

Rôle des processus de planification et de révision dans l'amélioration de la production d'un texte argumentatif en FLE

M^{lle} Benammar Farah

Doctorante, Université de Batna 2, Algérie

Pr. Metatha Mohamed El Kamel

Université de Batna 2, Algérie

Abstract

Our contribution, emanating from an observation that testifies to a fragility in writing nearby the foreign languages learners due to the deficiency of the editorial processes, is part of the cognitive psycholinguistics. We present the results of an experimental study aiming to raise the crucial role of the cognitive planning and revision processes in the improvement of writing of argumentative type in subjects-writers of third year secondary writing in French as a foreign language. For that purpose, assistance tools designed to facilitate the activation and implementation of these two editorial processes have been designed. We will discuss, first, two resources : reading a text and listening to a recording (with or without taking notes) as aids to the planning of an argumentative text ; and secondly, an evaluation grid (co-evaluation or self-evaluation) as an aid to the revision of this text.

Keywords : writing, argumentative text, editorial processes, planning, revision.

المخلص

مساهمتنا، التي تنتمي الى النظام البسيكو اللغوي المعرفي، ناتجة عن ملاحظات تعبر عن ضعف في التعبير الكتابي عند طلبة اللغة الأجنبية وهذا ناتج عن نقص في عمليات التحرير. نقدم من خلالها نتائج دراسة علمية تجريبية هدفها تبيان الدور الفعال للعمليات المعرفية للتخطيط والمراجعة في تحسين التعبير الكتابية الجدلية لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي في الفرنسية، لغة اجنبية. ولهذا انجزت وسائل مساعدة لتحسين نشاط العمليتين التحريريتين. سنذكر اولاً موردين للدعم: قراءة نص وسماع تسجيل (مع او بدون تدوين ملاحظات) كمساعدة لعملية التخطيط للنص الجدلي وثانياً شبكة التقييم (تقييم جماعي او تقييم ذاتي) كمساعدة لمراجعة هذا النص.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي، النص الجدلي، عمليات التحرير، التخطيط، المراجعة.

Introduction

Notre expérience en tant que professeur de l'enseignement secondaire nous fait souvent observer des productions écrites décousues, alourdies de répétitions, dévoilant énormément d'erreurs et de dysfonctionnements. Ces textes, où le minimum requis n'est pas atteint, sont difficilement appréciables. Or, l'écrit occupe aujourd'hui une place prépondérante dans nos sociétés de communication. Il en va de même à l'école où il s'avère une activité pédagogique fondamentale.

Le constat, que nous avons fait au sein du lycée Nadjaï Athmane, -établissement où nous exerçons-, témoigne d'une fragilité en matière rédactionnelle due, suivant nos observations et en nous basant sur la littérature spécialisée, à la déficience des processus mentaux de planification et de révision mis en œuvre lors de l'activité d'écriture et dont la connaissance est reconnue comme étant nécessaire afin de favoriser la réussite des apprenants (Moffet, 1995). Par déficience nous désignons, ici, les tensions généralement conflictuelles que génèrent les savoirs, les représentations et les valeurs de l'apprenant-scripteur dans un espace socio-institutionnel donné.

Dès lors, et à notre sens, aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites (1^{er} jet) de type argumentatif passe non seulement par une référence aux théories relatives à l'argumentation mais aussi et surtout aux travaux menés, dans une perspective didactique, par les approches psycho-cognitives de l'écriture. Lesquels ont connu un véritable essor depuis la parution du modèle princeps de Hayes et Flower en 1980.

Notre présente contribution se fixe pour objectif de montrer l'importance des processus cognitifs dans l'amélioration des productions écrites de type argumentatif chez des apprentis scripteurs de 3.A.S à travers la conception d'interventions didactiques susceptibles d'activer les deux processus mentaux de planification et de révision, déficients chez nos apprentis-scripteurs mais nécessaires à l'amélioration d'un texte argumentatif.

1. Emergence du constat

Lors d'une séance de coordination qui s'est tenue le mardi 5 janvier 2016 au lycée où nous exerçons, les quatre enseignantes de français, dont nous faisons partie, ont décidé de s'intéresser de près à l'activité de l'expression écrite appliquée en classe de 3.A.S. Il a été décidé, d'un commun accord, que l'enseignante coordinatrice dispenserait deux cours, dont un premier consacré à l'expression écrite, à l'intention de ses élèves de la 3.A.S (filière sciences expérimentales), en présence des trois autres professeurs. Le second, consacré au compte rendu d'expression écrite, n'a finalement pas été présenté.

Au début de la séance, il avait été demandé aux élèves de rédiger un texte argumentatif. Le sujet de la production concerne la propagation des cours de soutien payants. Ce dernier, déjà porté à notre connaissance et discuté lors de la coordination, est, à notre sens, un sujet d'actualité susceptible d'intéresser les participants à notre expérimentation (futurs bacheliers) car touchant tous les élèves scolarisés particulièrement ceux des classes d'examens. A la fin de la séance qui a duré une heure, l'enseignante coordinatrice nous a remis toutes les copies de production écrite.

Après la lecture des productions de nos apprentis-scripteurs, nous avons fait deux remarques : la première est qu'il en ressort un nombre important d'erreurs relevant de plusieurs ordres : pragmatique, sémantique, etc. « En règle générale, il y a davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle. » souligne Hall (1990, voir Cornaire et Raymond, 1999, p. 65). Et la seconde, à l'instar de Simard (1992), est que les élèves étaient en « panne d'idées » (p. 276) révélée par la longueur des productions qui était moindre dans beaucoup de copies ainsi qu'une présence considérable de phrases dépourvues de sens. Hall avance, en effet, que chez les apprenants de langue seconde, « les énoncés produits sont en général assez courts. Ces textes contiennent moins d'information et donc moins de contenu » (1990, voir Cornaire et Raymond, 1999, p. 64).

A partir de ce constat, nous avons décidé d'utiliser ces ébauches comme 1^{er} support de travail pour notre expérimentation. Cependant, l'échantillon étant insuffisant, nous avons demandé à l'enseignante de présenter la même tâche d'écriture aux apprenants des deux autres classes de 3.A.S (filière sciences expérimentales) afin d'élargir notre champ d'investigation, au cas où ces derniers présentent les mêmes carences. Nous avons, par ailleurs, tenu à être présente seule avec l'enseignante cette fois-ci dans le but de mieux observer les élèves lors de cette activité.

Au début de la séance, l'enseignante a présenté la tâche d'écriture aux élèves. Ces derniers, tous munis d'une feuille de réponse et une autre de brouillon, ont entamé la production. Nous avons pu, dès lors, noter une série d'observations :

- a) Seuls six élèves ont procédé à une relecture (trop brève) de leur production après l'avoir terminée. En effet, une fois le stylo posé, ces derniers se levaient précipitamment pour remettre leur copie à l'enseignante assise au bureau. Cela témoigne clairement de l'absence d'un travail de révision voire de l'absence d'une révision efficiente ;
- b) Pratiquement tous nous demandaient à nous ainsi qu'à leur enseignante de leur traduire des mots, des expressions ou des phrases en français, chose que nous avons refusée ;
- c) Certains élèves procédaient à la rédaction directement sur leur feuille de réponse sans l'usage préalable d'un brouillon, ce qui témoigne, à notre sens, de l'absence d'un travail de planification.

Bien qu'il n'ait pas été question, dans cette présente étude, d'utiliser un questionnaire comme outil d'analyse, ces observations ont néanmoins soulevé une multitude d'interrogations. Dès lors, nous avons décidé d'interroger les élèves quant à leurs comportements sur l'absence de révision. Tous répondaient : « la révision est inutile », « je sais ce qui est écrit » ou encore « je n'ai rien à ajouter ». Quant à

l'interrogation sur l'utilisation d'un brouillon, ces derniers nous rétorquaient qu'ils n'avaient pas à écrire deux fois la même chose.

Suite à ce constat, avancer que les processus cognitifs de planification et de révision sont à l'origine de beaucoup de problèmes rencontrés par les élèves lors de l'activité rédactionnelle n'est pas une "découverte" à priori vu que les spécialistes du domaine, tels que Bereiter et Scardamalia (1987), Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), ..., sont unanimes quant à la déficience de ces deux processus (planification et révision) chez les scripteurs novices, le cas de nos élèves.

2. Population

Nous avons opté pour le lycée Nadjaï Athmane sis El-Madher, Batna vu que nous y avons facilement accès étant moi-même enseignante au sein de cet établissement. A cet effet, 60 élèves de 3.A.S (filière sciences), âgés de 18 à 20 ans, ont participé à notre expérimentation. Ces derniers ont été répartis en trois groupes (G1, G2 et G3) de 20 élèves chacun. Répartition effectuée, avec l'aide de leur enseignante, en se basant sur leurs résultats obtenus en français lors du 1^{er} trimestre, à raison de 10 élèves jugés de bon niveau en français et de 10 jugés de niveau moyen ou faible.

3. Outil d'analyse

L'échantillon de 60 copies a fait l'objet d'une analyse portant sur le degré de respect de certaines caractéristiques du texte argumentatif. Caractéristiques fixées à partir des travaux de Serrano et Villalobos (2006, voir Justo, 2012) et en se basant sur le programme officiel de la 3.A.S où le texte argumentatif est étudié comme 2^{ème} projet tout au long du 2^{ème} trimestre (Commission Nationale des Programmes [CNP], 2006).

L'on retiendra :

- a) La présentation du sujet (introduction)
- b) L'illustration des arguments (emploi d'exemples).

- c) La rédaction d'une conclusion dans laquelle le point de vue de départ est affirmé et/ou renforcé.
- d) Le nombre d'arguments employés. Nous avons divisé ces derniers en deux catégories suivant leur degré de pertinence :
 - ✓ Arguments pertinents (AP) : est considéré comme argument pertinent, tout argument fondé ou « recevable » (Golder, 1996, p. 167)
 - ✓ Arguments non-pertinents (ANP) : est considéré comme argument non-pertinent tout argument non-fondé ou contre-argument autrement dit un argument « non recevable » (*Ibid.*).

4. Analyse du 1^{er} jet

Le 1^{er} jet, ne faisant l'objet d'aucune intervention didactique de notre part, est analysé avant la présentation de la procédure et du matériel expérimental. Les commentaires que nous présentons pour son analyse sont seulement à caractère descriptif, les interprétations seront présentées plus loin dans ce travail.

a. La présentation du sujet (introduction)

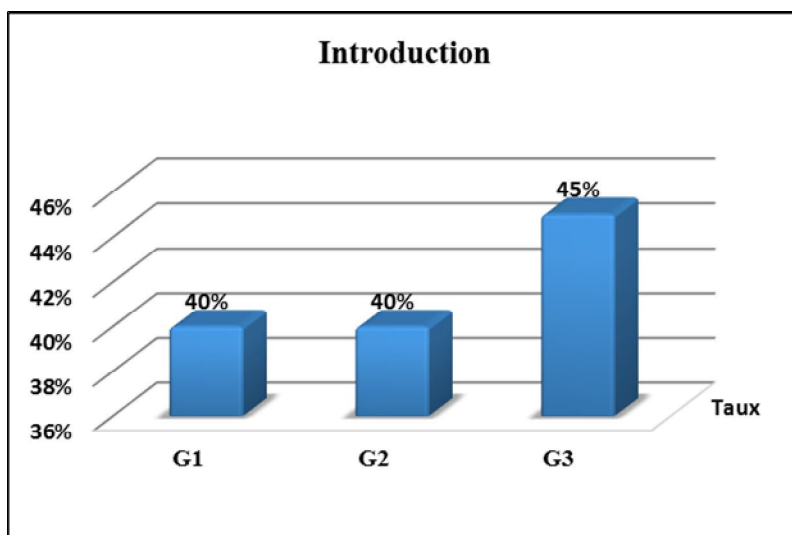


Figure 1. Moyenne de l'emploi d'une introduction par groupe (jet 1)

Ce graphe nous permet de constater que le G1 et le G2 sont à égalité. En effet, pour les deux groupes expérimentaux, 8 élèves sur 20, soit un taux de 40% par groupe, ont commencé leurs productions écrites avec une introduction. Le G3 (groupe témoin), quant à lui, a une légère avance avec un taux de 45% autrement dit 9 élèves sur 20 ayant produit une introduction.

b. L'illustration des arguments (emploi d'exemples)

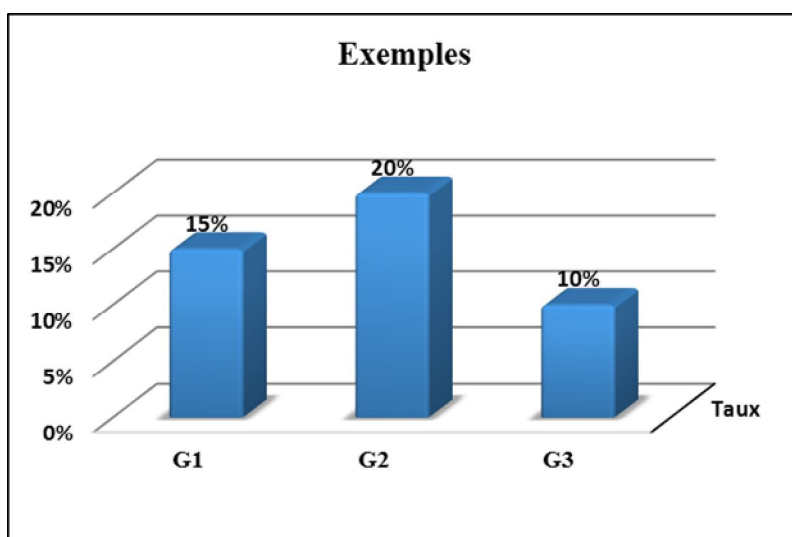


Figure 2. Moyenne de l'emploi d'exemples par groupe (jet 1)

Nous constatons avec ce graphe que, pour le G2, seuls 4 élèves sur 20, ce qui représente un taux de 20%, ont illustré leurs arguments. Ce résultat est suivi de 15% soit 3 élèves sur 20 ayant employé des exemples pour le G1. Quant au groupe témoin (G3), seulement 2 élèves sur 20 ont utilisé des exemples afin d'appuyer leurs arguments soit un pourcentage de 10%.

c. La rédaction d'une conclusion dans laquelle le point de vue de départ est affirmé et/ou renforcé.

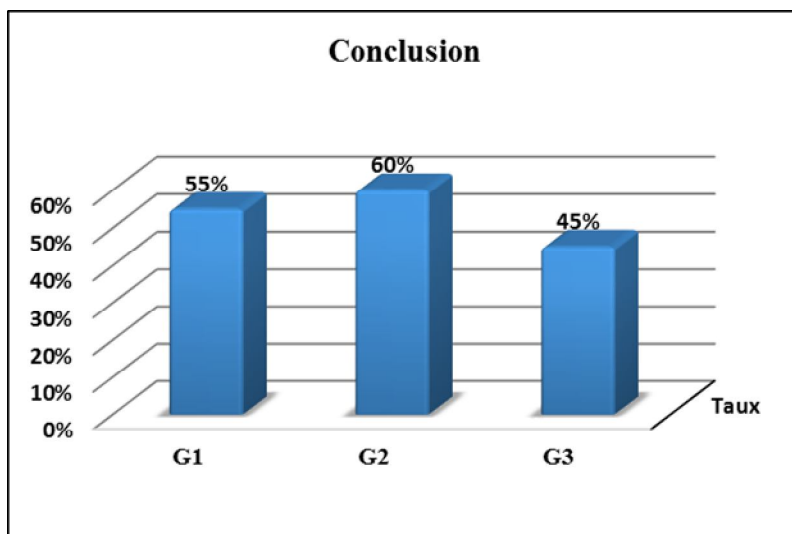


Figure 3. Moyenne de l'emploi d'une conclusion par groupe (jet 1)

Nous remarquons que le G2 est en tête avec un pourcentage de 60% soit 12 élèves sur 20 ayant conclu leurs productions écrites. Quant aux deux autres groupes, le G1 est juste derrière avec un taux de 55% ou 11 élèves sur 20 ayant rédigé une conclusion et le G3 occupe la dernière position avec un pourcentage de 45% soit 9 élèves sur 20.

d. Le nombre d'arguments employés.

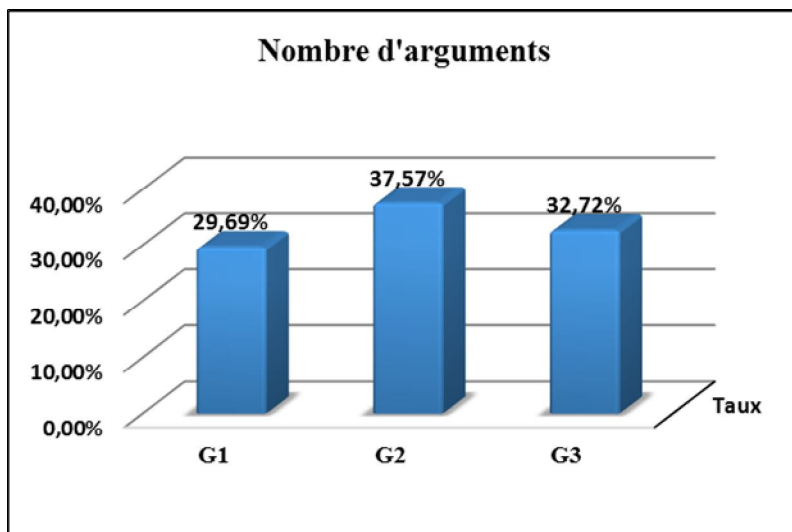


Figure 4. Moyenne d'arguments produits par groupe (jet 1)

Nous constatons que le G2 occupe la première position avec un pourcentage de 37,57% autrement dit 62 arguments produits. Le G3, occupant la deuxième position, a produit 54 arguments soit un pourcentage de 32,72% et le groupe arrivant en dernière position est le G1 avec le chiffre de 49 arguments produits soit un taux de 29,69%.

e. Niveau de pertinence des arguments

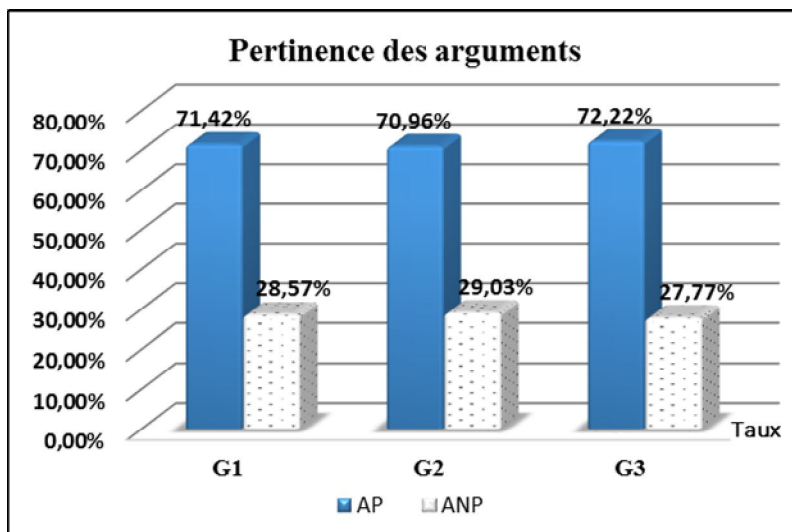


Figure 5. Niveau de pertinence des arguments produits par groupe (jet 1)

Nous remarquons que l'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que pour les trois groupes le nombre d'arguments pertinents produits est nettement supérieur à celui des arguments non-pertinents. Le G2 est le groupe ayant produit le plus d'arguments avec un total de 62 arguments dont 44 pertinents et 18 non-pertinents ce qui lui vaut les pourcentages de 70,96% et 29,03%, ce groupe est suivi du groupe témoin avec 54 arguments produits dont 39 pertinents et 15 non-pertinents soit les pourcentages de 72,22% et 27,77%. Le G1 arrive en dernier avec 49 arguments produits dont 35 pertinents et 14 non-pertinents ce qui représente les pourcentages de 71,42% et 28,57%.

5. Problématique et objectifs de la recherche

Afin d'aider nos apprentis-scripteurs à améliorer leur 1^{er} jet, notre intérêt s'est porté sur le modèle de Hayes et Flower qui souligne la complexité de l'activité rédactionnelle faisant appel à trois processus cognitifs :

- a) La planification, qui représente l'étape où le scripteur rassemble et organise ses idées ;
- b) La mise en texte, qui se réfère à l'étape de rédaction proprement dite ;
- c) La révision, qui correspond à une relecture du produit final afin d'y apporter (ou non) des modifications (1980, voir Garcia-Debanc, 1986 ; Marin et Legros, 2007).

Ce modèle de Hayes et Flower fait valoir l'itinéraire du rédacteur habile pouvant gérer l'activité rédactionnelle dans toute sa complexité. Il apparaît donc clairement que le rédacteur novice ne peut fonctionner de la sorte (Bereiter et Scardamalia, 1987). En effet, en s'appuyant sur le modèle princeps de Hayes et Flower, ces chercheurs ont effectué une étude comparative entre les rédacteurs habiles et les rédacteurs novices. Il a été démontré, suite à cette dernière, que les deux opérations décisives chez les scripteurs habiles mais défaillantes ou insuffisamment développées chez les novices sont celles de planification et de révision.

Ainsi, en analysant le 1^{er} jet, nous avons remarqué, à l'instar de Simard (1992) que nos participants étaient en « panne d'idées » (p. 276). En effet, contrairement à la vie quotidienne où il est rarissime que les individus s'expriment sur des sujets qu'ils maîtrisent mal, il arrive souvent de demander aux apprenants de rédiger des textes sur des thèmes dont leur « maîtrise conceptuelle pourrait être relativement sommaire » (Fayol, 1996, p. 11) ce qui altère considérablement leur écrit. S'ajoute à cela les contraintes d'une rédaction en langue étrangère. En effet, l'enseignante et nous même ayant refusé de traduire des mots et des expressions en français à nos apprentis-scripteurs lors de la rédaction de leur 1^{er} jet, ces derniers ont, par conséquent, été contraints par les limites de leurs ressources linguistiques à diminuer le nombre d'idées prévues à être exprimées dans leur production (Barbier, 2003). Cela aurait grandement contribué à faire obstacle au processus de planification et s'est, par conséquent, répercuté négativement sur le double plan quantitatif et qualitatif de leur production.

Outre ce problème touchant au processus de planification, nous avons remarqué que nos apprentis-scripteurs ne retournaient pas sur leur production écrite pour la réviser une fois le travail de rédaction achevé. Des travaux menés sur le processus de révision ont effectivement montré que les scripteurs novices ne retournent que rarement sur leur production afin de la réviser et, quand c'est le cas, ils se limitent à une lecture superficielle et à une révision prenant en charge que les aspects superficiels (erreurs de surface¹) au détriment de la structure et de la pertinence des idées (Olive et Piolat, 2003).

En plus d'un déficit de compétences linguistiques, les apprentis-scripteurs, contraints de gérer toutes les composantes du processus d'écriture simultanément, se retrouveraient dans un état de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), ce qui porte préjudice à la mise en œuvre efficiente du processus de révision.

Ces derniers rencontrent aussi des difficultés relevant du métacognitif. Dans l'incapacité d'avoir une vision objective sur leur texte et ignorant les différents aspects textuels à revoir, ils ne voient pas l'intérêt de retourner sur ce dernier pour le relire. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle Daiute et Kruidenier (1985) sont arrivés.

Nous pensons, suite à nos observations et à l'instar des travaux précités, que ces problèmes sont dus à la déficience des processus cognitifs de planification et de révision. De là découle notre problématique : comment les processus de planification et de révision pourraient-ils contribuer à l'amélioration de la qualité de la production écrite argumentative par les apprenants dans un espace socio-institutionnel donné ? Aussi orientons-nous vers les deux points ci-après constituant les objectifs principaux de notre expérimentation :

- Etudier l'effet de l'activation du processus cognitif de planification, à travers l'utilisation des supports ressources (avec ou sans prise de notes des arguments), sur l'amélioration des productions écrites.
- Etudier l'effet de l'activation du processus cognitif de révision, à travers l'utilisation d'une grille d'évaluation (co-évaluation ou

auto-évaluation) comme outil d'assistance à la métacognition, sur l'amélioration des productions écrites.

Dans le but d'aider nos apprentis-scripteurs à améliorer leurs productions écrites en produisant des textes argumentatifs planifiés et organisés, nous leur proposons, deux supports d'aide². En premier lieu, la lecture d'un texte ressource portant sur le même thème que la production demandée (les cours particuliers) avec prise de notes (relève des arguments) pour le G1 et sans prise de notes (relève des arguments) pour le G2.

En second lieu, il sera mis à leur écoute, un enregistrement portant également sur le même thème de la production, toujours avec le droit de relever les arguments pour le G1 et sans avoir droit à une prise de notes pour le G2. Les deux supports étant mis à leur disposition dans le but de les munir suffisamment d'informations sur le thème demandé ce qui faciliterait la mise en œuvre de l'opération de planification (Crinon et Legros, 2002).

Si l'on entend éviter aux apprentis scripteurs une relecture superficielle et limitée de leur production écrite (1^{er} jet), l'on doit les orienter afin que cette relecture soit focalisée. Aussi, par souci de distanciation et d'objectivité, il serait préférable de procéder à une co-relecture où chaque sous-groupe se chargera de relire les copies d'un autre sous-groupe. Raison pour laquelle, nous proposons, au final, à nos apprentis-scripteurs une grille d'évaluation³ dont les items portent principalement sur les critères de réussite d'un texte argumentatif.

Le G1 divisé en 5 sous-groupes aura recours à une grille de co-évaluation où chaque sous-groupe évaluera les productions d'un autre sous-groupe. Le G2, quant à lui, aura recours à une grille d'auto-évaluation où chaque participant évaluera sa propre production. La grille d'évaluation sera un outil servant à guider la relecture, à assister la métacognition de l'élève et optimisera ainsi la mise en œuvre du deuxième processus cognitif, à savoir la révision (G2) ou la co-révision (G1).

6. Déroulement de la procédure expérimentale

L'expérimentation, dans sa totalité, a nécessité six séances d'une durée d'une heure chacune.

Séances	Sujets-scripteurs	Activités	Consignes
1 ^{ère} 06.01.2016 (G1) 07.01.2016 (G2 et G3)	G1, G2 et G3	Production du 1 ^{er} jet.	Rédaction d'un texte argumentatif avec prise de position et recours à des arguments convaincants concernant les cours particuliers.
2 ^{ème} 10.01.2016	G1 et G2	Lecture du texte ressource.	Lecture attentive du texte pour relever des arguments : • Avec prise de notes (G1). • Sans prise de notes (G2).
3 ^{ème} 11.01.2016	G1 et G2	Ecoute de l'enregistrement.	Ecoute attentive de l'enregistrement pour relever des arguments : • Avec prise de notes (G1). • Sans prise de notes (G2).
4 ^{ème} 14.01.2016	G1, G2 et G3	Production du 2 ^{ème} jet.	Réécriture du 1 ^{er} jet pour l'améliorer en l'ayant sous les yeux, en plus des prises de notes pour le G1.

5 ^{ème} 17.01.2016	G1	Lecture et co-évaluation du 2 ^{ème} jet.	Lecture et co-évaluation du 2 ^{ème} jet à l'aide de la grille proposée.
	G2	Relecture et auto-évaluation du 2 ^{ème} jet.	Relecture et auto-évaluation du 2 ^{ème} jet à l'aide de la grille proposée.
6 ^{ème} 20.01.2016	G1, G2 et G3	Production du 3 ^{ème} jet.	Réécriture du 2 ^{ème} jet pour l'améliorer en ayant sous les yeux ce dernier accompagné de la grille de : • Co-évaluation (G1). • Auto-évaluation (G2).

Tableau 1. Récapitulatif de la procédure expérimentale

7. Analyse du 2^{ème} et 3^{ème} jets

Les commentaires que nous présentons pour l'analyse du 2^{ème} et 3^{ème} jets, sont seulement à caractère descriptif, les interprétations seront présentées dans le prochain point.

a. La présentation du sujet (introduction)

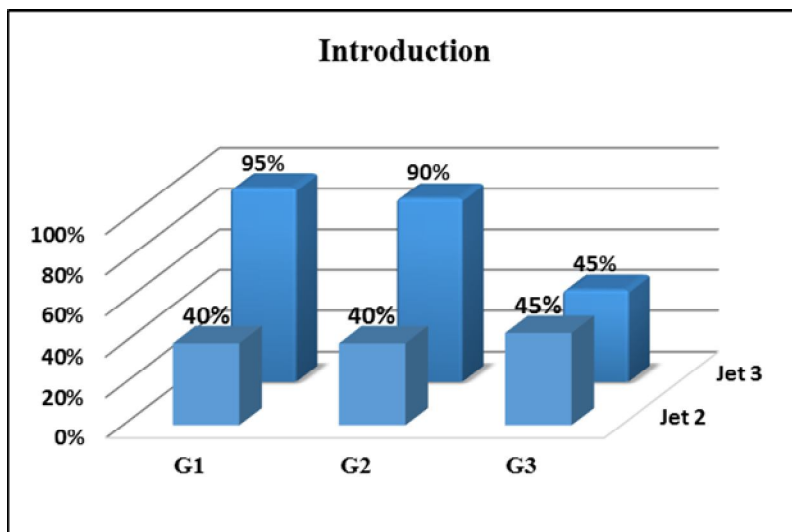


Figure 6. Moyenne de l'emploi d'une introduction par groupe (jets 2 et 3)

Pour le jet 2, nous remarquons que les résultats sont identiques à ceux du jet 1. Quant au jet 3, nous constatons que presque tous les participants du G1 et du G2 ont produit une introduction pour présenter leur sujet. En effet, pour les deux groupes expérimentaux, 19 élèves sur 20, soit un taux de 95% et 18 élèves sur 20 ou un taux de 90 %, ont commencé leur production avec une introduction. Le G3 (groupe témoin), quant à lui, est derrière avec un taux de 45% autrement dit 9 élèves sur 20 ayant produit une introduction.

b. L'illustration des arguments (emploi d'exemples)

c.

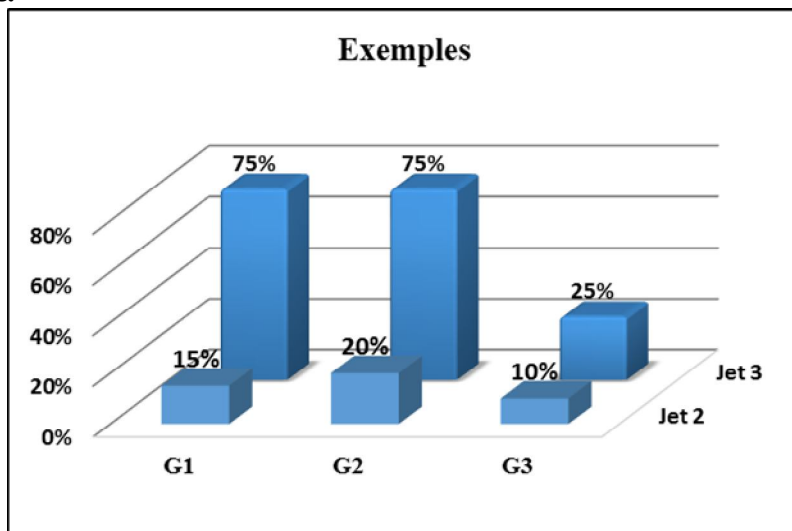


Figure 7. Moyenne de l'emploi d'exemples par groupe (jets 2 et 3)

Pour le jet 2, nous pouvons voir que les résultats sont identiques à ceux du jet1. Quant au jet 3, nous remarquons avec ce deuxième point traité (l'emploi d'exemples) que le G1 et le G2 sont égaux. En effet, pour les deux groupes expérimentaux, 15 élèves sur 20, soit un taux de 75% par groupe, ont eu recours aux exemples afin d'illustrer leurs arguments. Quant au groupe témoin (G3), seulement 5 élèves sur 20 ont utilisé des exemples afin d'appuyer leurs arguments ce qui représente un pourcentage de 25 %.

d. La rédaction d'une conclusion dans laquelle le point de vue de départ est affirmé et/ou renforcé.

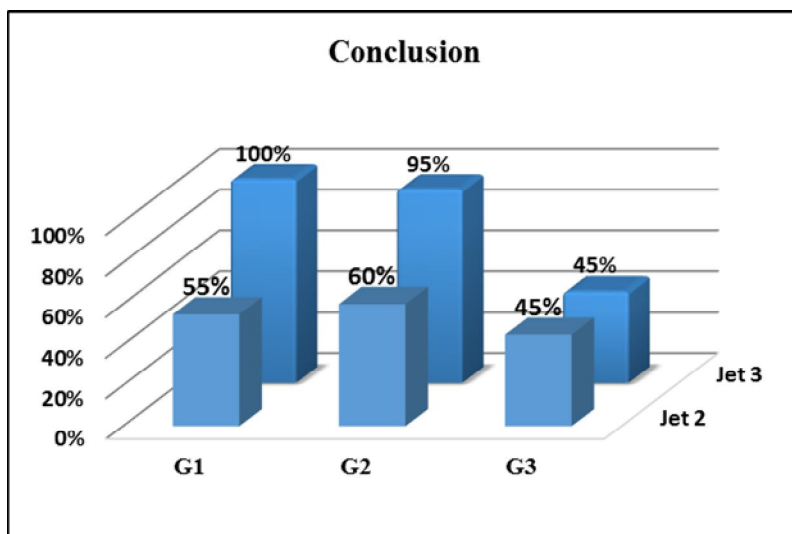


Figure 8. Moyenne de l'emploi d'une conclusion par groupe (jets 2 et 3)

Pour le jet 2, même constat, les résultats sont identiques à ceux du jet 1. Quant au jet 3, nous remarquons que tous les participants du G1 ont conclu leurs productions écrites ce qui place ce groupe en tête des résultats avec un pourcentage de 100% soit 20 élèves sur 20 ayant produit une conclusion. Quant aux deux autres groupes, le G2 est juste derrière avec un taux de 95% ou 19 élèves sur 20 ayant rédigé une conclusion et le G3 occupe la dernière position du classement avec un pourcentage de 45% soit 9 élèves sur 20.

e. Le nombre d'arguments employés.

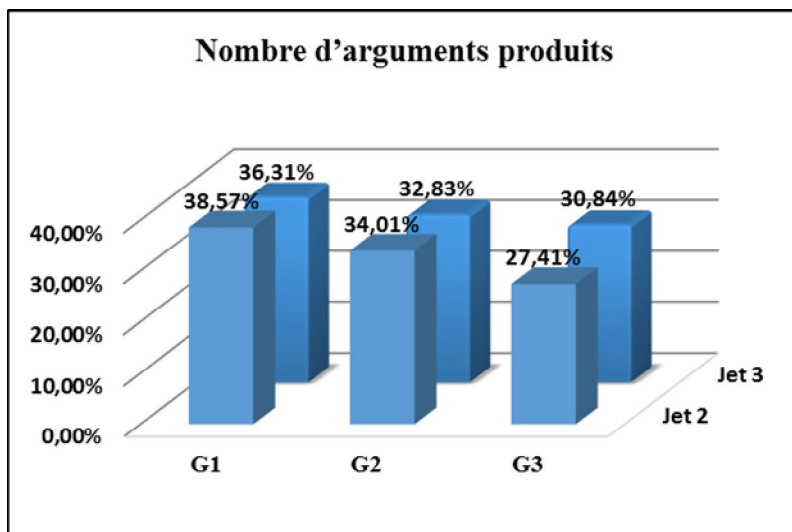


Figure 9. Moyenne d'arguments produits par groupe (jets 2 et 3)

Pour le jet 2, nous remarquons que le G1 occupe la première position quant à la production d'arguments avec un pourcentage de 38,57% autrement dit 76 arguments produits sur un total de 197. Le G2, occupant la deuxième position, a produit 67 arguments soit un pourcentage de 34,01% et le groupe arrivant en dernière position est le groupe témoin avec 54 arguments produits soit un taux de 27,41%. Pour le jet 3, nous constatons que le G1 occupe encore la première position avec 73 arguments produits soit un taux de 36,31%. Le G2, occupant la deuxième position, a produit 66 arguments soit un pourcentage de 32,83% et le groupe arrivant en dernier est le groupe témoin (G3) avec 62 arguments soit un taux de 30,84%.

f. Niveau de pertinence des arguments

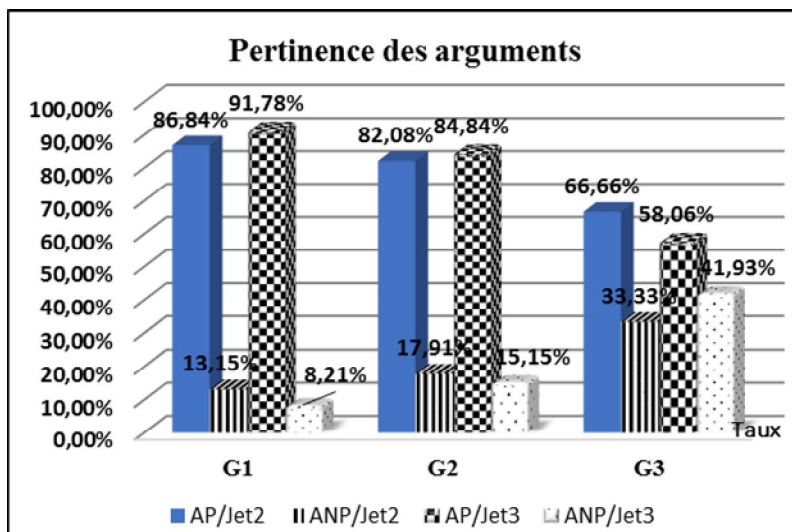


Figure 10. Niveau de pertinence des arguments produits par groupe (jets 2 et 3)

Sur le graphe ci-dessus nous remarquons que l'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que pour les deux jets le nombre d'arguments pertinents produits est supérieur à celui des arguments non-pertinents et ce, indépendamment des groupes. Nous constatons, par ailleurs, que le G1 est le groupe ayant produit le plus d'arguments pertinents et le moins d'arguments non pertinents à l'inverse du groupe témoin dont les participants ont produit le moins d'arguments pertinents et le plus d'arguments non-pertinents. Ceci classe le G1 en première position, le G2 en deuxième et le G3 en troisième.

Pour le jet 2, le G1 est le groupe ayant produit le plus d'arguments avec un total de 76 arguments dont 66 pertinents et 10 non-pertinents ce qui lui vaut les pourcentages de 86,84% et 13,15%, ce groupe est suivi du G2 avec 67 arguments produits dont 55 pertinents et 12 non-pertinents soit les pourcentages de 82,08% et 17,91%. Le groupe témoin arrive en dernier dans ce classement avec 54

arguments produits dont 36 pertinents et 18 non-pertinents ce qui représente les pourcentages de 66,66% et 33,33%.

Quant au jet3, le G1 est le groupe ayant produit le plus d'arguments avec un total de 73 arguments dont 67 pertinents et 06 non-pertinents ce qui lui vaut les pourcentages de 91,78% et 08,21%, ce groupe est suivi du G2 avec 66 arguments produits dont 56 pertinents et 10 non-pertinents soit les pourcentages de 84,84% et 15,15%. Le groupe témoin arrive en dernier avec 62 arguments produits dont 36 pertinents et 26 non-pertinents ce qui représente les pourcentages de 58,06% et 41,93%.

8. Discussion générale

Les résultats de notre expérimentation nous ont permis de constater, d'une part, l'effet positif des supports ressources (avec ou sans prise de notes) sur la (re)planification de la production écrite lors de sa réécriture ; et d'autre part, l'apport bénéfique de l'utilisation d'une grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation) sur la révision de la production écrite lors de sa réécriture. Ces deux supports d'aides, ont considérablement contribué à l'amélioration de ces productions écrites.

8.1 Première réécriture

Les résultats obtenus laissent voir l'apport bénéfique qu'a eu le recours aux deux supports ressources (texte et enregistrement) sur la (re)planification de la production écrite. En effet, les deux groupes (G1 et G2) ont amélioré leur 1^{er} jet. Ils y ont ajouté des arguments pertinents et supprimé un nombre considérable d'arguments non-pertinents. Contrairement au groupe témoin dont les participants ont ajouté davantage d'arguments non-pertinents et aucun argument pertinent. D'une autre manière, les participants des groupes 1 et 2 ont retraité sémantiquement leur texte, en y ajoutant de nouveaux arguments et ce, en le (re)planifiant afin de respecter la consigne qui leur a été donnée (rendre leur argumentation plus convaincante). En revanche, les participants du G3, qui ont ajouté uniquement des arguments non-pertinents, se sont contentés de reformuler beaucoup de leurs

arguments contenus dans le 1^{er} jet, pour les uns, de recopier leurs arguments tels quels, pour les autres, alors que la consigne leur requérait clairement de réécrire leur texte en vue de rendre leur argumentation plus convaincante.

Aussi, les deux activités d'aide à la réécriture (la lecture du texte et l'écoute de l'enregistrement) ont eu plus d'effet une fois qu'elles ont été jointes à une tâche de prise de notes. La prise de notes a, en effet, optimisé la réécriture dans la mesure où elle a eu un impact sur le nombre d'arguments produits et à un degré moindre sur le niveau de pertinence de ces arguments. De ce fait, les participants du G1, ayant pris des notes lors des deux activités de lecture d'un texte et de l'écoute d'un enregistrement, ont produit le plus grand nombre d'arguments. Précisément, ils ont produit plus d'arguments pertinents et moins d'arguments non-pertinents comparativement au G2, groupe ayant lu le texte et écouté l'enregistrement sans prise de notes.

Dans notre expérimentation, nous avons eu recours à la prise de notes comme étant un procédé mnémotechnique, facilitant aux participants la mémorisation des arguments repérés lors de la lecture et de l'écoute des documents ressources. Il s'avère, dans ce cas, que cette activité de prise de notes a aussi optimisé la sélection des arguments pertinents à réemployer lors de la réécriture.

8.2 Deuxième réécriture

Les résultats obtenus laissent voir l'impact positif qu'a eu le recours à la grille d'évaluation sur la lecture évaluative et la révision de la production écrite. En effet, les deux groupes expérimentaux (G1 et G2), ayant utilisé la grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation), ont pratiquement tous produit une introduction dans laquelle ils ont présenté brièvement le sujet traité dans la production écrite (les cours particuliers) et une conclusion où ils ont confirmé et/ou renforcer leur point de vue de départ. Ces derniers ont, par conséquent, amélioré considérablement leur production écrite. Ces résultats s'expliquent par la présence, dans la grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation), de deux items, l'un attirant l'attention du lecteur- (co- ou auto-) évaluateur sur la nécessité de la rédaction d'une

introduction dans laquelle le sujet traité est présenté et l'autre, lui signalant l'importance de la rédaction d'une conclusion afin d'affirmer et/ou renforcer son point de vue.

Toutefois, le travail collaboratif (G1) où chaque sous-groupe a lu et a évalué les productions d'un autre sous-groupe n'a pas eu un grand effet sur le nombre d'introductions et de conclusions produit. En effet, bien que ce nombre soit supérieur chez le groupe G1, l'écart reste infime comparativement à celui du groupe G2. Quant au groupe G3, groupe ayant procédé à la révision de son 2^{ème} jet sans aucune aide (sans grille), la majorité de ses participants ont encore produit des textes sans présentation de leur sujet au préalable et sans conclusion.

Les résultats obtenus révèlent un autre effet positif de l'utilisation de la grille d'évaluation. En effet, bien que les participants du groupe G3, ayant procédé à la révision du 2^{ème} jet sans l'utilisation de la grille d'évaluation, aient produit, dans leur 3^{ème} jet, plus d'exemples comparativement à leur 2^{ème}, cette amélioration reste minime et insuffisante par rapport à celle des deux groupes expérimentaux (G1 et G2). Ces deux groupes, ayant disposé d'une grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation) lors de la révision et de la réécriture et dont l'un des items porte sur l'illustration des arguments, ont produit nettement plus d'exemples dans leur 3^{ème} jet comparativement au 2^{ème}. Cependant, le travail collaboratif n'a pas eu un effet particulier sur la production des exemples. En effet, le nombre d'exemples produits est identique entre le G1 (co-évaluation) et le G2 (auto-évaluation).

En ce qui concerne le nombre et la pertinence des arguments, les résultats indiquent encore une fois un effet positif de l'utilisation de la grille d'évaluation lors de la lecture évaluative et la révision de la production écrite. En effet, bien que les participants du G3 (groupe témoin), groupe ayant procédé à l'auto-évaluation sans ouvrir droit à l'utilisation d'une grille, aient produit, dans le 3^{ème} jet, plus d'arguments comparativement au 2^{ème}, et pratiquement le même nombre d'arguments que les deux groupes expérimentaux (G1 et G2), leurs arguments ajoutés dans ce 3^{ème} jet sont tous des arguments non-

pertinents. Contrairement aux participants des groupes G1 et G2 qui, eux, ont produit le plus d'arguments pertinents et le moins d'arguments non-pertinents dans leur 3^{ème} jet comparativement au 2^{ème} et comparativement au 3^{ème} jet du groupe témoin.

Ainsi, à défaut d'un guidage procédural et d'une focalisation de la lecture évaluative sur certains aspects bien déterminés à repenser lors de la révision, les participants du G3 ont fait appel à la stratégie nommée par Hayes et *al.* (1987), « stratégie de la réécriture », qui leur semble la mieux adaptée afin de remédier aux problèmes mal définis. Pour ces auteurs, la réécriture d'un texte consiste à garder l'idée et non le texte lui-même, alors que la révision consiste à garder tout ce qui peut l'être en ayant recours aux opérations d'ajout (ou insertion), de déplacement, de remplacement ou de suppression.

De cette manière s'explique, dans le 3^{ème} jet, l'ajout d'arguments non-pertinents et l'absence d'arguments pertinents ajoutés par le G3 dont les participants ont, encore une fois, recopié les arguments tels quels (sans éventuels retraitements) du 2^{ème} au 3^{ème} jet pour les uns, et reformulé les mêmes arguments contenues dans le 2^{ème} jet, pour les autres. Au contraire, les participants des deux groupes expérimentaux (G1 et G2), ayant eu droit à l'utilisation d'une grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation) ont été aidés dans la mesure où cette grille à orienter et focaliser la lecture évaluative de leur 2^{ème} jet sur certains aspects représentés par les critères de réussite qu'elle contenait. L'un des items portant sur la pertinence des arguments employés, les participants des deux groupes 1 et 2 ont retraité sémantiquement leur production écrite en y ajoutant des arguments pertinents.

Par ailleurs, l'utilisation collective de la grille d'évaluation (co-évaluation) a eu un effet positif sur le nombre et la pertinence des arguments produits. Bien que les deux groupes expérimentaux (G1 et G2) ont amélioré leur 3^{ème} jet, le G1 est celui ayant produit le plus d'arguments pertinents et le moins d'arguments non-pertinents. En effet, les participants de ce groupe, en plus de disposer d'une grille d'évaluation, ont bénéficié d'un travail collaboratif. Ces derniers ont

été, d'abord, divisés en cinq sous-groupes homogènes où chaque sous-groupe lisait et évaluait, à l'aide de la grille de co-évaluation, le 2^{ème} jet d'un autre sous-groupe, ensuite, rassemblés afin que chacun puisse prendre connaissance des remarques faites à sa copie. Cela a permis, aux participants de ce groupe, une prise de distance par rapport à leur écrit et une évaluation objective de leurs productions écrites. A l'inverse, les participants du G2, quoiqu'ayant amélioré leur 3^{ème} jet, ont produits moins d'arguments pertinents et plus d'arguments non-pertinents que le G1. Ce résultat s'expliquerait par le fait que ces derniers, ayant relu et révisé leur propre production individuellement à l'aide d'une grille d'auto-évaluation n'ont pas pu se distancier suffisamment afin d'évaluer objectivement leur production écrite (2^{ème} jet) et ont, par conséquent, été trop optimistes dans leur jugement. Bien qu'il n'ait pas été question, dans cette présente étude d'analyser les grilles d'évaluation, nous avons remarqué, à l'instar de Plane (1994), que sur les grilles d'auto-évaluations de nos apprentis-scripteurs (G2) la colonne "oui" est le plus souvent remplie alors que le critère n'est pas du tout respecté. La grille d'évaluation utilisée comme outil d'autoévaluation n'a pas été d'une grande aide, aux participants à notre expérimentation, dans la prise de conscience des imperfections de leur texte, contrairement à celle utilisée comme outil de co-évaluation (G1).

Conclusion

Le bilan final de cette présente étude montre le rôle crucial des deux processus cognitifs de planification et de révision dans l'activité rédactionnelle. Les résultats témoignent également de l'efficacité de ce deuxième processus une fois inséré dans une dimension collaborative (co-révision). En effet, nous avons constaté, d'une part, l'apport bénéfique du texte et de l'enregistrement ressources sur la (re)planification du texte initial (1^{er} jet), et d'autre part, l'apport bénéfique du recours à la grille d'évaluation sur la révision de celui-ci.

Notre expérimentation, bien qu'ayant apporté quelques pistes de réponses, incite à les confirmer par d'autres études et probablement avec une ouverture vers des perspectives nouvelles. En effet, les modalités de l'écriture et de la réécriture sont encore loin d'être

définies car ces pratiques sont difficiles à manier étant complexes en soi. En somme, il n'y a pas de vérité absolue, la didactique de l'écriture se construit et se reconstruit continuellement (Reuter, 2002).

Notes

¹ Se rapportant aux erreurs d'orthographe, de lexique et de grammaire.

² Les deux supports ressources (texte et enregistrement où les apprenants peuvent puiser des idées) utilisés dans notre expérimentation sont de type argumentatif ayant pour thème "les cours particuliers". Par souci d'indisponibilité de ces deux derniers, nous les avons nous-même confectionnés à partir de commentaires des parents d'élèves sur le sujet le jour d'une réunion de parents d'élèves au lycée Nadjäi Athmane. Nous avons veillé à ce que chacun des deux supports contiennent des arguments du pour et du contre et que leur nombre soit identique dans les deux supports.

³ La grille d'évaluation (co-évaluation ou auto-évaluation) confectionnée et proposée à nos apprentis-scripteurs a été inspirée de celle du manuel scolaire de 3.A.S (CNP, 2009, p.127). Cette grille comporte plusieurs items répondant aux spécificités de la production écrite et aux caractéristiques du texte argumentatif. L'apprenant est ainsi appelé à répondre par "oui" ou "non" devant chaque critère.

Références bibliographiques

Barbier, M.-L., (2003). Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches (Vol. 1-2, pp. 6-21). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. En ligne sur : https://www.researchgate.net/publication/266035696_Ecrire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches

Bereiter, C., et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of Written composition*. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.

Commission Nationale des Programmes [CNP] (2006). *Document d'accompagnement -français-, 3^{ème} année secondaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires.

- Commission Nationale des Programmes [CNP] (2009). *Manuel* (3^{ème} année secondaire). Alger : Office National des Publications Scolaires.
- Cornaire, C., et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Crinon, J., et Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 6, 605-626.
- Daiute, C., et Kruidenier, J. (1985). A self-questioning to increase young writers revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
- Fayol, M., (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63, 65-69.
- Fayol, M., (1996). La production du langage écrit. In J. David et S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Golder, C., (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Paris : delachaux et niestlé.
- Hall, C. (1990). *Managing the complexity of revising across languages*. TESOL Quarterly 24, 1.

- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J., et 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.
- Justo, L., (2012). Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser pour l'enseignant. *Synergies Venezuela*, 7, 39-53.
- Marin, B., et Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au Collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 95-120.
- Olive, T., et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage de l'Homme*, 38, 2, 191-206. En ligne sur : <http://thierry.olive.pagesperso-orange.fr/resources/2003-OlivePiolat-LLH.pdf>
- Plane, S. (1994). *Ecrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris : Edition Nathan.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet et L. Savard (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Editions Saint-Martin.