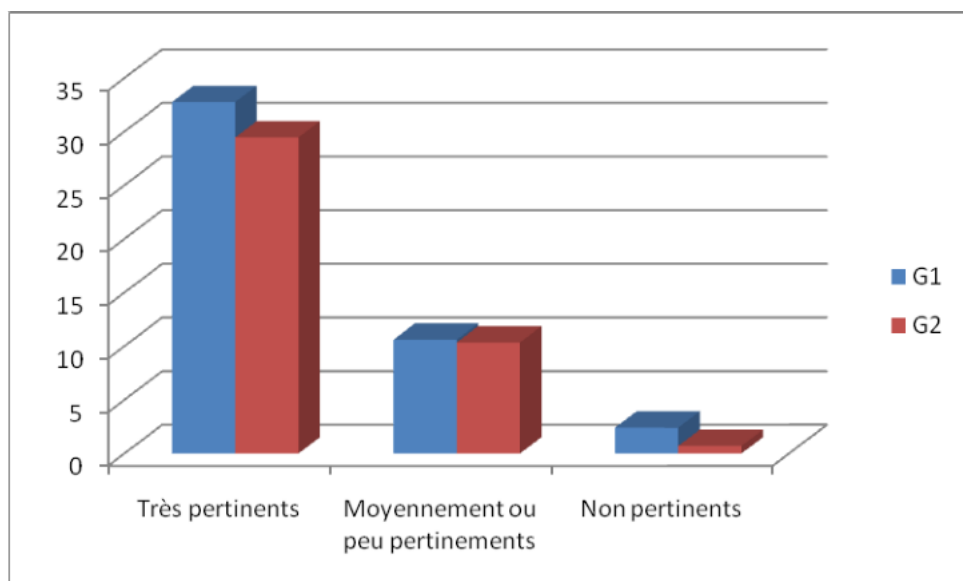


Figure 6. Niveau de pertinence des ajouts selon les groupes G1 et G2

Analyse 2. Origine des ajouts (textes ressources vs connaissances antérieures)

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G2 \times O2$ dans lequel les lettres S, G, O renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources mais sans prise de notes), Origine (O1= ajout issu des textes ressources ; O2= ajout issu des connaissances antérieures des participants).

Le facteur Origine est largement significatif. Il indique la supériorité des informations ajoutées ayant pour origine les textes ressources lus avant la réécriture. Les participants ont donc ajouté à leur texte plus d'informations issues des textes (35,52) que d'informations issues de leurs connaissances antérieures (7,65) (voir Figure 7).

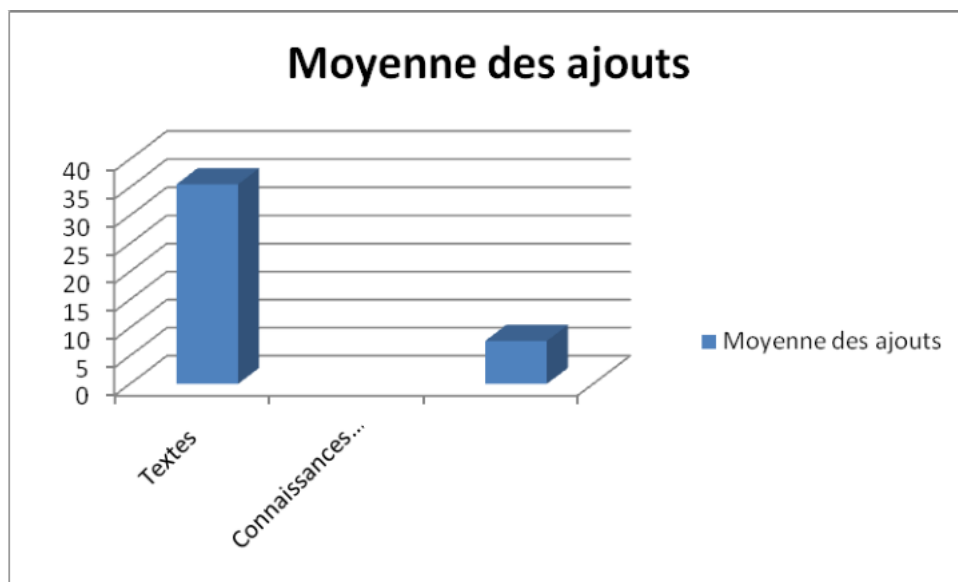


Figure 7. Origine des ajouts

L'interaction des facteurs Groupe et Origine indique que la différence entre les ajouts issus des textes ressources et des ajouts issus des connaissances antérieures des participants varie en fonction des groupes. Le groupe G1 a produit plus d'ajouts issus des textes que le groupe G2 (39,3 vs 31,75). En revanche, les participants du groupe G2 ont produit davantage d'ajouts issus de

leurs connaissances antérieures que les participants du groupe G1 (8.85 vs 6.45) (voir Figure 8).

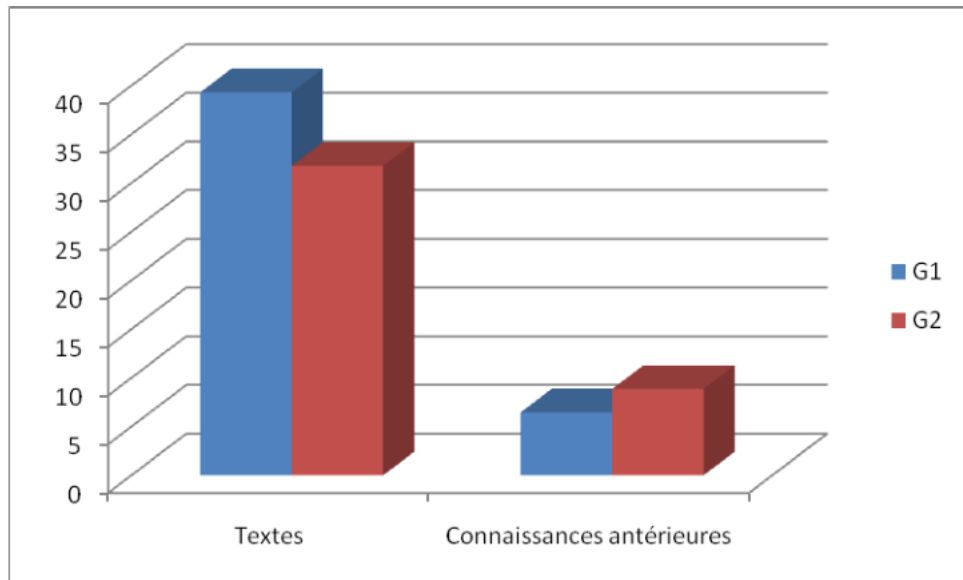


Figure 8. Origine des ajouts selon les groupes

Analyse 3. Traitement des ajouts (copiés vs retraités)

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G2 > * T2$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources mais sans prise de notes), Traitement (T1= ajout copié ; T2= ajout retraité).

Le facteur Traitement est significatif. Il indique la supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés (20.42 vs 15.1), et ce, indépendamment des groupes (voir Figure 9).

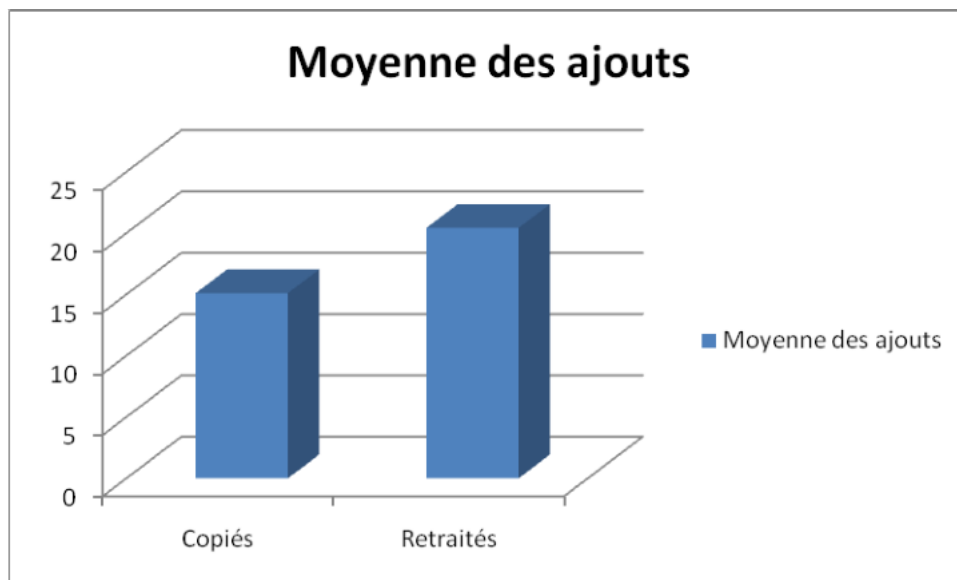


Figure 9. Modalités de traitement des ajouts

L'interaction des facteurs Groupe et Traitement indique que la moyenne des ajouts retraités du groupe G1 est supérieure à celle du groupe G2 (20,9 vs 19,95). De même, c'est le groupe G1 qui a également produit plus d'ajouts copiés des textes ressources que le groupe G2 (18,4 vs 11,8) (voir Figure 10).

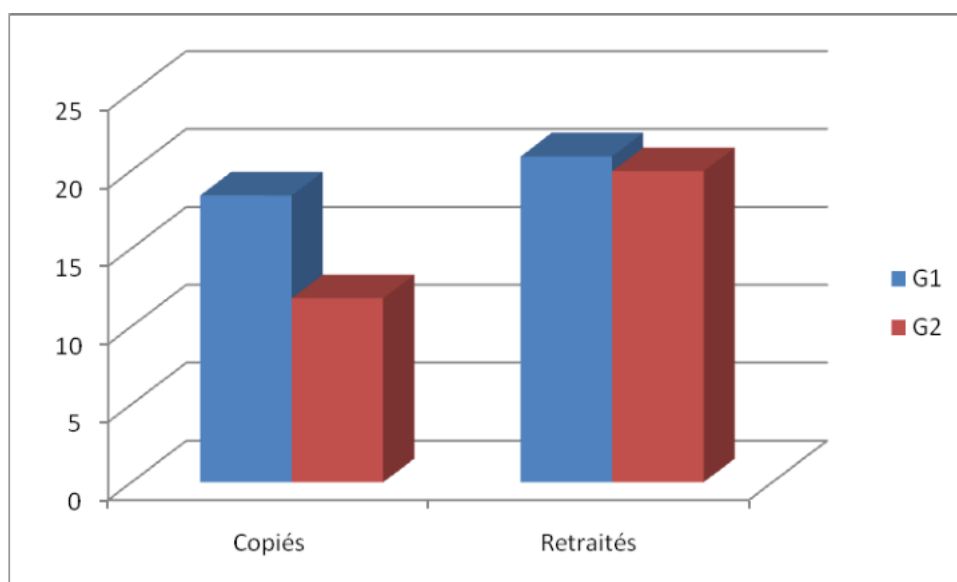


Figure 10. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes

Niveau en FLE et modalités de traitement des ajouts

Nous analysons l'effet du niveau des participants en langue française sur les modalités de traitement des informations ajoutées lors de la 1^{ère} réécriture.

Pour ce faire, nous avons décomposé les groupes G1 et G2 en deux sous-groupes définis par leur niveau de compétence en français évalué en fonction de leurs résultats du premier trimestre. Les analyses ont été effectuées selon le plan d'expérience $S \times G \times N \times T$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources mais sans prise de notes), Niveau (N1= Sujet de bon niveau en français ; N2= Sujet de moins bon niveau en français), Traitement (T1= ajout copié ; T2= ajout retraité).

L'interaction des facteurs Niveau et Traitement indique que les participants de bon niveau des deux groupes ont ajouté plus d'informations retraitées (23,65) que ceux de moins bon niveau (17,2). En revanche, les participants de moins bon niveau ont ajouté plus d'informations copiées des textes ressources (17,5) que ceux de bon niveau (12,7) (voir Figure 11).

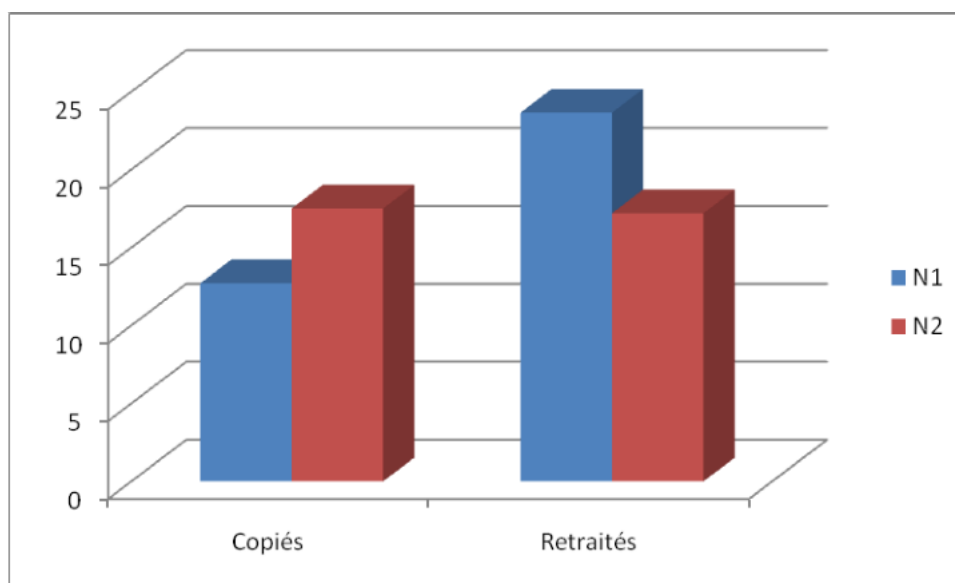


Figure 11. Modalités de traitement des ajouts selon le niveau des participants en FLE

La double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Traitement indique que les participants du sous-groupe G1N1 ont produit plus d'ajouts retraités (26,8) que ceux du sous-groupe G2N1 (20,5). De même, les participants du sous-

groupe G1N2 ont produit davantage d'ajouts copiés (20.2) que ceux du sous-groupe G2N2 (14.8) (voir Figure 12).

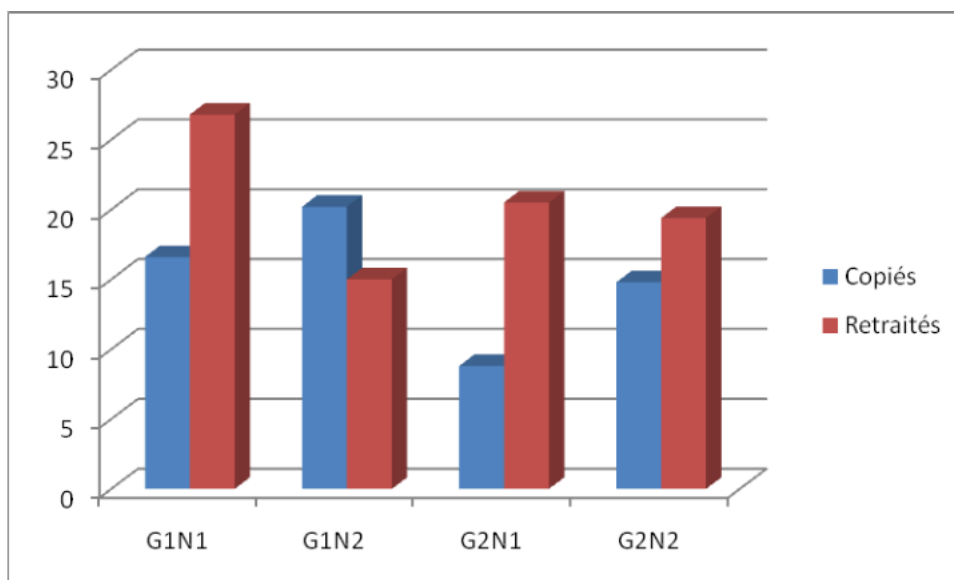


Figure 12. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes et le niveau des participants en FLE

1.2. Réécriture 2

Analyse 4. Pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique

Révision avec grille vs sans grille

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times P$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant utilisé la grille pour évaluer le texte d'un pair ; G2= groupe ayant utilisé la grille pour s'autoévaluer ; G3= groupe (témoin) n'ayant pas utilisé la grille), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe est significatif. La moyenne des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation varie significativement entre, d'un côté, le groupe G3 et, de l'autre, les groupes G1 et G2. Le groupe témoin G3 a, en effet, produit plus d'ajouts (abstraction faite du niveau de pertinence de ces

ajouts) (16.8) que les deux autres groupes G1 (14.6) et G2 (14.85) (voir Figure 13).

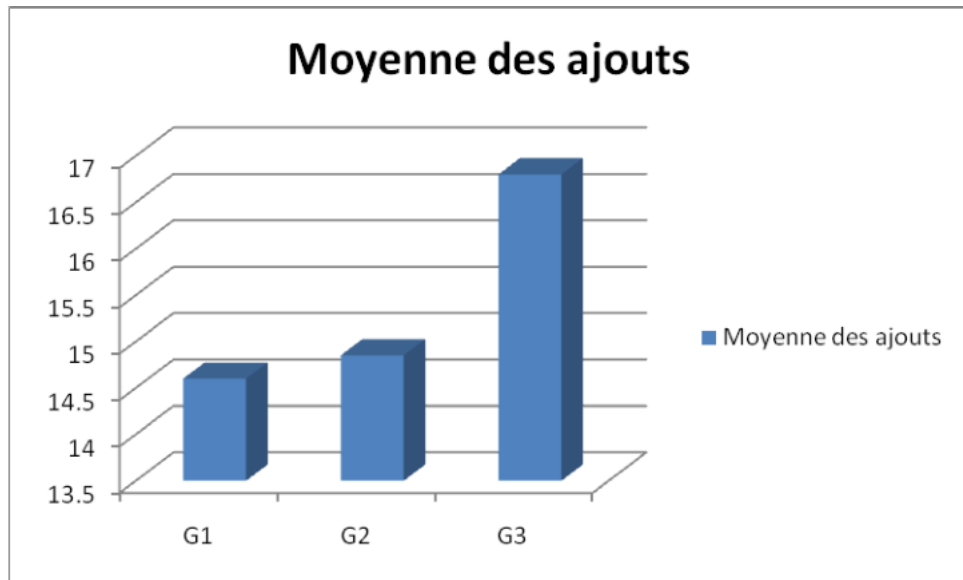


Figure 13. Moyenne des informations ajoutées au contenu sémantique

Le facteur Pertinence est largement significatif. L'ensemble des participants des trois groupes a produit plus d'ajouts moyennement ou peu pertinents (8.21) que d'ajouts très pertinents (5.6) et d'ajouts non pertinents (1.6) (voir Figure 14).

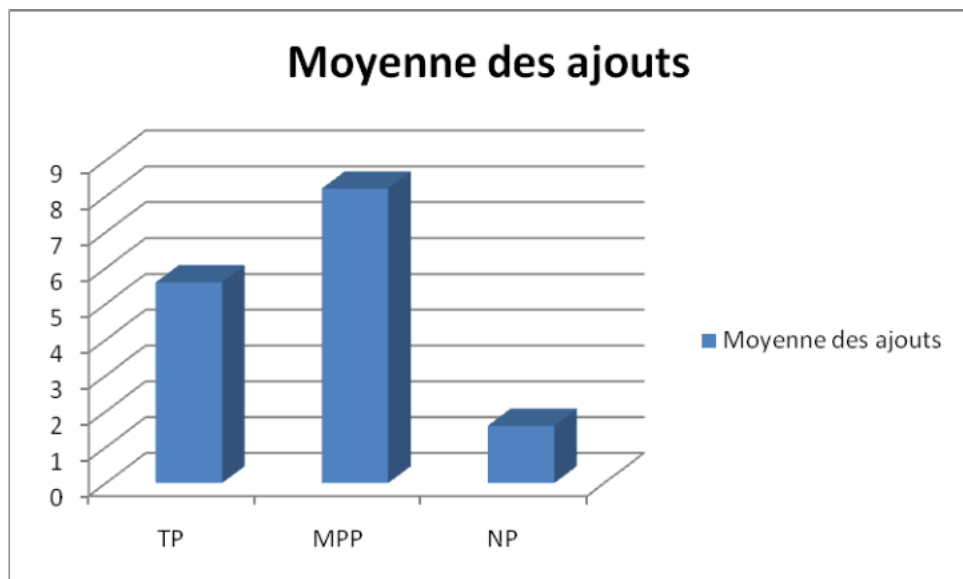


Figure 14. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique

L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées varie particulièrement entre, d'un côté, les groupes G1 et G2 et, de l'autre, le groupe G3. Les groupes G1 et G2 ont produit le même nombre d'ajouts très pertinents (6.45) et qui est supérieur au nombre des ajouts très pertinents du groupe G3 (3.9). En revanche, la moyenne des ajouts moyennement ou peu pertinents du groupe G3 (10.25) est supérieure à celle des groupes G1 (7.9) et G2 (6.5). Enfin, le groupe G3 a produit plus d'ajouts non pertinents (2.65) que les deux groupes G1 (0.25) et G2 (1.9) (voir Figure 15).

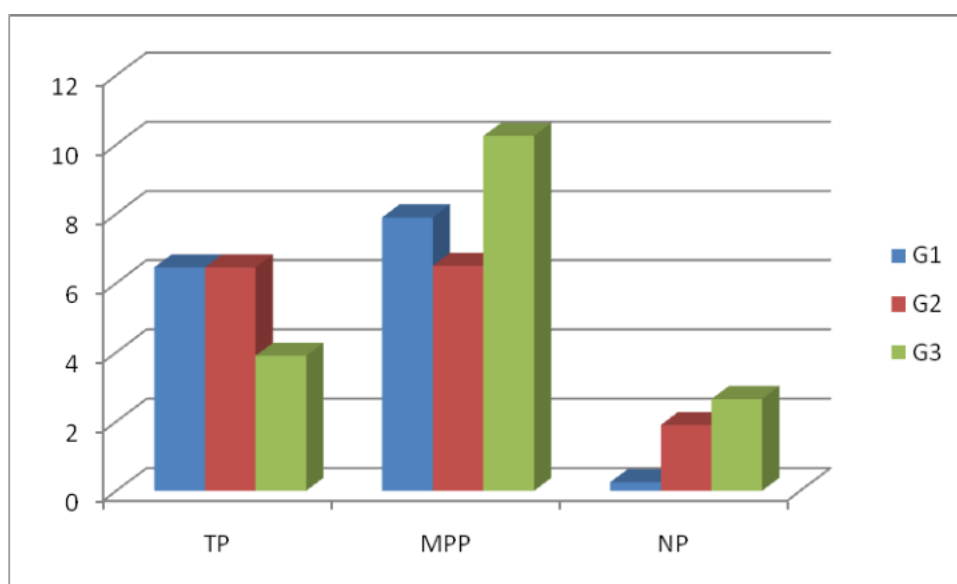


Figure 15. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique selon les groupes

Analyse 5. Moyenne des ajouts marquant la prise en charge du destinataire

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G3 > * D$, dans lequel les lettres S, G, D renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant utilisé la grille pour évaluer le texte d'un pair ; G2= groupe ayant utilisé la grille pour s'autoévaluer ; G3= groupe (témoin) n'ayant pas utilisé la grille), Destinataire.

L'interaction des facteurs Groupe et Destinataire indique que le nombre d'informations ajoutées pour marquer une prise en charge du destinataire varie d'un groupe à l'autre. Le groupe G1 a produit beaucoup plus d'ajouts (14.35) que

le groupe G2 (6.55). Le groupe G2 a, à son tour, ajouté plus d'informations que le groupe témoin G3 (4.2) (voir Figure 16).

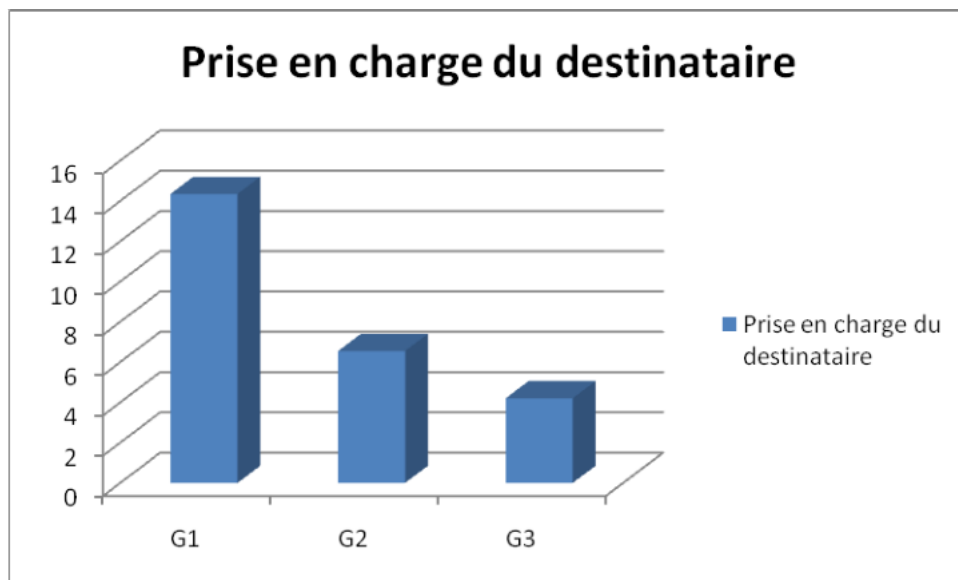


Figure 16. Moyenne des ajouts marquant la prise en charge du destinataire selon les groupes

Analyse 6. Conformité au format de la lettre

Comparativement au 2^{ème} jet, les groupes G1 et G2 ont produit, dans le 3^{ème} jet, plus de textes dont la forme est conforme au format de la lettre que le groupe témoin G3. En effet, dans le 2^{ème} jet, les pourcentages des textes conformes au format de la lettre étaient : 30% pour le groupe G1, 40% pour le groupe G2 et 75% pour le groupe G3. En revanche, dans le 3^{ème} jet, les pourcentages sont les suivants : 95% pour le groupe G1, 95% pour le groupe G2 et 80% pour le groupe G3 (voir Figure 17).

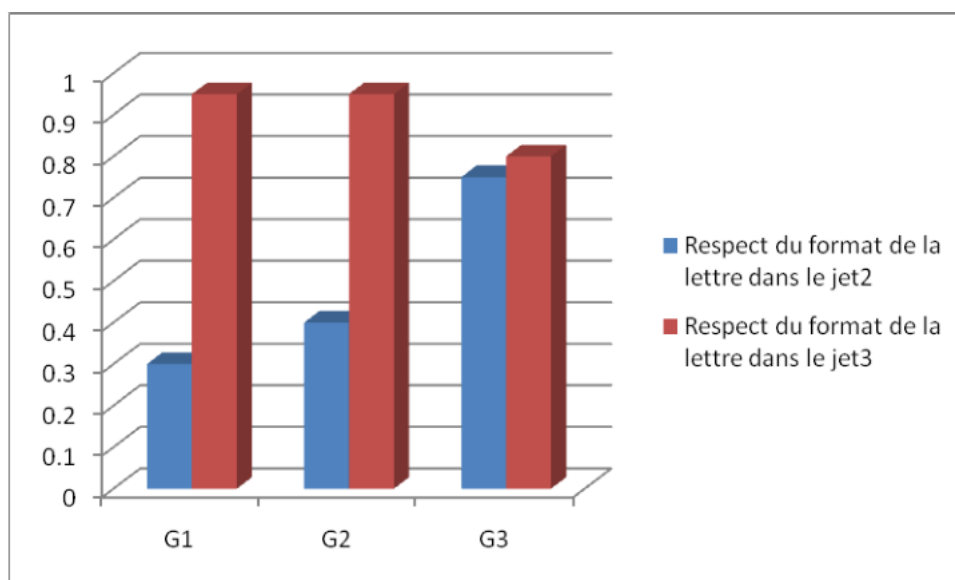


Figure 17. Respect du format de la lettre (jet 2 vs jet 3)

2. Interprétation des résultats

Notre étude vise à interroger les travaux menés en psychologie cognitive sur la production écrite (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980 ; Hayes et *al.*, 1987) afin de concevoir des pistes de réponses didactiques aux difficultés de production écrite chez les apprenants de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna. La production écrite est, en effet, une activité clé dans la classe de langue, en l'occurrence la classe de FLE.

Nous avons soumis les apprenants de trois groupes-classes à une expérience qui s'est déroulée sur quatre séances. Au cours de la première, les trois groupes G1, G2 et G3 ont produit le premier jet d'une lettre à visée argumentative à adresser à un député, qui demande au Ministre de l'éducation d'interdire les portables dans les établissements scolaires, en classe et dans la cour, pour lui exprimer leur point de vue et le convaincre, soit de maintenir sa demande, soit d'y renoncer.

Quelques jours plus tard, les participants des groupes G1 et G2 ont lu trois textes argumentatifs traitant du sujet du portable à l'école, et comportant chacun des arguments pour et d'autres contre. Nous avons demandé aux participants du groupe G1 de lire les textes attentivement et de prendre des notes. Au groupe G2,

nous avons demandé de lire les textes attentivement sans prendre des notes. La consigne commune donnée aux deux groupes était de chercher dans ces textes des idées ou arguments à réutiliser lors de la séance suivante pour la réécriture de leur premier jet.

Lors de la séance suivante, les trois groupes ont réécrit leur premier jet en ayant comme consigne de rendre leur argumentation plus convaincante. Le groupe G1 a utilisé sa prise de notes alors que les deux autres groupes G2 et G3 disposaient uniquement de leur premier jet sous les yeux lors de la réécriture.

Quelques jours plus tard, et lors de la dernière séance de l'expérimentation, les trois groupes ont eu à réviser leur 2^{ème} jet et à le réécrire. Les groupes G1 et G2 ont utilisé une grille d'évaluation comportant des critères de réussite d'une lettre argumentative. Les participants du groupe G1 ont utilisé la grille pour relire, chacun, le texte d'un camarade avant de réécrire leur propre texte. Les participants du groupe G2, quant à eux, se sont servi de la grille pour s'autoévaluer et réécrire leur texte. Tandis que les participants du groupe témoin G3 ont dû réviser leur 2^{ème} jet sans grille avant de le réécrire.

Les trois productions des participants (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} jets) ont fait l'objet de six analyses. Nous avons procédé à une analyse propositionnelle du contenu sémantique des informations ajoutées lors des deux réécritures. Ces analyses nous ont permis de vérifier les hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérimentation.

Nous interprétons, à présent, les résultats de notre expérience. L'interprétation des résultats de chaque analyse sera précédée d'un rappel des principales hypothèses émises.

Les trois analyses de la première réécriture nous ont permis d'étudier l'effet de la lecture des textes ressources sur la replanification du 1^{er} jet lors de sa réécriture. La première analyse a porté sur la pertinence des propositions sémantiques ajoutées. Nous supposons dans la première hypothèse un effet de la lecture des textes ressources sur le nombre moyen et le niveau de pertinence des ajouts. Nous nous attendions à ce que les informations ajoutées au premier jet par

les groupes G1 et G2, ces deux groupes ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avant la réécriture, soient plus nombreuses et plus pertinentes que celles ajoutées par le groupe témoin G3. Les résultats ont validé notre hypothèse.

Les participants du groupe G1 et G2 ont produit, chacun, plus d'ajouts que ceux du groupe témoin G3. Les trois groupes ont produit globalement davantage d'ajouts très pertinents que d'ajouts moyennement ou peu pertinents et d'ajouts non pertinents. L'interaction des facteurs Groupe et pertinence a laissé voir une supériorité des ajouts très pertinents chez les groupes qui ont réécrit après la lecture des textes (G1 et G2) comparativement au groupe témoin G3, qui a, en revanche, produit le plus grand nombre d'ajouts moyennement ou peu pertinents et d'ajouts non pertinents.

Nous supposons dans la seconde hypothèse que l'activité de prise de notes lors de la lecture des textes ressources, comme procédé mnémotechnique et aide à la sélection et à la hiérarchisation de l'information, et l'utilisation, lors de la réécriture, des informations ainsi notées, favoriseraient le retraitement sémantique du 1^{er} jet. Nous prédisions que le groupe G1, ayant lu les textes ressources avec prise de notes, produirait plus d'ajouts très pertinents que le groupe G2, ayant également lu les textes ressources mais sans prise de notes. Notre hypothèse a été validée par les résultats obtenus.

Les deux groupes ont produit beaucoup plus d'ajouts très pertinents que d'ajouts moyennement ou peu pertinents. Cependant, c'est le groupe G1 qui a ajouté le plus d'informations très pertinentes au 2^{ème} jet. De plus, le nombre moyen des ajouts moyennement ou peu pertinents ne varie pas en fonction des groupes. Les participants des deux groupes en ont produit le même nombre moyen.

La deuxième analyse de la 1^{ère} réécriture a porté sur l'origine des informations ajoutées par les groupes qui ont bénéficié de la lecture des textes ressources avant la réécriture. Les participants pouvaient ajouter des informations extraites des textes ressources comme ils pouvaient en ajouter d'autres, provenant de leurs connaissances antérieures. Nous émettions l'hypothèse

(hypothèse 3) que les participants des deux groupes produiraient davantage d'ajouts issus des textes ressources que d'ajouts issus de leurs connaissances antérieures. Plus particulièrement, nous nous attendions à ce que les ajouts ayant pour origine les textes lus, soient plus nombreux chez le groupe G1, étant donné que ses participants se seraient basés, dans la réécriture, sur les informations notées lors de la lecture de ces textes. En revanche, nous prédisions que les ajouts issus des connaissances antérieures des participants seraient plus nombreux chez le groupe G2 qui devait réécrire sans avoir ni les textes ni une prise de notes sous les yeux.

Les résultats ont validé notre hypothèse. L'ensemble des participants des deux groupes a produit un plus grand nombre d'ajouts issus des textes lus que d'ajouts issus de leurs connaissances antérieures. En outre, ce sont les participants du groupe G1 qui ont produit plus d'ajouts issus des textes ressources que les participants du groupe G2. Ces derniers ont, en revanche, produit plus d'ajouts issus de leurs connaissances antérieures que les participants du premier groupe G1.

La troisième analyse de la première réécriture a porté sur les modalités de traitement des ajouts. Les ajouts issus des textes ressources, lus quelques jours avant la réécriture, pouvaient être copiés tels quels, ou retraités pour être intégrés de façon cohérente dans le texte à produire. Dans l'hypothèse 4, nous supposions que le groupe G1 réutiliserait les informations notées lors de la lecture des textes ressources en les retraitant pour les intégrer de façon cohérente dans le 2^{ème} jet. De même, nous nous attendions à ce que le groupe G2 se rappelle les informations lues dans les textes ressources, les retire et les intègre dans le 2^{ème} jet. Nous prédisions donc la supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés, et ce, dans les deux groupes. Notre hypothèse a été validée.

Dans les deux groupes, les ajouts retraités sont plus nombreux que ceux copiés. De plus, ce sont les participants du groupe G1 qui ont le plus retraité les idées repérées dans les textes ressources et prises en notes. Cependant, ce sont toujours les participants de ce même groupe, le groupe G1, qui ont le plus copié

telles quelles les informations issues des textes lus, tandis que les élèves du groupe G2 ont produit un nombre inférieur d'ajouts copiés, étant donné qu'ils ne disposaient pas des textes ressources lors de la réécriture et qu'ils n'avaient pas de prise de notes à consulter.

Dans l'hypothèse 5, nous supposons un effet du niveau des participants en langue française sur le traitement des ajouts. Nous formulons l'hypothèse que les participants de bon niveau en français (N1), des deux groupes G1 et G2, produiraient plus d'ajouts retraités que ceux de moins bon niveau ou d'un niveau faible (N2). En revanche, nous nous attendions à ce que ces derniers produisent plus d'ajouts copiés que les premiers. Nous prédisions également une double interaction entre les facteurs Groupe, Niveau et Traitement. En effet, nous nous attendions à une supériorité des ajouts retraités dans le sous-groupe G1N1, étant donné que ce groupe disposait des informations notées qu'il retraiterait, par hypothèse, pour les intégrer dans le texte. De même, nous prédisions une supériorité des ajouts copiés dans le sous-groupe G1N2 qui, faute de ressources linguistiques, recopierait les informations notées sans passer par leur retraitement. Notre hypothèse a été validée.

L'interaction des facteurs Niveau et Traitement a montré la supériorité des ajouts retraités chez les participants de bon niveau contrairement aux participants de moins bon niveau qui ont produit davantage d'ajouts copiés. De même, la double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Traitement a laissé voir que les élèves de bon niveau du premier groupe G1N1 sont ceux qui ont produit le plus grand nombre d'ajouts retraités. Ils ont ainsi transformé les notes prises lors de la lecture des textes pour les intégrer avec cohérence dans leur production écrite. En revanche, ce sont les participants de moins bon niveau du premier groupe G1N2 qui ont produit le plus grand nombre d'ajouts copiés des textes lus et pris en notes.

Nous passons à présent à l'interprétation des résultats des trois analyses de la deuxième réécriture. Par ces analyses, nous visions à étudier l'effet de

l'utilisation d'une grille d'évaluation, pour évaluer le texte d'un pair ou pour s'autoévaluer, sur la révision et la réécriture du 2^{ème} jet. La première analyse de la deuxième réécriture a porté sur le niveau de pertinence des informations ou idées ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation. Dans notre sixième hypothèse, nous supposons que, du fait que l'un des items de la grille porte sur l'évaluation de l'efficacité de l'argumentation, les groupes G1 et G2 ajouteraient plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation que le groupe témoin G3 qui, ne disposant pas de cette grille, produirait plus d'ajouts non pertinents. Les résultats ont validé notre hypothèse.

Bien que le groupe témoin G3 ait produit le plus grand nombre d'ajouts, ce sont les deux groupes G1 et G2 qui ont produit le plus grand nombre d'ajouts très pertinents. En revanche, le groupe témoin a produit le plus grand nombre d'ajouts moyennement ou peu pertinents. De plus, c'est ce même groupe qui a produit le plus d'ajouts non pertinents.

Contrairement aux hypothèses précédentes, notre septième hypothèse a été infirmée par les résultats obtenus. En effet, nous formulons l'hypothèse que le groupe G1, dont chaque participant avait bénéficié de la rétroaction de son camarade sur l'efficacité de ses arguments, ajouterait plus d'informations très pertinentes en rapport avec le contenu sémantique de l'argumentation que le groupe G2. Cependant, les résultats ont indiqué que les deux groupes G1 et G2 ont produit le même nombre moyen d'ajouts très pertinents. En outre, le groupe G1 a produit plus d'ajouts moyennement ou peu pertinents que le groupe G2. En revanche, c'est le groupe G2 qui a produit le plus grand nombre d'ajouts non pertinents comparativement au groupe G1.

La deuxième analyse de la deuxième réécriture a eu pour objet le nombre des ajouts marquant une prise en charge du destinataire. Notre huitième hypothèse a été validée. Nous supposons, en effet, que, du fait que l'un des critères d'évaluation, que comporte la grille, attire l'attention du lecteur évaluateur sur la nécessité de la prise en charge du destinataire de la production écrite, les groupes G1 et G2 produiraient plus d'ajouts renseignant sur leur

performance à prendre en charge leur destinataire que le groupe témoin G3, ne disposant pas de cette grille. De plus, notre neuvième hypothèse, dans laquelle nous nous attendions à une supériorité du nombre d'ajouts relatifs à la prise en charge du destinataire chez le groupe G1 comparativement au groupe G2, a également été validée.

La troisième et dernière analyse de la deuxième réécriture a porté sur la forme des productions écrites. Nous supposons, dans la dixième hypothèse, que, du fait que la grille interroge l'évaluateur sur la forme du texte produit, en l'occurrence une lettre (à visée argumentative), les groupes G1 et G2 produiraient, lors de la dernière réécriture, et comparativement au 2^{ème} jet, davantage de textes conformes au format de la lettre que le groupe témoin G3. Les résultats obtenus ont validé cette hypothèse. Dans le 2^{ème} jet, c'est le groupe témoin G3 qui a produit le plus grand nombre de textes dont la forme est conforme au format de la lettre. Cependant, lors de la réécriture, les groupes G1 et G2, après avoir utilisé la grille pour la relecture évaluative, étaient ceux qui avaient le plus respecté le format de la lettre. Les résultats indiquent un pourcentage identique des textes respectant ce format chez les groupes G1 et G2 et en même temps supérieur à celui du groupe témoin G3.

3. Discussion générale

Les résultats obtenus, dans le cadre de notre recherche, nous ont permis de constater l'effet positif de la lecture des textes ressources sur la replanification du 1^{er} jet lors de sa réécriture. Les participants des deux groupes G1 et G2, groupes ayant bénéficié de la lecture de ces textes, avec ou sans prise de notes, ont amélioré leur 1^{er} jet. Ils y ont ajouté des idées et arguments très pertinents. En revanche, les participants du groupe témoin G3 ont produit beaucoup plus d'ajouts moyennement ou peu pertinents et d'ajouts non pertinents que d'ajouts très pertinents. Autrement dit, les participants des deux premiers groupes ont retraité sémantiquement leur texte, en y insérant de nouvelles idées et de nouveaux arguments, tout en le replanifiant, pour répondre à la consigne de

l'activité de réécriture qui était de rendre leur argumentation plus convaincante. En procédant à la réécriture du 1^{er} jet, ils étaient ainsi appelés à le replanifier pour en préserver ce qu'ils souhaitaient et, en même temps, y intégrer les nouveaux arguments. En revanche, les participants du groupe témoin (G3), qui ont produit plus d'ajouts peu ou non pertinents, se sont contentés de reformuler leurs idées contenues dans le 1^{er} jet alors que la consigne leur demandait clairement de rendre plus convaincante leur argumentation.

Aussi, la lecture des textes ressources a eu plus d'effet quand elle a été accompagnée d'une tâche de prise de notes. La prise de notes a en effet davantage favorisé la réécriture en ce sens qu'elle a eu un impact sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ainsi, les participants du groupe G1, ayant pris des notes en lisant les textes ressources, ont produit plus d'ajouts et leurs ajouts très pertinents étaient plus nombreux que ceux des participants du groupe G2, groupe ayant lu les textes sans prise de notes. Dans notre expérimentation, la prise de notes était un procédé mnémotechnique, aidant les apprenants à mémoriser les idées repérées lors de la lecture des textes ressources. Il semble qu'elle a également favorisé la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes à réutiliser lors de la réécriture du 1^{er} jet. C'est ce qui explique le nombre plus élevé des ajouts très pertinents chez les élèves du groupe G1.

Par ailleurs, l'effet des textes ressources se manifeste particulièrement dans l'origine des ajouts produits par l'ensemble des participants des deux groupes G1 et G2. Les participants de ces deux groupes ont, dans l'ensemble, replanifié leur 1^{er} jet en se basant sur les arguments extraits des textes lus quelques jours avant la réécriture. Le nombre d'ajouts issus de ces textes est considérablement plus élevé que celui des ajouts originaux, issus des connaissances antérieures des participants.

La prise de notes constitue un facteur significatif quant à l'origine des ajouts. C'est le groupe G1 qui a produit davantage d'ajouts provenant des textes ressources, comparativement au groupe G2, qui en a produit moins et qui a, en même temps, produit plus d'ajouts issus des connaissances antérieures des

apprenants que le groupe G1. Il semble ainsi que les participants ayant lu les textes avec prise de notes (G1) se sont basés plus sur leur prise de notes pour réécrire. Les participants qui ont lu sans avoir pris des notes (G2), et du fait qu'ils ont réécrit sans avoir les textes sous les yeux, ont dû se rappeler les idées repérées dans les textes lus quelques jours auparavant, mais ils ont aussi activé leurs connaissances antérieures pour pallier la non disposition des textes ressources lors de la réécriture de leur texte. Ces connaissances, et du moment qu'elles n'étaient pas contenues dans le 1^{er} jet, seraient ainsi activées par la lecture des textes ressources, et donc là aussi nous constatons l'effet de la lecture de ces textes sur la réécriture. En d'autres termes, en lisant des textes ressources traitant du même sujet que celui de la production demandée, les apprenants y puisent des idées, mais ces idées pourraient, de surcroît, activer dans leur mémoire des connaissances référentielles en rapport avec le sujet.

La lecture des textes ressources a également exercé un effet positif sur les stratégies de (re)planification employées par les participants de notre expérience. Nous avons constaté que les participants des deux groupes G1 et G2 ont, dans l'ensemble, procédé à un retraitement sémantique et linguistique des ajouts issus des textes ressources en vue de leur intégration de façon cohérente dans leur texte. Le nombre d'ajouts retraités est plus élevé que celui des ajouts copiés, et ce, indépendamment des groupes. Ce résultat s'expliquerait par le fait que les participants ne disposaient pas de ces textes lors de la réécriture. À noter que la tâche de lecture des textes a été clairement finalisée, la consigne ayant été de chercher des arguments intéressants à réutiliser, quelques jours plus tard, lors de la réécriture. Un grand nombre d'ajouts a, ainsi, fait l'objet d'un traitement compatible avec la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*) (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Cependant, les participants du groupe G1 étaient ceux qui avaient produit le plus d'ajouts « copiés » des textes ressources et « collés », tels quels, sur les textes produits que ceux du groupe G2. Bien que nous n'ayons pas procédé, dans le cadre de cette recherche, à une analyse des prises de notes des participants du

groupe G1, nous supposons, compte tenu des travaux antérieurs (Sebane & Legros, 2008), une corrélation entre la qualité des notes prises et la stratégie de planification adoptée. Les élèves qui avaient copié des passages des textes ressources lors de la prise de notes auraient copié sur leur texte ces mêmes passages sans passer par leur transformation. À l'inverse, ceux qui s'étaient servi de la tâche de prise de notes pour noter des mots-clés, renvoyant aux arguments repérés et sélectionnés, seraient ceux qui avaient procédé à la transformation de ces idées en vue de leur intégration avec cohérence dans leur production. À ce stade, il semble que le niveau de connaissances des élèves en FLE a eu un effet sur la stratégie de planification utilisée.

En effet, comparativement aux élèves de moins bon niveau en français, les élèves de bon niveau ont produit plus d'ajouts retraités, faisant ainsi preuve de l'utilisation de la « stratégie des connaissances transformées », qui est une stratégie élaborée et coûteuse en ressources cognitives, utilisée par les scripteurs experts. Plus précisément, les élèves de bon niveau ayant pris des notes (G1) sont ceux qui ont le plus déployé cette stratégie. Il semble ainsi qu'ils se sont servi de la technique de la prise de notes pour mémoriser les idées importantes avec, pour objectif, leur retraitement pour garantir une cohérence à leur texte. En revanche, ce sont les participants de moins bon niveau ayant pris des notes (G1) qui ont produit le plus d'ajouts copiés. Il semble que, faute de ressources linguistiques suffisantes, ils ont copié des énoncés des textes ressources lors de la prise de notes et qu'ils les ont, ensuite, copiés tels quels sur leur production, faisant ainsi preuve de l'utilisation de la « stratégie des connaissances rapportées » ; stratégie minimaliste à laquelle recourent les scripteurs novices.

Pour résumer, la lecture des textes ressources a été bénéfique pour les apprentis-scripteurs. Elle a permis un enrichissement de leur base de connaissances référentielles (et aussi linguistiques), ce qui a eu un effet positif sur la planification de leur 2^{ème} jet lors de la première réécriture.

Lors de la deuxième réécriture, l'effet de l'utilisation de la grille d'évaluation a aussi été étudié et les résultats sont interprétés comme suit.

Les résultats obtenus indiquent un effet positif de l'utilisation de la grille d'évaluation sur la lecture évaluative et la révision de la production écrite. En effet, bien que les participants du groupe témoin G3, qui se sont autoévalués sans grille, aient produit, lors de la deuxième réécriture pour produire le 3^{ème} jet, le plus grand nombre d'ajouts relatifs au contenu sémantique de l'argumentation, leurs ajouts sont beaucoup plus des ajouts moyennement ou peu pertinents que des ajouts très pertinents, contrairement aux participants des deux groupes G1 et G2 qui, eux, ont produit plus d'ajouts très pertinents que le groupe témoin G3.

Les participants du groupe témoin G3, et faute d'un guidage procédural et d'une focalisation de la relecture évaluative sur des aspects particuliers à revoir lors de la révision, ont eu recours à la stratégie appelée, par Hayes et *al.* (1987), stratégie de la « réécriture », celle-ci étant la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis. Selon ces auteurs, la réécriture d'un texte consiste, en effet, à en préserver l'idée et non le texte, tandis que la révision consiste à préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement.

Ainsi s'explique le grand nombre d'ajouts produits par le groupe G3 qui a gardé les mêmes idées contenues dans le 2^{ème} jet tout en les reformulant. Il s'agissait ainsi plus d'ajouts moyennement, peu ou non pertinents que d'ajouts très pertinents. À l'inverse, les participants des deux groupes G1 et G2 ont été aidés par la grille à focaliser la relecture évaluative de leur texte sur les aspects représentés par les critères de réussite que contenait cette grille. Un des critères renvoyant au contenu de la production écrite interrogeait les élèves sur l'efficacité de leur argumentation. C'est ainsi que ceux-ci ont procédé à un retraitement sémantique de leur texte et ils ont produit plus d'ajouts très pertinents que le groupe témoin.

Toutefois, l'utilisation de la grille pour évaluer le texte d'un pair avant de réécrire le sien, et contrairement à notre hypothèse, n'a pas eu un effet particulier

sur le retraitement du contenu sémantique de l'argumentation. En effet, il n'y a pas de différence entre le nombre d'ajouts très pertinents des deux groupes G1 et G2 (évaluation du texte d'un pair *vs* autoévaluation) qui en ont ainsi produit le même nombre moyen. Ce résultat s'expliquerait par le fait que quand chaque participant du groupe G1, groupe ayant utilisé la grille pour évaluer le texte d'un pair, a relu le texte de son camarade, il était d'emblée distant de ce texte et a pu l'évaluer objectivement, mais en retournant à son propre texte pour le réécrire, il n'a pu en être suffisamment distant.

On pourrait, ainsi, penser que si chacun des participants de ce groupe (G1) avait procédé à la fois à l'évaluation et à la réécriture du texte de son camarade, les résultats auraient été meilleurs et plus significatifs¹. De plus, si on avait proposé un autre type de grille, comportant par exemple une colonne où le lecteur-évaluateur pourrait donner un conseil à celui qui a écrit le texte, pour qu'il améliore tel ou tel autre aspect de son texte, cela aurait pu avoir plus d'effet sur la distanciation de celui-ci par rapport à son texte². Par ailleurs, on pourrait également penser que si la grille avait été proposée aux participants lors d'une première et non d'une deuxième réécriture - comme cela a été le cas dans notre expérimentation, et ce pour des raisons méthodologiques³ - l'effet en aurait été plus manifeste sur le retraitement sémantique de l'argumentation. Ce retraitement ayant déjà été effectué lors de la première réécriture qui a suivi la lecture des textes, il semble que les élèves se sont engagés plus dans un retraitement des autres aspects du texte, dont les éléments constitutifs d'une lettre, à savoir s'adresser à son destinataire par des formules d'appellation et des formules de politesse introductives et/ou conclusives.

¹ En effet, dans une recherche effectuée par Gabsi (2004, voir Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoul, & Khebbab, 2006), des élèves d'un collège à Tizi Ouzou étaient appelés à réviser et à réécrire les textes d'autres élèves d'un collège situé en France. Les résultats ont montré un effet positif de la co-révision à distance sur la restructuration et la réécriture.

² C'est ce type de grille dont Plane (1994) présente l'effet sur la révision d'un texte narratif par de jeunes apprentis-scripteurs.

³ Vu les objectifs de notre recherche, nous voulions étudier l'effet des aides à la planification et à la révision, d'où l'obligation de procéder à deux réécritures, l'une pour tester l'effet des textes et l'autre pour tester l'effet de la grille.

En effet, les résultats nous permettent de constater un effet positif de l'utilisation de la grille sur la performance des élèves à prendre en charge le destinataire de leur écrit, et ce, grâce à la présence, dans la grille, d'un item attirant l'attention du lecteur-évaluateur sur la nécessité de prendre en compte celui à qui est destinée la lettre produite. Les participants des deux groupes G1 et G2 ont ainsi produit, comparativement à ceux du groupe témoin G3, plus d'ajouts marquant cette performance. De plus, c'est le groupe G1 qui en a produit le plus grand nombre par rapport au groupe G2. C'est dire l'effet qu'a eu l'utilisation de la grille pour l'évaluation du texte d'un camarade sur l'amélioration de cet aspect pragmatique de la production écrite. Il semble donc que lors de la lecture évaluative du texte d'un pair, les participants se sont rendu compte de la spécificité du genre textuel qu'ils étaient appelés à produire, à savoir une lettre destinée à un destinataire bien précis qu'il était indispensable de prendre en charge. Ainsi, en retour à leur texte, ils ont produit des ajouts marquant cette prise en charge.

Enfin, la grille d'évaluation a eu aussi un effet sur l'amélioration de la forme de la lettre dans sa dernière version (3^{ème} jet). La grille comportait un critère interrogeant le lecteur évaluateur sur la présentation des idées dans le texte produit, c'est-à-dire sur le respect du format de la lettre. Les résultats montrent que les participants des groupes G1 et G2 ont produit plus de textes dont la forme est conforme au format de la lettre que le groupe témoin G3. Si dans le 2^{ème} jet, c'était ce dernier groupe qui avait le plus produit de textes conformes au format de la lettre, ce sont les deux groupes G1 et G2 qui en ont produit plus, après s'être servi de la grille pour la révision et la réécriture de leur texte.

Conclusion générale

Des études conduites dans le domaine de la didactique des langues ont tenté d'analyser les difficultés des apprenants en matière de production écrite dans le but d'apporter des aides et des remédiations. Les nouvelles approches pédagogiques et didactiques qui sous-tendent les nouveaux programmes de français en vigueur en Algérie en témoignent : la pédagogie de projet, l'approche par les compétences et l'approche communicative visent, entre autres, à développer la « compétence de production à l'écrit » (CNP, 2005a). Cependant, il est indispensable pour la didactique de s'appuyer sur une théorie psychologique du langage de référence¹ (Cuq & Gruca, 2005). En réaction contre le béhaviorisme, « ce sont [aujourd'hui] les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine. » (*Ibid.*, p. 109).

Dans le domaine de l'apprentissage de la production écrite, les travaux menés en psychologie cognitive permettent d'ouvrir des perspectives nouvelles en permettant de comprendre les processus mentaux et les mécanismes cognitifs mis en jeu dans cette activité. Comprendre le déroulement de cette activité mentale et les difficultés cognitives et métacognitives qu'elle soulève permet de concevoir des aides en vue de l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprentis-scripteurs.

La production écrite est souvent définie en psychologie cognitive comme une activité cognitive particulièrement complexe. Elle suppose, d'un côté, le recours à un ensemble de connaissances, à la fois référentielles, linguistiques et pragmatiques, et de l'autre, l'activation et l'articulation d'un nombre important de processus (Alamargot & Chanquoy, 2002). L'activation et la mise en œuvre de ces processus ne semblent pas aisées pour les scripteurs en apprentissage qui se trouvent le plus souvent en état de forte surcharge cognitive, obligés qu'ils

¹ Il est toutefois nécessaire que la didactique se garde des dérives de l'applicationnisme, car elle « ne saurait être une psycho-linguistique ou une psychologie du langage appliquée pas plus qu'elle n'a pu et ne peut être une linguistique appliquée. » (Brassart, 1990, p. 40).

sont de gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel. En outre, et faute de connaissances nombreuses et suffisantes sur le monde, ces derniers éprouvent des difficultés à alimenter leurs écrits et, ainsi, à les planifier, sachant qu'en produisant de l'écrit, ceux-ci se contentent de raconter pas à pas les connaissances dont ils disposent en mémoire sans se préoccuper d'adapter le contenu conceptuel et linguistique aux contraintes du discours (Bereiter & Scardamalia, 1987). De surcroît, les difficultés métacognitives qu'ils rencontrent, semblent limiter les effets du retour sur le texte, en élaboration ou achevé, pour l'évaluer et le réviser.

À la lueur de toutes ces considérations, nous avons tenté dans le cadre de la présente étude, de concevoir et de valider des outils d'aide à la mise en œuvre et au développement de ces processus mentaux sous-jacents à l'activité rédactionnelle d'apprenants adolescents écrivant en FLE. Plus précisément, les analyses effectuées dans le cadre de cette recherche nous ont permis de tester l'effet de deux interventions didactiques auprès de ces derniers, l'une à un niveau cognitif et l'autre à un niveau métacognitif, sur l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Le bilan général de cette étude montre un effet positif de la lecture de textes ressources avant la réécriture sur la réactivation du processus de (re)planification du texte initial. À la différence des activités linguistiques classiques (lexique, orthographe, syntaxe...), la lecture des textes ressources engage les scripteurs dans un retraitement sémantique de leur version originale favorisant ainsi sa replanification. Le bilan fait également ressortir l'effet positif de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation sur le guidage de la relecture évaluative et la révision. Cependant, les résultats de notre recherche montrent précisément l'effet limité de la co-évaluation à l'aide de cette même grille sur la révision, par l'élève, du niveau sémantique de son propre texte.

Au terme de cette étude, il est temps de nous interroger sur ce qu'elle apporte au champ de la didactique dans lequel elle s'inscrit. À notre sens, l'apport saillant de cette étude, qui s'est appuyée, pour des raisons

expérimentales, sur l'activité de réécriture¹, est de s'accorder avec les innovations pédagogiques qui attribuent aujourd'hui une place primordiale aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite axées sur la réécriture, et qui intègrent les opérations fondamentales d'autoévaluation, co-évaluation et révision, permettant des améliorations du texte et du processus d'écriture (Bounouara & Legros, 2008 ; Reuter, 1996). Ainsi, les résultats de notre étude s'avèrent-ils prometteurs, mais ils incitent à les confirmer par d'autres études et avec probablement une ouverture vers des perspectives nouvelles.

Il est en effet indispensable de concevoir, dans le contexte de la mondialisation et de l'apprentissage en contexte plurilingue, des dispositifs expérimentaux similaires qui permettent d'étudier les différences de traitement selon la langue des textes d'aide à la réécriture. Il s'agit dans cette perspective d'étudier le rôle des connaissances en langue maternelle dans l'activité d'écriture et de réécriture en langue étrangère : proposer des textes d'aide en langue maternelle à des scripteurs écrivant en langue étrangère. De surcroît, il serait pertinent d'envisager une approche sociocognitive prenant en compte l'effet des valeurs culturelles dans le processus rédactionnel (Legros, Bounouara, et *al.*, 2009).

En outre, il se peut que, dans la société actuelle où la rédaction se fait de plus en plus par l'intermédiaire de l'ordinateur, nous puissions profiter des résultats de notre recherche en ce qui concerne la co-évaluation et ouvrir sur des perspectives comme la co-révision à distance *via* internet. Les systèmes d'aide au traitement cognitif du texte en contexte plurilingue *via* internet, en raison des ruptures et des bouleversements provoqués par le traitement numérique des textes (Baccino, 2004) imposent de prendre en compte les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants. Celles-ci constituent en effet des

¹ Pour tester l'effet de la lecture des textes sur l'activation et la mise en œuvre du processus de planification, il fallait que les participants écrivent sans avoir lu les textes et qu'ensuite, ils réécrivent après lecture de ces textes. De même, pour tester l'effet de la grille sur la révision, il fallait réécrire après l'utilisation de la grille.

facteurs indispensables pour comprendre les activités de (co)compréhension et de co-construction de connaissances *via* la co-écriture à distance, activités qui permettent de définir la littératie du monde de la connaissance dans la cité mondialisée (Lyman-Hager, Johns, Nocon & Davis, 2002) comme le nouveau paradigme en émergence (Legros, Benaïcha, et *al.*, 2009 ; Pea et *al.*, 1999).

Références bibliographiques

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 125-146). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Barbier, M.-L. (2004). Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 181-203). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W., & Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Bisaillon, J. (1994). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte. In S. Abou & K. Haddad (Eds.), *Une francophonie différentielle* (pp. 83-106). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2008, octobre). *Activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE*. Journées scientifiques de didactique, Colloque international de l'EDAF, Blida, Algérie.
- Brassart, D.-G. (1990). Développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41. En ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF090.pdf>
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Chartrand, S.-G., & Paret, M.-C. (2005). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 169-178). Bruxelles : De Boeck Université.

- Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005a). *Programme (première année secondaire)*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005b). *Français. 1^{ère} année secondaire. Document d'accompagnement du programme*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Cornaire, C., & Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 6, 605-626.
- Crinon, J., Legros, D., & Marin, B. (2002). Écriture et réécriture au cycle 3: l'effet des mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. *Repères*, 26/27, 187-202.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Daiute, C., & Kruidenier, J. (1985). A self-questioning to increase young writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
- David, J., & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Denhière, G. (1982). Schéma(s) ? Vous avez dit schéma(s) ? *Bulletin de psychologie*, 35, 717-731.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G., & Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris: CNDP.
- Djilali, K. (2005). *Français. Première année secondaire Lettres. Guide du professeur*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Dolz, J., & Schneuwley, B. (2001, Janvier). La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*.
- Escorcía, D. (2007). *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris-X, Nanterre. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/action/open_file.php?url=http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/09/24/PDF/These_Escorcía.pdf&docid=170924
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.

- Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63, 65-69.
- Fayol, M. (1991). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive. *Éducation permanente*, 102, 21-30.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2007). 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* (pp. 21-34). Paris : MENESR. En ligne : http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredetextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download
- Fayol, M., & Schneuwley, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwley (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (Actes du colloque international de didactique du français, Namur, 09/1986, pp. 223-239). Bruxelles : De Boeck.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gabsi, A. (2004). *Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue*. Mémoire de DEA en psychologie cognitive, Université de Paris 8, Paris. En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.
- Hayes, J.R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux & Niestlé. (Original work published 1996).
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive Proces in Revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and Language Learning* (Advances Applied Psycholinguistics, II, pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hoareau, Y., Legros, D., Gabsi, A., Makhlof, M., & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Ed.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (pp. 277-297). Paris : Solal.
- Legros, D., Hoareau, Y., Boudechiche, N., Makhlof, M., & Gabsi, A. (2007). (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel. *ALSIC*, 10, 1. En ligne : <http://alsic.revues.org/index240.html>
- Lemaire, P. (2006). *Abrégé de psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jamet, F., Legros, D., & Salvan, C. (2008). Travail collaboratif, déficience intellectuelle et raisonnement causal. *Interactions*, 1. En ligne : http://www.ctnerhi.com.fr/images/revue_interactions/JametFR.pdf
- Kadi, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce “saliscrit”. *Synergies Algérie*, 2, 125-135. En ligne : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/kadi.pdf>
- Kintsch, W. (1974). *The representation in meaning*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Legros, D. (1991). L'activité de production de texte dirigée par les représentations du monde. *Recherche en Éducation. Théorie et Pratique*, 2/3, 9-17.
- Legros, D., Baudet, S., & Denhière, G. (1994). Analyse en systèmes des représentations d'objets techniques complexes et production de textes. In G. Gagné & A. Purves (Eds), *Papers in mother tongue Education 1/ Etudes en pédagogie de la langue maternelle* (pp. 127-156). Münster/New York: Waxman.
- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langage*, 164, 98-112.
- Legros, D., Benaïcha, F., Boudechiche, N., Bounouara, Y., Duvelson, E., & Sawadogo, F. (2009, mars, soumis). *TICE, cognition et (co)construction des connaissances en français L2 : Nouvelles littéracies ou nouveau paradigme pour l'apprentissage en français L2 en contexte plurilingue ?* VI èmes journées de la francophonie, Galati, Roumanie.

- Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F., Hoareau, Y., & Sawadogo, F. (2009, soumis). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur¹. *Synergies Algérie*, 4.
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marin, B., & Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Marin, B., Crinon, J., & Legros, D. (2002). Quels outils pour écrire en lisant des récits? Recherche sur les modalités d'une aide à l'écriture. *Médialog*, 44, 54-59. En ligne : <http://www.ac-creteil.fr/medialog/archive44/outilspourecire44.pdf>
- Matlin, M.W. (2001). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive* (Traduction de la 4^e édition américaine par Alain Brossart). Bruxelles : De Boeck Université.
- McCutchen, D. (1998). Une théorie de la capacité pour la rédaction : la mémoire de travail dans la composition. In A. Piolat & A. Pélissier (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 183-224). Lausanne : Delachaux & Niestlé. (Original work published 1996).
- Mutta, M. (2007). *Un processus peut en cacher un autre. Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Thèse de doctorat, Université de Turku, Finlande. En ligne : <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1>
- Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38, 2, 191-206. En ligne : <http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/OlivePiolatLH2003.pdf>
- Pea, R.D., Tinker, R., Linn, M., Means, B., Bransford, J., Roschelle, J., Hsi, S., Brophy, S., & Songer, N. (1999). Toward a learning technologies knowledge network. *Educational Technology Research and Development*, 47, 2, 19-38.
- Piolat, A. (2004a). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, 55-74. En ligne : <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatLINX.pdf>

¹ Recherche conduite dans le cadre du projet Numéral (Numérique et apprentissages locaux), Programme TCAN-CNRS (Technologies de la Connaissance et Apprentissages Numériques, 2004-2007).

- Piolat, A. (2004b). La prise de notes : écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, 4, 79-92.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 106, 105-125. En ligne : <http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatRousseyLangage1992.pdf>
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Farioli, F. (1996). Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg. *Psychologie Française*, 41, 4, 339-354. En ligne : <http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatEtalPF1996.pdf>
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris : Édition Nathan.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-77). Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*, 7, 1-2, 47-68. En ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 3, 351-372. En ligne : <http://www.up.univ-mrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/POK2005%20ApprCogPSy.pdf>
- Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 529-545. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar>
- Salvan, C. (2000). *Étude de la représentation des relations de causalité du monde physique dans une tâche de production dessinées et verbales chez des adolescents. Rôle du facteur Sexe*. Mémoire de maîtrise, Université de Paris 8, Paris.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing. In S.F. Chipman, J.W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Research and open questions* (pp. 563-577). Hillsdale N. J.: L.E.A.

- Sebane, M., & Legros, D. (2008, soumis). L'effet de la prise de notes dans deux situations d'apprentissage (cours magistral vs lecture du polycopié) sur la réécriture d'un texte scientifique en L2 chez des étudiants de master algérien. *Annals of the University of Craiova, Series Philology, Linguistics*.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Éditions Saint- Martin.

Table des matières

Remerciements	i
Sommaire	iii
Introduction générale	1
Première partie : Cadre théorique	9
Chapitre 1. La production écrite : Approche cognitive et métacognitive	10
1. De la cognition	10
2. Les processus cognitifs de la production écrite : Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980)	11
2.1. Présentation du modèle	11
2.2. Limites du modèle	14
3. Le modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987).....	16
4. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite	18
5. L'intervention de la métacognition dans la production écrite	20
5.1. De la métacognition	20
5.2. De la métacognition en production écrite	23
6. Les processus rédactionnels en langue L1 et en langue L2 : similarité ou différence ?.....	25
En résumé	27
Chapitre 2. Collaboration entre psycholinguistes et didacticiens :	
Comparaisons experts/novices et pistes de réponses didactiques	30
1. Un constat unanime : planification et révision sont les difficultés majeures	30
1.1. Autour de la planification	30
1.1.1. De l'importance du processus de planification dans la production écrite.....	30

1.1.2. Planification experte vs planification novice	31
1.1.3. Planification et connaissances	31
1.2. Autour de la révision	33
1.2.1. De l'importance de la révision : fonction de contrôle de la production écrite.....	33
1.2.2. Révision experte vs révision novice	36
1.2.3. Problèmes liés à la métacognition	37
2. Pistes de réponses didactiques : récrire pour (re)planifier et réviser	38
2.1. La réécriture et la révision	38
2.2. Les aides à la réécriture et à la révision	41
2.2.1. Les aides textuelles à la replanification et à la réécriture	41
2.2.2. La prise de notes : pour un traitement des textes d'aide à la réécriture 43	
2.2.3. La grille d'(auto)évaluation : une aide à la relecture et à la révision	45
En résumé	47
Deuxième partie : Expérimentation	50
Chapitre 3. Cadre général de l'expérimentation	51
1. Problématique et objectifs de la recherche	51
2. Les textes officiels : repères pour la conception du matériel expérimental	55
3. Méthode	59
3.1. Participants.....	59
3.2. Matériel expérimental.....	60
3.3. Procédure expérimentale et consignes	61
4. Méthode d'analyse	64
4.1. L'analyse propositionnelle	64

4.2. L'ajout : indice de compétence scripturale	65
4.3. Analyse et unités d'analyse (variables dépendantes).....	66
5. Hypothèses et prédictions	68
5.1. Première réécriture.....	68
5.2. Deuxième réécriture.....	70
En résumé	71
Chapitre 4. Résultats de l'expérimentation	73
1. Présentation des résultats	73
1.1. Réécriture 1	73
1.2. Réécriture 2	81
2. Interprétation des résultats	85
3. Discussion générale	91
Conclusion générale	98
Références bibliographiques	102
Table des matières	109
Liste des figures	112
Annexes	113
Annexe I. Textes ressources.....	114
Annexe II. Grille d'évaluation	116
Annexe III. Échantillon des productions des élèves	117
Sous-groupe G1N1	117
Sous-groupe G1N2	125
Sous-groupe G2N1	133
Sous groupe G2N2	139
Sous-groupe G3N1	146
Sous-groupe G3N2	151

Liste des figures

Figure 1. Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980, extrait de Garcia-Debanc & Fayol, 2002, p. 297)	12
Figure 2. Moyenne des ajouts par groupe	74
Figure 3. Niveau de pertinence des ajouts (les trois groupes confondus)	74
Figure 4. Niveau de pertinence des ajouts selon les trois groupes	75
Figure 5. Niveau de pertinence des ajouts (les deux groupes G1 et G2 confondus)	76
Figure 6. Niveau de pertinence des ajouts selon les groupes G1 et G2	76
Figure 7. Origine des ajouts	77
Figure 8. Origine des ajouts selon les groupes	78
Figure 9. Modalités de traitement des ajouts	79
Figure 10. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes	79
Figure 11. Modalités de traitement des ajouts selon le niveau des participants en FLE	80
Figure 12. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes et le niveau des participants en FLE	81
Figure 13. Moyenne des informations ajoutées au contenu sémantique	82
Figure 14. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique	82
Figure 15. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique selon les groupes	83
Figure 16. Moyenne des ajouts marquant la prise en charge du destinataire selon les groupes	84
Figure 17. Respect du format de la lettre (jet 2 vs jet 3)	85

Annexes

Annexe I. Textes ressources

Annexe II. Grille d'évaluation

Annexe III. Échantillon des productions des participants¹

¹ Vu le nombre des participants à notre expérimentation (60) et le nombre de jets de chacun d'entre eux (3), nous ne présentons, en annexe III, que les productions de 18 élèves, choisis aléatoirement pour représenter les trois groupes : six élèves, dont trois de bon niveau et trois de moins bon niveau, représentent chaque groupe.

Annexe I. Textes ressources

Texte 1

Pour moi, ce n'est pas une mauvaise chose en soi que l'élève ait un portable. Au contraire, grâce au portable, l'élève et ses parents maintiennent le contact. En effet, nombre de parents achètent un mobile à leur enfant pour garder un lien avec lui. Cela leur donne un sentiment de sécurité. Cependant, je pense que cet appareil doit rester à la maison pour plusieurs raisons. D'abord, parce que la tentation de l'utiliser en cours accélère le décrochage des élèves déjà en difficulté qui se réfugient dans leurs textos pendant les cours. En plus, avec Internet incorporé à leur mobile, donnant accès à des sites pornographiques et des contenus illicites, certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours. Enfin, le portable est un instrument redoutable de fraude à la disposition des élèves. Non seulement ils se servent des calculettes incorporées dans les appareils mais ils peuvent aussi communiquer avec l'extérieur lors des épreuves d'examens pour se faire dicter les réponses aux sujets. C'est pourquoi, j'estime qu'il faut interdire le téléphone mobile à l'école.

Texte 2

Il est clair qu'il faut éteindre le portable en classe ou du moins le mettre en mode silencieux car s'il sonne en plein milieu de la leçon, cela va perturber le cours et exaspérer le professeur. Cependant, dans la cour, je ne vois pas que cela dérange. Et même en classe, utiliser le portable pour voir quelle heure il est ne peut, à mon avis, perturber le cours ou déranger personne. Il faut vivre avec son temps, les jeunes d'aujourd'hui ne mettent plus de montre. Ils préfèrent se servir de leur portable qui est devenu pour eux la chose à tout faire. De même, envoyer ou recevoir un sms entre les cours, dans les couloirs ou pendant la récréation ne dérange pas pour autant les études. Donc, je dis qu'interdire complètement le portable à l'école c'est entraver la liberté individuelle et porter atteinte au droit des jeunes d'aujourd'hui à accéder aux nouvelles technologies. Au lieu de l'interdire, il faudrait plutôt penser à la réglementation de son usage au sein des établissements scolaires.

Texte 3

Personnellement, je pense que le portable n'a rien d'indispensable pour un enfant ni pour un adolescent. Il n'a même rien à faire dans leur main tout court. C'est utile dans le cas de personnes qui bougent beaucoup ou ne sont que rarement chez elles, que ce soit des professionnels en déplacement, ou des particuliers sans ligne fixe. Quant aux élèves, ils l'utilisent pour envoyer des sms, des photos ou des vidéos ou pour consulter des sites internet sur leur mobile. Comme ils sont accoutumés au portable dès leur plus jeune âge, les adolescents en exploitent donc toutes les fonctions. Pour le meilleur comme pour le pire ... Une de ses dérives les plus connues ? Le « *happy slapping* » qui consiste à filmer une agression avec un téléphone mobile et la diffuser de portable à portable ou sur internet. Cependant, je crois qu'à ce niveau, l'interdiction du portable à l'école ne fera que déplacer le problème de l'école à la rue. La solution passerait plutôt par l'éducation. Il est en effet temps de former les jeunes à l'utilisation courtoise de leur téléphone et des nouvelles technologies d'une façon générale.

Annexe II. Grille d'évaluation

Grille d'évaluation d'une lettre argumentative		Oui	Non
Présentation des idées - Forme	1- J'ai respecté le format de la lettre (comment se présente une lettre).		
Pertinence des idées - Contenu	1- J'ai pris en compte le destinataire de ma lettre.		
	2- J'ai présenté clairement le sujet (le portable à l'école) dans l'introduction.		
	3- J'ai exprimé clairement mon point de vue.		
	4- J'ai présenté des arguments efficaces et qui ne sont pas en contradiction avec mon point de vue.		
	5- J'ai utilisé des exemples pour appuyer mes arguments.		
	6- J'ai vérifié si je peux rendre ma lettre encore plus intéressante et convaincante.		
Utilisation de la langue	1- J'ai utilisé le lexique de la prise de position (verbes ou expressions d'opinion).		
	2- J'ai utilisé les articulateurs.		
	3- J'ai utilisé correctement le présent de l'indicatif et les autres temps.		

Sous-groupe G1N1

G1N1Amina – jet 1

de notre temps
il ya pas un
élève sans
mobile.

Il parait que le ministre de l'éducation nationale a reçu une lettre d'un député qu'il lui demand d'interdire le portable dans tous les établissements scolaires (lycée S.U.M.)

le portable est une ~~alors~~ appareil minuscule qui contient plusieurs fonction, il sert à communiquer à distance ses amis appareil très développée, les élèves me

~~en pas le~~ il est à l'avant bon, est même dans la classe il crée des problèmes, contre le professeur commence à faire le cours est le portable sonne, il perturbe le cours est gêne leurs camarades - est même dans la cours on voit tous les élèves qui parlent ces presque devenue une mode pour eux est d'un' honte part il sert à appeler les proche en cas de temps malade, ou communiquer entre les élèves ou l'entrevue du lycée personnellement je trouve que le portable est nécessaire pour les élèves mais que il doivent

d'interdire

l'usage dans la classe, alors je demande au ministre ou nous de tous les élèves de territoire Algérien qu'il ne doivent pas interdire le portable dans l'école mais seulement dans la classe.

Batoua le 15/11/2008

A

Monsieur le ministre de l'éducation
nationale

objet : suggestion

Monsieur le ministre :

J'ai le honneur de venir très respectueusement solliciter de bien vouloir de votre haute bienveillance vous pencher sur mon avis suite à la lettre (en rouge) que Monsieur (S) le député vous a envoyée pour l'interdiction le port des portables dans les établissements scolaires dans tout le territoire national en ce que me concerne je trouve que le portable a des avantages et des inconvénients, si un jeune un élève tombe subitement malade ou a un problème de santé grâce à son portable on peut contacter ses proches en leur donnant leurs numéros, ou les parents que me mettent plus de morale, et préfèrent se servir de leur portable qui est devenue nous eux la chose à tout ou bien si un élève a besoin de son copain ou ami dans le même établissement et même dans la même classe, grâce au portable ils peuvent communiquer entre eux avec des SMS grâce à cette nouvelle technologie les élèves avec l'internet incorporé à leur mobile qui donnant accès à des sites pornographiques, ou ils ^{passent leur temps} surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours, est en examen ils trichent en envoyant des "textes" au lieu de réviser et de compter sur eux même pendant le cours, la possession d'un portable perturbe le cours est exaspère le professeur et les autres élèves de la classe. Personnellement je trouve qu'il faut éduquer l'élève pour qu'il sache quand est ce qu'il doit se servir de son portable, je vous suggère de l'interdire ~~exclus~~ en classe mais non dans les établissements. Veuillez agréer mes remerciements et mes salutations Monsieur le ministre.

l'élève de l'enseignement

M^{lle} Amina
lycée Mili' mer
Batna

Batna le 22/11/2008

A

Monsieur le député

Objet = suggestion

Monsieur =

J'ai l'honneur de venir très respectueusement solliciter de votre haute bienveillance de bien vouloir vous pencher sur mon avis suite à la lettre que vous avez adresser à Monsieur le ministre de l'éducation nationale en lui demandant d'interdire le port des portables dans les établissements scolaires de tous le territoire national.

En ce qui me concerne je trouve que le portable a des avantages et des inconvénients - supposons qu'un élève tombe subitement malade

ou a un problème de santé grâce à son portable on peut contacter ses proches en relevant leur numéro sur son répertoire -

les jeunes d'aujourd'hui qui ne mettent plus de montres et préfèrent se servir de leur mobile que est devenu pour eux indispensable et nécessaire.

lorsqu'un élève a besoin de son camarade dans le même établissement il communiquer avec lui par S.M.S ; mais il faut que l'élève soit discret dans son utilisation surtout s'il l'a payé très cher car il risque d'être agresser par d'autre élève et comme ça il évitera le vol et même d'être blessé ;

est grâce à cette nouvelle technologie les élèves avec l'internet incorpore à leur portable qui donnant accès à des sites pornographiques ; ou il passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur le cours.

et même en examen il s'envoient les réponses en activant leur Bluetooth ou en s'envoyant des TEXTOS ; la possession d'un portable perturbe le cours et exaspère le professeur et les autres élève de

En classe -
personnellement je pense que l'étudiant doit
être d'abord éduqué pour qu'il sache où et quand
il doit se servir du portable, qui est important
s'il est utilisé correctement, je vous suggère
Monsieur le député de changer d'avis en
l'interdisant en classe mais non dans les établissements
j'espère que la décision s'appliquera dans tous les
établissements scolaires à travers le territoire national
Algérien.

veuillez agréer Monsieur
le député mes salutations
et remerciements

l'intéressée

Le 13/11/2008
Batna
Le député dans le
parlement

et très bénéfique pour les écoles
national et pour la ~~bonne photo~~
de les élèves et les profs même.

Hafidha
étudiante de au
lycée

Monsieur le député, pour cette
demande au ministre de l'éducation
national d'interdire les mobiles dans
tous les établissements scolaires, je
veux te remercier. puisque dans tous
les écoles et l'établissement autour
l'Algérie, les mobile ~~un~~ deviennent
un grand problème ~~pour~~ qui provoque
des troubles pour les professeurs et les
maître car les élèves même au primaire,
ils les ramène pour déranger leur
camarades et leur professeurs donc
~~ils sont très nocifs~~ les mobiles sont
très nocifs pour la santé des élèves.
~~et pour la bonne photo des établissements~~
et finalement cette votre décision

Le 15/11/2008.

Monsieur le député
au parlement

Monsieur le député, pour cette
demande au ministre de l'éducation
d'interdire les mobiles complètement
dans tous les établissements scolaires
je suis pour l'interdire dans la
class c'est tous mais dans la cour, il
ne peut déranger personne, ensuite il
est un lien avec les parents et l'élève
puisque il leur donne un sentiment
de sécurité. Donc l'interdire comp-
lètement entraver la liberté indi-
viduelle d'élève. Par contre dans
la class, il perturbe le cours et
exaspère le prof puisque il sonne
en plein milieu de la leçon et
provoque des troubles entre les
profs et les élèves. En plus, certains

élèves passent leur temps à surfer
sur Internet au lieu de suivre le
professeur et apprendre les leçons.
Et encore ils l'utilisent pour comm-
iniquer avec leur amis et faire
dictier les réponses au sujet. Enfin
la seule solution pour cette trouble:
Il faut éteindre le portable en
class ~~ou~~ le mettre en mode silencieux
et comme ça cette décision peut être
juste et correcte pour les élèves et
les profs même.

Hafidha
étudiante au
lycée

Le, 15/11/2020

Lettre ouverte à Monsieur
le député

Monsieur le député, pour votre demande au ministre de l'Éducation nationale d'interdire l'utilisation des mobiles dans toutes les établissements scolaires.

Je suis pour l'interdiction dans les classes mais dans la cour, je pense que le mobile ne peut déranger personne, il est un lien avec l'élève et leur parent puisque il leur donne un sentiment de sécurité. Donc l'interdiction de l'utilisation des mobiles complètement entraver la liberté individuelle d'élève. Par contre, dans les classes le portable perturbe le cours et exaspère le professeur : D'abord il sonne en plein milieu de la

leçon; ensuite il provoque des troubles entre les professeurs et les élèves. En plus, certains élèves passent leurs temps à surfer sur Internet au lieu de suivre le professeur et apprendre les leçons. Et encore ils l'utilisent pour communiquer avec leur amis et faire dicter les réponses au sujet. Finalement à mon avis les solutions par ce problème sont :

- Il faut éteindre le mobile dès que les élèves entrent dans la classe.

- Les élèves vont mettre leurs mobiles dans une boîte faite pour ça.

Enfin, veuillez agréer Monsieur le député mes salutations les plus distinguées.

Hafidha
Étudiante au

permièrement, je te remerci à ce demande
 c'est un demande très important surtout
 dans les écoles. Mais moi je suis pour et
 contre cette idée. contre puisque le
 portable est un moyen important dans
 cette siècle 21, et le portable dans
 les école il n'a pas grand problèmes, puisque
 parfois il dont un problème est le portable
 c'est la seul moyen pour résoudre cette
 problème par exemple dans les école les
 élèves ont des problème j'appelle mes parents
 et pour cette idée, puisque le portable
 c'est le première moyen cause de tout les
 problème par exemple problème entre
 les élève et les profs, et les problèmes entre
 les jeunes, n'oublie pas que le portable aide
 les élèves sont éducation.
 Finalement, je peut dire que le demande
 il n'a pas accepté mais il veut un peut
 temps pour accepte.

permièrement, je te remerci à ce demande
 c'est un demande très important, surtout
 dans les écoles. moi je suis pour cette idée
 parce que je pense que cet appareil doit
 rester à la maison pour plusieurs raisons.
 D'abord parce que la tentation d'utiliser
 en cours accélère le décrochage des élèves
 puisque c'est certains élèves passent leur temps
 à surfer en classe au lieu de se concentrer
 sur le cours. En plus le portable n'a rien
 d'indispensable pour un enfant ni pour
 un adolescent puisque il fait plusieurs
 choses ni pas bien avec internet incorpore
 à leur mobile. donnant accès des sites
 incorpore contenus pornographique, et
 le mobile est un moyen de triche surtout
 dans le temps des examens. Mais je suis
 aussi contre cette idée parce que ce n'est
 pas une mauvaise chose en soi que les élèves
 ait un portable puisque est un moyen très
 important dans cette siècle 21, et
 l'élève et ses parents maintiennent le

contact, et utilise pour plusieurs choses
 voir quelque fois est autre choses.
 Finalement je peux dire que cette idée
 est très important mais il veut un
 peut temps pour accepte.

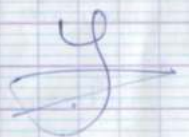
Monsieur le député

j'ai lu et relu ta demande qu'il parle d'interdiction des mobile dans tout les établissement scolaires en classe et dans la cours. Premièrement je te remercie à cette demande qui est très important. j'estime que cet appareil doit rester à la maison pour plusieurs raison. D'abord parce que perdre le temps des élèves son valeur par exemple c'est certains élèves passent leur

temps à surfer au lieu de se concentrer au cours. En plus le portable n'a rien d'indispensable pour un enfant il nous donne rien de bon surtout avec l'internet incorporé à leur mobile permettant accès des sites pornographique, et le mobile est un moyen de triche surtout dans les temps des examens. Mais je suis aussi contre, cette idée parce qu'elle ce n'est pas une mauvaise chose en soi que l'élève prend un portable puisque est un modern

moyen dans cette société et aussi on peut dire que cet appareil est un moyen de communication entre les homme surtout les parent et on peut utiliser dans les cas spécifique et d'urgence.

Finalement chaque'un son point de vue. bon je crois qu'il faut réfléchir bien avant d'accepter ou bien refuser.



G1N2Hiba- jet1

Le portable est un dévouement important pour les gens, il est un outil de communication entre les gens,

nous aidons dans tout les places.

quand j'ai besoin d'aide, ou bien

je veux parler avec un personne

Mais avec ces avantages, il est des

inconvenients.

le dérangement au classe.

passé le temps au jouer.

Il j'ai les élèves de leurs éducations

Il peut avoir les étudiants au dangereux

parce que peut être le voleur vole le

portable et grâce le personne, nous oublions

pas les bluetooth et ces dangereux sur

les cerveaux des élèves,

donc pour protéger et éviter les

problème du jeune, je pense que l'interdit

des mobiles dans établissements et un

bon outil pour la protection de la

société

Enfin je veux conseiller toute les gens

pour marcher avec admiration avec

ces progrès des technologies.

Pour moi le portable est un appareil nécessaire dans la vie des personnes qui bougent beaucoup. Il est un outil de communication entre les personnages. Je pense que le portable ne dérange pas dans la cour. Il fait l'élève et ses parents maintiennent le contact, aussi nous pouvons voir quelle heure il est, envoyer ou recevoir un sms entre les cours. Mais avec ces avantages, bien sûr il y a des inconvénients comme toute

les nouvelles technologies :

Le décrochage des élèves dans les cours : certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur le cours, ils peuvent aussi communiquer avec l'extérieur lors des épreuves d'examens pour se faire dicter les réponses aux sujets, l'utilisation des mobiles pour envoyer des photos ou des vidéos ou pour consulter des sites internet sur leur mobile, donc

j'estime qu'il faut interdire le téléphone à l'école surtout pour les enfants et

enfin pour protéger et éviter les problèmes des jeunes. Je crois que le mobile peut être utilisé à l'école mais avec la réglementation de son usage au sein des établissements scolaires. Je veux conseiller les jeunes pour marcher avec admiration avec ces progrès des nouvelles technologies.

Batna, le 20.11.2008

De Hiba

A: monsieur le député

Après mes salutations monsieur le député et avec mes considérations, je souhaite que vous lirez mon lettre où j'essaye de vous convaincre à mon point de vue sur l'interdire du téléphone à l'école.

Pour moi le portable est un appareil indispensable dans la vie du personnes qui bougent beaucoup. Il est un outil de communication entre les personnages. je pense que le portable ne dérange pas dans la cour, Il fait l'élèves et ses parents maintiennent le contact, aussi nous pouvons voir quelle heure il est, envoyer ou recevoir des sms entre les cours.

Mais avec ces avantages bien sûr il est des

inconvenients comme toute les nouvelles technologies donc:

Le décrochage des élèves dans les cours. certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours, ils peuvent aussi communiquer avec l'extérieur lors des épreuves d'examens pour se faire dicter les réponses au sujets, L'utilisation des mobiles pour consulter des sites internet sur leur mobile ou pour envoyer des photos ou des vidéos. alors il faut utiliser le mobiles avec les réglementation de son usage au sein des établissements scolaires.

Enfin je veux conseiller tous les jeunes de l'obligation pour marcher à l'admiration avec la progression des nouvelles technologies, pour éviter les problèmes et protéger la société.

j'espère que je peux vous convaincre et vous agréer mes points de vue, l'expression

des mes salutations distinguées

Signature


L'interdiction du portable dans les établissements scolaires (classes et cours). Personnellement, je suis pour cette interdiction parce qu'elle est bien étudiée à l'avance par des experts scientifiques. Quand on dit "portable à l'école" on va directement aux problèmes, à cause de l'embouteillage... etc.

~~À mon avis~~ Pourquoi en va-t-on à l'école? À mon avis, c'est pour étudier et bien éduquer, mais pas prendre des portables ou MP4 parce que l'élève va délaisser leur travail scolaire et dérespecter leur professeur, et de plus, il va déranger les étudiants collègues qui peuvent travailler, donc la manière de bien étudier et trop menacée et le calme est petit peu, à l'aide de distraire, avoir des graves maladies et faire violence (des voleurs). Tous nous savons que chaque élève a un portable, alors, où peut-on trouver un bon temps d'étudier? C'est l'embouteillage de son ^{et manière} yeux!

Mais, et au même temps, le portable est très important à conséquence de communiquer au

males moments.

Donc, il faut contribuer au calme et bien manière de travailler à l'école.

L'interdiction du portable dans les établissements scolaires (classes et cours), problème pour débat.

Personnellement, je suis pour cette interdiction parce qu'elle est bien étudiée à l'avance par des experts scientifiques. Quand on dit "portable à l'école" on va directement aux problèmes à cause de ses méfaits. Posez cette question: Pourquoi en va-t-on à l'école? À mon avis, c'est pour étudier et bien éduquer mais pas prendre des portables et envoyer des sms, photos ou des vidéos (c'est bête). D'abord, et en classe, l'élève n'a aucune cause d'utiliser ~~cette~~ dangereux appareil calculer, voir qu'elle heure est-il, ne s'intéresse pas. Aussi, il va délaisser leur travail scolaire, accélérer le décrochage, perturber le cours, exaspérer le professeur et déranger les collègues qui peuvent travailler. Alors, où est le respect? La manière de bien étudier est menacée, le calme est peu, à l'aide de distraire, avoir des graves maladies (à cause de l'usage anormal de la) et faire violence

Tous nous savons que chaque élève a un portable, le jeune d'aujourd'hui ~~pas~~ mettrait-il préfère se servir de ^{son} portable, c'est la chose à tous faire, c'est la liberté individuelle, il a par conséquent de communiquer au mauvais moments, donc le sentiment de sécurité est contenu, mais où peut-on trouver un bon temps de bien étudier? C'est l'embouteillage de son yeux.

C'est vrai que le portable est très important au mauvais moments, mais ses négatifs sont plus grands.

Donc, j'estime et j'espère qu'il faut ~~le~~ l'interdire à l'école ~~et~~ pour contribuer au respect d'étudier et bien travailler.

Batna, le 10 Novembre 2008

Mademoiselle Khadija
 élève de 1^{AS5}, lycée Ali M'neur
 au :

Monsieur le député du
 Ministère de l'éducation N

L'objet : L'interdiction des portables
 dans les établissements scolaires

Monsieur le député :

J'ai l'honneur de vous présenter mon point de vue de l'interdiction des mobiles dans les écoles (classes et cours ...) qui est un nouveau phénomène anormal et un grand débat problème pour débat.

Personnellement, je suis pour cette décision parce qu'elle est bien étudier à l'avance par des parants et systèmes réels scientifiques. Quand on dit "Portables à l'école" on va directement aux problèmes à cause de ses méfaits. Posez cette question : Pour qui en va à l'école ? A mon avis, c'est pour étudier et bien éduquer, mais pas prendre des portables et envoyer des SMS, vidéos ou photos. D'abord, et en classe, l'élève n'a aucune cause d'utiliser ce dangereux appareil. Calculer, voir qu'elle heure est-il, ne

s'intéresse pas. Aussi, il va délaissé son travail scolaire, accélérer le décrochage, détruire perturber le cours, exaspérer le professeur, emmerde et déranger les collègues qui peuvent travailler. Alors, où est le respect ? La manière et le chance de bien éduquer et étudier sont trop menacés, le calme et le silence sont perdus, à l'aide d'avoir des graves maladies (à cause de l'usage anormal) et faire violence.

Tout nous savons que chaque élève a un portable, le jeune d'aujourd'hui préfère se servir de son mobile, c'est la chose à tous faire, c'est la liberté individuelle, c'est vrai que le portable a comme conséquent la communication rapide de lieu à lieu plus bons moments et bons alors que le sentiment de sécurité est contenu "une garantie", c'est vrai qu'il est très important aux pénibles moments, mais, ses négatifs sont plus grands.

Donc, j'estime qu'il faut interdire complètement cette pierre d'achoppement à l'école pour contribuer à la réalisation d'excellent travail.

Et, je vous prie d'agréer, Monsieur le député mes salutations distinguées

Signature :



Le portable est un petit appareil qui prend un petit place contenu plusieurs d'information, il est très importante dans notre vie quotidienne. Il est aussi un moyen de communication entre les gens. Ensuite je remercie le député qui demande au Ministre de l'Éducation nationale d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires.

Mais je ~~suis~~ suis contre de cette décision puisque je le besoin quand

réussi des problèmes pour appeler mes parents.
et je suis pour la décision puisque ~~pour~~ puisque il dérange les élèves quand il sonne dans un milieu de leçon, mais je ne vois pas qui cela dérange dans la cour. Enfin même il crée des problèmes mais il est aussi très importante.

Le portable est un petit appareil qui contient plusieurs d'information, il est très importante dans notre vie quotidienne. Il est aussi un moyen de communication entre les gens. Ensuite je remercie le député qui demande au Ministère de l'Éducation nationale d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires. Mais ^{pour et} je suis contre de cette décision. D'abord je suis contre parce que l'élève et ses parents maintiennent le contact, et grâce

à le portable on peut voir en classe quelle heure il est ne peut, à mon avis perturber le cours ou déranger personne puis en le besoin quand résolvé des problèmes pour appeler mes parents et je vois aussi que le portable ne déranger plus personne dans le cours même en classe quand le téléphone on met en mode silencieux car s'il sonne en plein milieu de la leçon, cela va perturber le cours, et je suis pour la décision.

quand les élèves consistent à filmer une agression avec un téléphone mobile et la diffuser de portable à portable ou sur internet et aussi on l'utilisent pour envoyer des sms, des photos ou des vidéos ou pour consulter des sites internet sur leur mobile. Enfin même il a des inconvénients il est important dans et créer des problèmes mais il est aussi très importante.

Batna le 20.11.2022

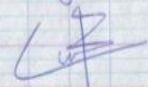
A. Monsieur le député
De la part de :

Sujet : l'interdiction de portable
à l'école

Le portable est une petite appareil qui
contient plusieurs d'information, il est très
importante dans notre vie quotidienne. Il est
aussi un moyen de communication entre les
gens. Ensuite je remercie le député qui
demande au Ministre de l'Éducation nationale
d'interdire les mobiles dans tous les établissements
scolaire. Mais je pense que je suis pour et contre
cette décision. D'abord je suis contre ce décision
parce que l'élève et ses parents maintenant
le contact et grâce à le portable on peut à mon
avis perturber le cours ou déranger personne
puis en le besoin quand il y a des problème pour

appeler mes parents, et je vois que le portable
ne déranger personne dans la cour même en
classe quand l'élève on met en mode
silencieux. Ensuite je suis pour cette
décision puisque il perturber dans la classe
quand il sonne dans un milieu de leçon
puis quand les élève consiste à filmer une
agression avec un téléphone mobile et
la diffuser de portable à portable ou sur
l'internet et aussi en l'utilisant pour
envoyer des SMS, des photos ou de vidéos
on peut consulter des sites internet sur
leur mobile. Enfin je pense que même le
portable a des inconvénient et créer des
problème mais il est aussi une chose
devenir très importante et nécessaire et
je souhaite que ma lettre puisse convaincre
Monsieur le député et merci

Signature



Sous-groupe G2N1

G2N1Amine – jet 1

Personnellement, je suis avec cette demande et je souhaite que les ministres de l'éducation interdisent les mobiles dans tous les écoles. Premièrement, le portable fait des grands problèmes dans notre vie; il fait déranger les professeurs en classes, il met la vie des jeunes en danger par provoquer des maladies, cette appareil détruit les élèves par ces mauvaises images... et il leur fait perdre leur pensée et ils vont oublier ses études. Avec tous ces maifaits le pays reste dans le 3^{ème} monde pour toujours, et enfin j'adore que tous les ministres et les jeunes travaillent régulièrement pour protéger notre pays sain et propre de tous ces jettent.

G2N1Amine – jet 2

À mon avis, le portable est un grand dérangement surtout en école. D'abord le mobile fait décrocher les élèves; ils vont surfer en classe au lieu de concentrer au cours. Ensuite, cet appareil fait des problèmes en classe entre les professeurs et les étudiants; parce que ces derniers l'utilisent pour jouer, écouter la musique, discuter..., tout simplement est un passe-temps, et ça va déranger les professeurs. Je pense que le mobile n'a aucun intérêt pour les élèves, le portable est pour les gens qui bougent beaucoup parce qu'il fait résumer les distances... etc.

Enfin, je vois qu'il est intéressant d'interdire les mobiles finalement en tous les établissements scolaires.

20 Novembre 2008

Batna

De : [REDACTED] M^{ed} Amine

Au : Député

Objet : L'interdire des mobiles en écoles.

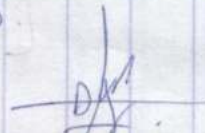
M. Député :

Je vous demande d'interdire les mobiles en école.

D'abord, je pense qu'il est un grand dérangement surtout en classe. D'abord les élèves vont surfer en écoutant les musiques, jouant, discutant au lieu de se concentrer aux cours, et vous savez que tout ça provoque des problèmes entre les professeurs et les étudiants. Ensuite je vois que le mobile n'a aucun indispensable pour les élèves, et il est fabriqué pour les gens qui boivent beaucoup.

A mon avis, cet appareil va détruire les établissements scolaires, et il faut l'interdire sans réfléchir.

Avec tous respects.



le 20. 11. 2008
Ali El. Nmer - Batna

A: le député:

Objectifs l'interdiction de portable
en établissement

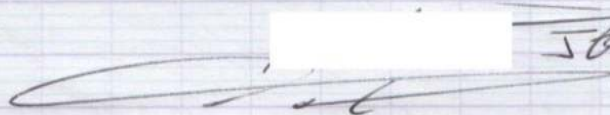
Comme vous savez la technologie généralement a des points positifs et points négatifs. et le portable reste une technique de communications des conviviales plus que des bien faits.

Il n'aura pas un problème si l'élève prend le portable à l'école mais ça si il s'engage à l'utilisation du portable par exemple il le fait en mode silence en classe pour éviter les perturbations des cours et la dérangement des profs. En effet il ne l'exploite pas comme une technique de fraude en examen. En plus il ne s'amuse pas

en envoyer et recevoir des photos, vidéos en cours bourse...

En fin quoi que on a conseillé les élèves et les attiré l'attention cependant sans utilité

Donc sans doute je trouve que c'est votre droit d'interdire le portable en école

 Ibtissem

• Monsieur le député:

Je trouve que votre demande n'est pas correcte au plus tard c'est pas juste pour les élèves au contraire des profs car le mobile peut avoir des avantages comme d'inconvénient pour moi je crois qu'il est très important de l'école et que c'est notre droit car en reste contacté avec nos parents, nos familles, nos amis qui peuvent nous informer de choses quelque chose d'important d'une part et d'autre part on peut le tester en étapes de silence en cas de dérangement. Je trouve en plus que chaque élève est responsable de lui-même il peut voir ~~sa~~ bien fait de ses mal faits.

En fin de compte je suis contre le point de vue mais je le respecte toujours.

Avec tous mon respect

Je trouve que votre demande n'est pas correcte au plus tard c'est pas juste il est clair qu'il faut atteindre le mobile au moins le mettre en mode silencieux cependant dans la cour en pendant la récréation je n'vais pas que cela dérange et même en classe utiliser le pour voir quelle heure il est ne peut pas à mon avis perturber ou déranger personne il faut vivre son temps et donner au jeune d'aujourd'hui l'occasion pour accéder à la nouvelle technologie d'une part d'autre part les parents maintiennent le contact avec leur enfants, ils achètent à leur enfants des mobiles pour garder un lien de communication cela leur donne une sensation de sécurité.

Finalement avec tous nos respects je suis contre ton opinion mais je te respecte toujours.

Batna, le 20 novembre 08.

le destinataire : le député

le destinataire : l'élève

Cher monsieur le député

Votre point de vue concernant l'utilisation du portable dans tous les établissements scolaires est incorrecte ou plutôt pas "c'est pas juste".

1. D'abord je trouve qu'il est clair qu'il faut atteindre le mobile ou au moins le mettre en mode silencieux cependant dans la cour ou pendant la récréation je ne vois pas qui cela dérange et même en classe utiliser le pour voir quelle heure est il est ne peut pas à mon avis perturber ou déranger personne il faut vivre son temps et donner au jeune d'aujourd'hui l'occasion pour accéder à la nouvelle technologie d'une part.

2. d'autre part les parents maintiennent le contact avec leur enfants, il achètent à leur enfants des mobiles pour garder un lien de communication cela leur donne une sensation de sécurité.

ainsi que en cas de maladie par exemple : quand je serais en état de maladie ou d'urgence j'appelle mes parents pour me ramener au doctor sachant qu'au lycée sa ne giste pas

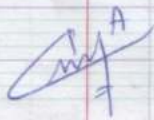
3. Enfin avec tous mes respects je ne suis pas convaincu de votre opinion mais je la respecte toujours.
Avec tous mes respects.

Au monsieur le Député
Le 12.11.2008

J'ai l'honneur à écrire à
vous une lettre pour vous dire
une chose très existentielle dans
tous les établissements scolaires
"C'est le portable"

Personnellement je suis contre de
prendre le portable en classe et
dans la cours parce que le portable
dérange les élèves et les professeurs
et l'école c'est une place pour
les études c'est pas pour la
communication
je respecte ton point de vue
mais je suis contre d'amener
le portable

Une lycienne
(Ali Nmer)
Batna

A
7

Au Monsieur le Député avec
tous mon respect
Le 15.11.2008

l'objet: l'utilisation des portable
à l'école

J'ai l'honneur à écrire à
vous une lettre pour vous dire
une chose très existante dans
tous les établissements scolaires
c'est "le portable"
Personnellement je suis ni contre
ni avec l'utilisation du portable
parce que cette appareil a
des avantages et des inconvénients
il faut éliminer le portable en
classe ou du moins le mettre en
mode silencieux car il sonne
en classe il va perturber le cours

et dérange le professeur, le
mobile n'est pas une mauvais
appareil c'est grâce à lui
l'élève et ses parent reste
en contact, mais certain
élève passent leur temps à
surfer et à envoyer de SMS,
vidéo, photo en classe au
lieu de se concentrer sur
les cours
enfin l'école c'est un endroit
place de culture et d'étude
c'est pas pour la communication

Une lycienne
(Ali Nmer) Batna

Au Monsieur le Député avec tous
mon respect
Le 20.11.2008

l'objet: L'utilisation des portable
à l'école

J'ai l'honneur à écrire à
vous une lettre pour vous dire
une chose très existante dans tous
les établissements scolaires c'est
"le portable"

Personnellement je suis contre
l'utilisation du portable en classe
D'abord le portable n'a rien
d'indispensable pour un enfant ni
pour un adolescent, il n'a même rien
à faire dans leur main tout
court, ensuite le portable perdre
le temps par exemple il y a
des élèves passent leur temps à
surfer et à envoyer de SMS, vidéo

et des images en classe au
lieu de se concentrer sur les cours
enfin l'école c'est un endroit de
culture et d'étude c'est pas
pour la communication c'est pourquoi
j'estime qu'il faut interdire
le téléphone mobile à l'école

Une lycienne (Amira)
de 2^{es} 1 (Ali Nmer) Batna

Le mobile est un moyen de communication de technologie, et tous les personnes ont un mobile, et les élèves prennent le, dans les établissements scolaires et cet moyen très dangereux à l'école spécialement dans les classes parce que l'élève devra devenir paresseux et ne écoute pas pour les prof, et il joue avec le mobile et parle avec les autres, et envoie des messages, et écoute les chansons, et se dans la classe, et c'est ça l'influence le moral et l'influence des mobile à la future des élèves, et pour ça je suis contre le mobile dans l'école

à monsieur le député

Avec la signature
Zah

Le mobile est un moderne moyen de correspondance, et tous les personnes avait un mobile, et les élèves prennent le, dans les établissements scolaires, je pense que le téléphone mobile est très dangereux à l'élève spécialement dans la classe car ils deviennent paresseux, et certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours, et jouer avec les mobiles envoyer et recevoir des SMS, et dans les examens

Ils peuvent communiquer avec l'extérieur pour faire dicter les réponses aux sujets et c'est ça le mauvais usage des mobiles à l'avenir des élèves, et c'est pour ça qu'il faut interdire les mobiles à l'école.

La signataire
ZB

à monsieur le député

20-11-2008

Asma

Lyssi Ali N'Emre

Le mobile dans l'école

Le mobile est un moderne moyen de correspondance, et tous les personnes avait un mobile et les élèves prennent le dans les établissements scolaires. Vous avez déjà dit que il faut interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires et je suis avec toi, vous car, personnellement je pense que le mobile est très dangereux à l'élève car ils deviennent paresseux, donc certainement certains élèves passent

leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours, jouer avec les mobiles, envoyer et recevoir des SMS.

troisièmement dans les examens. Ils peuvent communiquer avec l'extérieur pour faire dicter les réponses aux sujets, et le plus dangereux si sur la santé car le réseau fait des maladies dans la tête comme le cancer et.

c'est pour ça qu'il faut interdire le mobile à l'école

La signataire
ZB

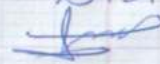
Le : 12-11-2008. Bata

de : B. A

A : Monsieur le ministre
le sujet : le mobile en école.

Monsieur, nous sais que le mobile est un appareil moderne mais il a plusieurs inconvénient sur tout dans l'école en général, parce que généralement qu'on le profs ou l'élève dans la classe le portable va sonner et il nous coupe la leçon. Et aujourd'hui, le mobile est un moyen pour le trichage dans les composition.

Monsieur le ministre, nous pens demandé a vous de trouvé une solution rapidement. Merci.

B. A


Le 15-11-2008. Bata

de : B. A

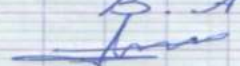
A : Monsieur le député
le sujet : le mobile en école.

Monsieur, merci pour votre demande, mais personnellement je suis pour et contre toi au même temps.

Je suis pour parce que des fois entre la séance le mobil va sonner, et ça va perturber la leçon et exaspérer le profs, et même des fois le mobil de le profs va sonner. Et même entre la leçon des élèves va envoyé des (vot) photos, des vidéos.....

Et je suis contre parce que il ya des élèves ne peut pas dérangés ses camarades quand ils dis quelque chose, des fois les parents s'inquiètent a ses enfants il envoient des sms ou ils téléphoent entre les séances ou quand ils dans la cour.

Monsieur, je remerci pour votre demande.

B. A


le 20-11-2008 - Bat

de: B. A

A: Monsieur le député

l'objet: Le mobile en école.

Monsieur, merci pour votre demande parce que personnellement je suis contre le mobile en école parce que:

premièrement: des fois le mobile va sonner et ça va perturber la leçon et exaspérer le prof, et même le mobile de le prof va sonner.

deuxièmement: entre le cour, les élèves va envoyer des photos, des music, des vidéos.

troisièmement: c'est une guespiège de l'argent.

Et ainsi de suite de ses inconvénient

Monsieur, je vous remercie de l'attention que vous voudrez bien accorder à

mon opinion et vous prie d'agréer mes salutations les plus distinguées.

B. A

Monsieur le Député
je veux vous remercier de cette
dissertation.
et je suis avec vous dans ce point
là, car je pense que le portable
dans l'école aggrave les problèmes parce
que vous savez avec ces nouvelles
inventions (les caméras, les appareils
photos) sont posés beaucoup des problèmes
et sans oublier la tentation qui lève la
concentration des élèves pendant la leçon.
et les mauvaises photos qu'il envoie par le
"blue tooth".

Monsieur le Député
pour moi le portable n'a rien
d'indispensable pour un enfant ni
pour un adolescent parce que le portable
pour quelqu'un qui bouge qui a
beaucoup de travail et l'adolescent
le utilise pour envoyer les SMS, les photos,
les vidéos ou pour connecter à l'internet
et pour tricher aux examens et
avec la nouvelle technologie il
pose des milliers de problèmes dans
l'école et dans la rue alors le
portable est un danger pour l'adolescent
parce qu'il utilise toutes
ses fonctions les meilleures et les pires

République Algérienne démocratique
et populaire

Monsieur :

Le Député

Alger

Ismahane

lycée : Ali Mneur
Batna

le : 20 / 11 / 2008.

Monsieur le Député :

Certaines personnes savent que le portable
a des aspects positifs et d'autres négatifs.

Je pense que l'aspect négatif visible que
l'autre.

D'abord l'adolescent utilise toutes les
meilleures et les pires options dans cet
appareil comme (happy slapping, blue
tooth, caméras, l'internet...).

alors quand il s'attache avec le
il utilise à tout moment, par tout (à
l'école, à la rue, à la maison...) et pour
tout (tricher, jouer, faire des problèmes
...). ici le portable domine la personne

et là il faut inverser l'expression :

"l'appareil règne de l'homme" pour
se devenu :

"l'homme règne de l'appareil".

Enfin on peut dire que l'école
pour l'éducation et l'enseignement
pas pour les mauvais aspects de la
nouvelle technologie.

avec mes sentiments

sincèrement

Ismahane

Sous-groupe G3N1

G3N1Asma – jet1

Republique Algérienne Démocratique
et populaire Ministres de l'éducation
National

de la part de : Asma

au : Ministres de l'éducation

Objet :

Chère Monsieur les députés j'ai l'honneur
de vous annoncer que je suis avec vous
dans ce sujet parce que je suis une élève
et qui souffre en classe de ce problème
parce que en entendant des chansons en plein
de leçon et des cant/hill. Les professeurs
ont toujours les mobiles en valises et qui sonne
tout le temps. J'aimerais bien que cette décision
soit prise au plus près possible.
J'espère que vous acceptiez mes sincères respect
et admirations et merci.

Signature

Le. 11/11/2008

G3N1Asma – jet2

de : Demoiselle Asma

au : Monsieur le député

Objet :

Chère Monsieur le député j'ai
l'honneur de vous annoncer que je
suis pour la demande d'interdire
les téléphones portables dans tous les
établissements en classe et dans la cour
je pense que les mobiles ont une influence
grande sur les élèves en classe et dehors
Ainsi que les élèves ne respectent pas
la loi de l'école. Et ce, dérange
les élèves quand il sonne en plein de leçon
Et aussi il dérange les professeurs ils
ont des fois l'obligation de ne pas donner la
leçon au élève

Signature

Le. 15.11.2008

G3N1Asma – jet3

Le 23/11/2008

de la part de : Asma

au : Mr le député

adresse : Lycée Ali El Chmar.

Objet : Mon point de vue sur les
mobiles

Chère Monsieur le député j'ai
l'honneur de vous adresser cette lettre pour vous
montrer mon avis sur les mobiles dans les
établissements en classe et dans la cour
je vous dis que j'ai avec vous pour
la demande d'interdire les téléphones
portables.

D'ailleurs je crois que ces derniers
ont une influence sur les élèves en classe
et dehors.

Ainsi que les élèves ne respectent pas la
loi de l'école.

Et ce dérange les gens quand il
sonne en plein de leçon. Et il oblige les
parents de ne pas laisser leurs enfants
parce que il fait des malades comme il
des les médecins
J'espère que vous prenez cette note en
considération au plus près possible.

Signature

République Algérienne Démocratique
et populaire Ministère de l'éducation
National

de la part de [redacted] cheriem
A. député

L'objet : interdire les mobiles dans
tous les établissements scolaires

Monsieur le député, je suis une
élève dans lycée Ali A. Inmer et je
suis avec vous pour l'ordre d'interdic-
tion des mobiles dans tous les établissem-
ent scolaires, en classe et dans la cour
par ce que le mobile est un grand
problème dans ce temps ~~mais~~
par ce que il a un camira vidéo
qui camira les autres personne
et le grand problème de téléphone
portable et le dérangement d'autre

Accepté mais resper et mais
honorer

Date : 12 / 11 / 2008

Signature : 

République Algérienne Démocratique et
populaire Ministère de l'éducation National

De la part de : [redacted] cheriem
A. député

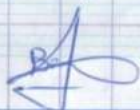
L'objet = interdire les mobiles dans
tous les établissements scolaires.

Monsieur le député on a attendu que
vous avez demandé au Ministère d'inter-
diction des mobiles dans tous les établissem-
ent scolaires, en classe et dans la cour.

Alor, je suis avec vous pour cette ordre
par ce que le mobile c'est le grande
problème dans ce temps, Ainsi qu'il
(des influence) un camira qui camira
les autres personne, et il nous derange
on classe avec ses sonerie, Ainsi qu'il
est influencer grave pour les élèves

Accepté mais resper et mais honorer

Date : 15 - 11 - 2008



Le 23/11/2023

De la part de : [REDACTED] M. Meriem
A : Monsieur le député

L'objet : interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires.

Monsieur le député on a reçu que vous avez demandé au Ministère d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires, en classe et dans le couloir.

Alors, je suis avec vous pour cette ordonnance parce que le mobile c'est le grand problème dans ce temps, ainsi qu'il y a un caméra qui filme les autres personnes sans leur attention, et il nous dérange en classe avec ses sonneries. Ainsi qu'il est important qu'il ne laisse pas les élèves pour respecter

son leçon, et il a des influences graves pour les élèves
Monsieur le député, Accepté mais respect et mais honorer

Sig : 

République Algérienne Démocratique
populaire.

Monsieur le député :

On a reçu que vous avez demandé au
Ministre de l'éducation nationale d'interdire
les mobiles dans tous les établissements scolaires,
en classe et dans la cour. Ainsi les élèves
n'auraient plus le droit d'amener un portable
dans leurs établissements.

Je suis contre cette demande pour ce qu'il
nous somme au 21^{ème} siècle maintenant le
portable est très important dans notre
quotidienne vie.

Ainsi que les parents amènent les mobiles
à leurs enfants pour les appeler et pour être
toujours en communication avec leurs enfants
quand ils sont à l'école.

C'est pour ça je crois que les élèves peuvent
amener le mobile dans tous les établissements
à condition de respecter l'établissement.

et ne l'utiliser pas sauf dans un cas
d'urgence.

et merci
mes grand salutation.

République Algérienne Démocratique
populaire

Monsieur le député

On a reçu que vous avez demandé au
ministre de l'éducation nationale d'interdire
les mobiles dans tous les établissements
scolaires, en classe et dans la cour. Ainsi les
élèves n'auraient plus le droit d'amener
un portable dans leurs établissements.

Monsieur avec tous mes propres respect
je suis contre cette demande pour ce qu'il
dans ce temps les portables sont très
important dans notre quotidienne vie.

Les parents amènent à leurs enfants les
mobiles pour être toujours en communication
avec eux surtout qui habitent loin
de leurs établissements.

Ainsi que les élèves ont besoin des
mobiles pour appeler leurs parents en
cas d'urgence.

Monsieur le député je vous
invite à réfléchir bien avant
appliquer cette demande pour ce
qu'il les élèves peuvent amener les mobiles
dans tous les établissements et ne l'utiliser
pas sauf dans un cas d'urgence.

mes grand salutation

Rafika

~~af~~

de: [redacted]
 au: Rafika
 au: député.

Le 23/11/2008
 à Batna

objet: une lettre au député.

Monsieur le député:

Mes grand respect a vous. je vous
 vous (represente) demande de réfléchir
 bien dans une démarche qui dit: "que
 vous avez demandé au ministre de
 l'éducation nationale d'interdire les mobiles
 dans tous les établissements scolaires, en
 class et dans la cour. Ainsi les élèves
 n'auraient plus le droit d'amener
 un portable dans leurs établissements

Monsieur Je suis contre cette demande
 D'abord, nous sommes au 21^{ème} siècle
 maintenant le portable est très important
 dans notre quotidienne vie

Ensuite, les parent amene les mobiles

a leurs enfants pour les appeler et
 pour être toujours en communication
 avec leurs enfant et s'assurer sur les
 quand ils ont l'école.

Enfin je croit que les élèves peut
 amener les mobiles dans tout les
 établissement a condition de respecter
 l'établissement et ne l'utiliser pas sauf
 dans un cas d'urgence

et merci
 mes grand salutation

Rafika


Sous-groupe G3N2

G3N2Loubna- jet1

Dans notre société ses jours le portable est la vie des personnes et spécialement les élèves dans leur établissement scolaire.

Ils ont écouté les chansons de Ray et les chansons sentimentales dans la cours d'école et ça c'est un défaut.

D'autre fois le professeur donner le cours à les élèves ^{sur un} portable de quelqu'un et dérangé le prof.

Moi personnellement Je suis contre l'utilisation des portables dans l'établissement scolaire à leur plusieurs méfaits. ~~Notre~~ surveillance général ne pas fait sont rids, s'ont pour les élèves ont la liberté total. ^{saque}

Enfin je suis sûr que le portable est important de le prendre mais il faut respecter les gens.

G3N2Loubna- jet2

Dans le 21 siècle ouvert une porte magique par la Technologie celle ci qui nous offre l'ordinateur qui est utilisé dans tout les domaines, en plus elle nous offre une autre moyen de communication c'est le portable qui très important dans cette vie.

Les élèves comme un exemple ils ont utilisé le dans les établissements scolaires. Moi comme une élève Je suis contre cette idée à cause de la mauvais caractère d'élève il le transformer un jeu quand le professeur expliquer le cours en plus il écoute les chansons de Ray dans un lieu de culture.

Le portable fait un grand dérangement dans la classe des fois les élèves prend des ~~photos~~ photos à le prof sans il connait.

G3N2Loubna- jet3

Dimanche 23 Novembre
Batna

Dans le 21 siècle ouvert une porte magique qui parle la Technologie celle ci qui nous offre l'ordinateur qui est utilisé dans tout les domaines.

En plus elle nous offre une autre moyen de communication. C'est le portable qui nous permet le confortables à les gens.

Mais ses jours le portable devient la vie des élèves surtout. parce que nous avons eus un grand changement dans les établissements scolaires.

Moi comme une élève dans ce l'âge Je suis contre cette phénomène. à cause de mauvais caractère d'élève. D'abord il le transformer un jeu dans la classe. Ensuite il est oublier que lui était dans un lieu de culture. et il écoute les

chansons.

Enfin il fait un grand dérangement dans la classe et c'est méfais plus que c'est avantages. Enfin ça c'est ma point de vue.

(Signature)

Dans ces jours le portable est important dans la vie. C'est pour ça les élèves portent les mobiles dans tous les établissements scolaires. Personnellement je suis contre cette idée puisque doit être respecté les droit d'autre personne. D'abord le mobile fait des problème dans classe. (bruit, la musique, les jeux). peut être il est bien mais qu'en il dérange à les études des élèves (le grand but dans leur vie) devenu un grand phénomène dans le futur de société. Pour moi la ligne rouge dans la classe c'est que j'écoute les problèmes de la famille car la classe c'est la place qui demande la discipline.

Dans ces jours le portable est le moyen de la progression pour tout les gens (femme - Homme - les élèves). et à partir de cette idée on trouve que le mobile est trouvé dans tout les lieux (domaines). C'est pour ça tout les élèves portent les mobiles dans les établissements scolaires. C'est vrai le mobile est indispensable mais quand il devient un mur qui mis un fin pour ses études on oblige de s'arrêter dans les classe. le mobile est nuisif et fait de problème scolaire (la musique - les jeux) et la grand devoirs pour moi c'est le respect des professeurs mais le portable casse tout les règles de la discipline. Il faut étiqué cette phénomène premièrement les parents et enfin les élèves qui vu à le futur.

Dimanche 23 Novembre 2020
Batna

Dans ces jours et dans tout les société la progression tué tout les règles de la vie. Quand dit sa on ne peut dit pas que la progression est mauvais dans tout les domaines. Mais "comme ça" comme un exemple le portables dans les établissements scolaires il devenu danger.

D'abord il fait des bruits et fait un mur qui mis un fin pour ses études. ensuite le portable c'est la ligne qui vous met au courant, ou vous donne des nouvelles sur les problèmes de la famille dans place qui demande la discipline et le respect des personnes surtout les prof. la fin de sa c'est un phénomène mondial.

enfin il faut étiqué la consommation de portable pour gagner un futur bien.

au député : le 12/11/2008

- Mes Monsieur : Tu demande au Ministre de l'éducation nationale d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaires. Je suis pour cette idée par ce que le mobile à des moveuse travaux. comme je vais toute les élèves à des téléphone portable et le tout jouons avec cette aparail dans la classe et ne écoutons pas... au... profes, et le tout à des mobiles caméra, Ils étulisons cette caméra dans des moveuse photos et le bloutouthe. Le mobile à baucou désavantage aussi à des belles travaux. mes je suis contre le téléphone portable à l'école.

- une élève -

Le: 15/11/2008

Au député :

- Mes Monsieur : je suis une élève au lécy et j'ai entendu votre demande au Ministre de l'éducation nationale d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaire. Pour moi je suis avec cette idée par ce que le téléphone portable a beaucoup des travaux belle et moveuse, mais cette dernieure plus que les belles travaux. comme l'entans de la music dans la classe et le tout jouons avec leur mobiles, mais la grande travaille moveuse c'est la caméra et le bloutouthe. comme je vais les élèves ne étoulisont pas le mobile dans des belle travaux. ces pour sa je suis pour l'interdise de les mobiles dans les écoles.

- une élève -

Batna le 23/11/2008

au Au député :

- Mes Monsieur : je suis une élève au lécy et j'ai entendu votre demande au Ministre de l'éducation nationale d'interdire les mobiles dans tous les établissements scolaire. Pour moi je suis avec cette idée par ce que le téléphone portable a beaucoup des travaux belle et moveuse, mais cette dernieure plus que les belles travaux. comme l'entans de la music dans la classe et le tout jouons avec leur mobiles, mais la grande travaille moveuse c'est la caméra et le bloutouthe. comme je vais les élèves ne étoulise pas le mobile dans des belle travaux. ces pour sa je suis pour l'interdise de les mobiles dans les écoles

- une élève -