

Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues étrangères

Filière de Français



# MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues et des cultures

---

Présenté et soutenu par :

**Aoubid Romaïssa**

Le : Samedi 22 Juin 2019

## LE PROCESSUS DE PLANIFICATION LORS DE LA PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF EN FLE

CAS DES APPRENANTS DE 2<sup>ème</sup> ANNEE SECONDAIRE  
LYCEE OMAR IDRIS EL KANTARA-BISKRA

---

### Jury :

Dr.	DAKHIA Mounir	Mohammed Khider Biskra	Rapporteur
Mme.	BOUDOUNET Naima	Mohammed Khider Biskra	Président
M.	DJOU DI Mohamed	Mohammed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2018-2019

# Remerciements

*En tout premier lieu, je remercie le bon Dieu, tout puissant, de m'avoir donné la force, l'audace pour dépasser toutes les difficultés afin d'achever ce travail.*

*Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à mon directeur de mémoire, **DAKHIA MOUNIR**, pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables à la conduite de cette recherche. Je le remercie pour sa patience, sa disponibilité, sa confiance, et d'avoir accepté de me prendre en charge pour réaliser ce mémoire.*

*Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.*

*J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants, intervenants et toutes les personnes qui par leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions durant ma recherche.*

*Je tiens également à remercier le directeur du lycée IDRIS Omar et l'enseignante M<sup>lle</sup> OKBI, qui m'ont accueillie chaleureusement lors de mon expérimentation.*

*Je remercie ma famille, mes parents, ma sœur, mes frères et amies qui ont su rester à mes côtés pendant toute cette période de formation.*

*Afin de n'oublier personne, mes vifs remerciements s'adressent à tous ceux qui m'ont aidée à la réalisation de ce mémoire.*

**Merci**

# *Dédicaces*

*A ceux qui m'ont indiqué la bonne voie. A ceux qui sans eux je ne serai jamais arrivée à ce palier.*

***Mes chers parents**, vos prières, votre soutien et votre encouragement m'ont toujours donné de la force pour persévérer et pour prospérer dans la vie...*

*Aucune dédicace, aucun mot ne pourrait exprimer l'amour que je vous porte.*

*Puisse Dieu, le tout puissant vous préserver du mal, vous combler de santé, de bonheur et vous procurer une longue vie.*

*Chaque ligne de ce travail, chaque mot et chaque lettre vous exprime la reconnaissance, le respect, l'estime et le merci d'être mes parents.*

# **TABLE DES MATIERES**

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>06</b>
<b>Chapitre I:La production écrite :vers une compétence rédactionnelle</b>	
<b>Introduction : .....</b>	<b>10</b>
<b>I.1Vers une définition de la production écrite .....</b>	<b>10</b>
<b>I.2 Place de la Production Ecrite dans l’approche communicative .....</b>	<b>12</b>
<b>I.3 L’activité d’écriture dans le système éducatif Algérien .....</b>	<b>14</b>
I.3.1 La place de l’écrit au secondaire .....	14
I.3.2 Le texte argumentatif dans le programme de 2 <sup>ème</sup> année secondaire .....	15
<b>I.4 Les modèles de la production écrite .....</b>	<b>15</b>
I.4.1 Le modèle linéaire .....	16
I.4.2 Le modèle de Hays et Flower (1980) .....	16
I.4.3 Le modèle de Breiter et scardamalia (1987) .....	17
I.4.4 Le modèle de Deschènes (1988).....	18
<b>I.5 Les composantes de la compétence rédactionnelle .....</b>	<b>20</b>
I.5.1 L’environnement de la tâche .....	20
I.5.2 La mémoire de scripteur .....	20
I.5.3 Les processus rédactionnels .....	21
I.5.3.1 La planification .....	22
I.5.3.2 La mise en texte .....	22
I.5.3.3 La révision .....	22
<b>Conclusion .....</b>	<b>23</b>

## **Chapitre II : la planification dans la compétence rédactionnelle en FLE**

<b>Introduction .....</b>	<b>25</b>
<b>II.1 Les processus rédactionnel et leur enseignement en langue étrangère .....</b>	<b>25</b>
II.1.1 Les processus rédactionnel en langue étrangère .....	25
II.1.2 L'enseignement des processus rédactionnel en L2 .....	27
II.1.2.1 Entraînement à la planification.....	28
II.1.2.2 Entraînement à la mise en texte.....	28
II.1.2.3 L'enseignement explicite de la révision.....	28
<b>II.2 Le premier processus rédactionnel « La planification ».....</b>	<b>29</b>
II.2.1 Vers une définition de processus de planification .....	30
II.2.2 Les sous-processus de la planification « les opérations » .....	34
II.2.2.1 La récupération des idées .....	34
II.2.2.2 La génération des idées .....	34
II.2.2.3 L'organisation des idées et l'établissement des buts.....	35
<b>II.3 Les modèles de la planification.....</b>	<b>37</b>
II.3.1 Le modèle de Flower, Shirvey, Carey, Haas, et Hays (1989).....	37
II.3.2 Le modèle de Hays et Nash (1996) .....	37
<b>II.4 Les étapes de la planification.....</b>	<b>38</b>
II.4.1 L'analyse de la situation de communication.....	38
II.4.2 La recherche de la documentation.....	39
II.4.3 L'utilisation de la structure des textes.....	39
<b>II.5 L'impact de l'enseignement explicite de processus de planification .....</b>	<b>40</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>41</b>

## Chapitre III: Analyse et interprétation des résultats

<b>Introduction .....</b>	<b>43</b>
<b>III.1 Description de l'expérimentation .....</b>	<b>43</b>
III.1.1 Le terrain.....	43
III.1.2 L'échantillon.....	43
III.1.3 Le corpus .....	43
<b>III.2 Déroulement de l'expérimentation.....</b>	<b>44</b>
III.2.1 Le prétest .....	44
III.2.2 Le test.....	44
III.2.2.1 La 1 <sup>ère</sup> Séance (1 <sup>er</sup> jet) .....	45
III.2.2.2 La 2 <sup>ème</sup> Séance .....	46
III.2.2.3 La 3 <sup>ème</sup> Séance .....	47
III.2.2.4 La 4 <sup>ème</sup> Séance (2 <sup>ème</sup> jet) .....	49
<b>III.3 L'analyse des résultats.....</b>	<b>50</b>
III.3.1 Analyse et interprétation des résultats du 1 <sup>er</sup> jet .....	50
III.3.2 Analyse et interprétation des résultats de 2 <sup>ème</sup> jet.....	54
III.3.3 Etude comparative des résultats (1 <sup>er</sup> jet & 2 <sup>ème</sup> jet) .....	57
<b>III.4 Le post-test.....</b>	<b>58</b>
<b>III.5 Synthèse .....</b>	<b>60</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>62</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>70</b>

# **INTRODUCTION GENERALE**



L'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères c'est de faire apprendre et de développer des compétences de communication aux apprenants à l'écrit et à l'oral. Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit. Dans ce cadre, l'écrit occupe une place importante, semble être une question indispensable qui a toujours préoccupé le domaine de la didactique des langues étrangères. Dans la mesure où l'activité scripturale paraît être considérée comme le pilier de l'acquisition d'une langue étrangère.

La production écrite est considérée comme l'une des pratiques fondamentales en classe de FLE. C'est une activité individuelle, cognitive et parmi les activités les plus complexes et plus difficiles parce qu'elle fait appel à plusieurs compétences : des compétences linguistiques, textuelles, cognitives...etc.

La maîtrise de cette activité aide les apprenants à réussir dans leurs études et dans la pratique de cette compétence. D'après les informations données de la part des enseignants de secondaire. La majorité des apprenants n'arrivent pas à rédiger un texte argumentatif bien structuré. Ce qui nous a poussés d'assister à des séances d'observation avec les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire. Nous avons constaté que l'une des majeurs difficultés que rencontrent les apprenants pendant la rédaction, c'est le blocage devant la page blanche et que la majorité des apprenants ne font pas un plan avant de commencer leurs rédactions. Autrement dit, l'apprenti-scripteur passe de la lecture de la consigne directement à l'étape de mise en texte. Donc, il écrit ses phrases dans l'ordre qu'elles apparaissent dans son esprit, sans que cet ordre soit bien organisé pour le lecteur. Nous-mêmes étant élève, nous avons, également, rencontré ce problème lors de la rédaction de nos textes. Ce qui motive notre choix du sujet.

Puisque la compétence scripturale est une activité cognitive, nous nous sommes intéressés à l'aspect cognitif qui renvoie aux activités mentales appelées aussi les processus rédactionnels (la planification, la mise en texte et la révision) où il faut comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenti-scripteur lors de la production écrite. Selon VIANIN :

*L'exercice de rédaction est l'un des plus difficiles à réaliser. Il demande à l'enfant des compétences multiples qu'il doit, de plus, mobiliser au même temps : il doit planifier son travail, organiser ses idées, utiliser un vocabulaire adapté, contrôler la syntaxe et*

*l'orthographe, tenir compte du destinataire, définir la cohérence globale et adopter un rythme de rédaction qui ne soit pas trop rapide – sinon son texte sera illisible- et pas trop lent- sinon il perd le fil.<sup>1</sup>*

Pour cette raison nous avons choisi le premier processus qui précède la mise en texte la *planification* qui s'inscrit dans le domaine de la psychologie cognitive. Elle est considérée comme la première étape de toute tâche d'écriture pour faciliter l'entrée à la rédaction. Ce qui nous amène à formuler la problématique suivante :

- Comment la pratique de la planification améliore-t-elle la production d'un texte argumentatif ?

Pour répondre à cette question nous avons proposé deux hypothèses :

- La pratique explicite de la planification pourrait être une stratégie pour améliorer la qualité des textes argumentatifs produit par les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire.
- La planification permettrait aux apprenants d'organiser leurs idées pour produire un texte argumentatif structuré.

L'objectif de notre travail consiste à vérifier l'impact de l'enseignement explicite de planification sur la production d'un texte argumentatif chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> AS qu'ils trouvent beaucoup de mal à commencer leur rédaction et de rendre la séance de l'activité de l'écriture amusante.

Dans le but de vérifier nos hypothèses, nous opterons pour la méthode expérimentale. En adoptant l'approche descriptive et analytique qui sera subvenu par une démarche comparative.

---

<sup>1</sup>VIANIN.P, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève de sa réussite ?*, Coll. Pratiques pédagogiques, Ed. De Boeck, Belgique. 2009, p.277, En ligne : consulté le 01-04-2019 [https://books.google.dz/books?id=OgEKTj\\_mMqwC&printsec=frontcover&dq=L%E2%80%99aide+strat%C3%A9gique+aux+%C3%A9l%C3%A8ves+en+difficult%C3%A9+scolaire+:+Comment+donner+%C3%A0+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve+de+sa+r%C3%A9ussite&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjrl-Gb\\_8vhAhUI1BoKHTusBdoQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dz/books?id=OgEKTj_mMqwC&printsec=frontcover&dq=L%E2%80%99aide+strat%C3%A9gique+aux+%C3%A9l%C3%A8ves+en+difficult%C3%A9+scolaire+:+Comment+donner+%C3%A0+l%E2%80%99%C3%A9l%C3%A8ve+de+sa+r%C3%A9ussite&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjrl-Gb_8vhAhUI1BoKHTusBdoQ6AEIKjAA#v=onepage&q&f=false)

Notre corpus sera constitué de textes produits avant l'enseignement/apprentissage de la planification et des textes produits après, par les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire séance de la vie.

Ce mémoire s'organise en trois chapitres. Deux théoriques, Le premier chapitre s'intitule *La production écrite : vers une compétence rédactionnelle*. Nous donnerons une définition de la production écrite, sa place dans l'approche communicative et sa situation dans le système éducatif algérien. Ensuite, ses modèles et enfin, les composantes de la compétence rédactionnelle. Dans le deuxième chapitre intitulé *La planification dans la compétence rédactionnelle en FLE*, nous présenterons les processus rédactionnels en langue étrangère, et son enseignement. Puis on mettra l'accent sur la planification, ses sous processus, les différents types du plan, ses modèles, ses stratégies, ses étapes, et son impact sur l'amélioration d'un texte argumentatif

Le troisième chapitre pratique sera consacré à *L'analyse et l'interprétation des résultats*. L'expérience se déroulera durant des séances de production écrite en trois étapes : pré-test, test et post-test.

Finalement, notre mémoire prend fin par une conclusion générale, qui englobera des éléments de réponse à notre problématique.

# **CHAPITRE I :**

**La production écrite:**

**Vers une compétence rédactionnelle**

### Introduction :

Nous présenterons, Dans ce chapitre, qui s'intitule *La production écrite : vers une compétence rédactionnelle*. On aborde le thème de la production écrite tout en mettant l'accent sur: sa définition, et sur la place de cette compétence et comment on l'enseigne dans l'approche communicative. Ensuite nous allons montrer également sa situation dans le système éducatif algérien. Finalement, nous allons exposer, les modèles de l'activité de l'écriture. Et ses composantes.

### I.1 Vers une définition de la production écrite

La production écrite, est une question importante qui préoccupe le domaine de la didactique des langues étrangères. Elle est considérée comme le pilier de l'acquisition de FLE. L'écrit est un concept très vaste et il existe depuis longtemps. Afin de définir ce concept, nous allons présenter certaines définitions:

D'après *le dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert J-P ce mot dérivé du verbe « écrire » (du latin : *scribere*) : l'écrit désigne « *le domaine de la langue qui comporte l'enseignement de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières*<sup>2</sup>» (dictionnaire actuel de l'éducation).

Pour J-P.Cuq dans son dictionnaire de *didactique de français langue étrangère et seconde* : « *l'écrit, utilisé comme substantif, désigne, dans le sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.*<sup>3</sup> »

Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

---

<sup>2</sup>ROBERT. Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ed. Ophrys, Collection L'essentiel Français, Paris, 2008, p.76

<sup>3</sup> CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère*, Ed. CLE International, Paris, 2009, p.79

Il ajoute c'est un « *Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un récit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur.*<sup>4</sup> »

Rédiger pour J-P.Cuq et I.Gruca « *est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer.*<sup>5</sup> » Donc, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile.

Davide & Plane dans leur ouvrage : *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* soulignent que: « *L'écriture est parmi tous les actes langagières celui qui révèle le plus complexe; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage.*<sup>6</sup> »

En plus Marin et Legros dans leur ouvrage *la psycholinguistique cognitive* déclarent que « *la production écrite est une activité mentale qui suppose de la part de rédacteur des compétence multiples.*<sup>7</sup> ».

Précisément, ils ajoutent « *la rédaction de texte nécessite de mobiliser des connaissances référentielles (concernant le domaine évoquer par le texte), linguistiques (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe), pragmatiques (adaptés aux intentions de scripteur en fonction du contexte et du destinataire).*<sup>8</sup> »

Les fonctions de l'écrit d'après Martinez Pierre « *sont en effet si large (Stern, 1983) qu'il trouve sa place dans tous les domaines, dans l'action (lettre commercial ou lettre*

---

<sup>4</sup> CUQ Jean-Pierre, Op.Cit, P.79

<sup>5</sup> CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. PUG, Paris,2005, p. 184

<sup>6</sup> DAVID.J & PLANE.S, *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Ed. Puf, Paris, 1996, p.04

<sup>7</sup> MARIN.B & LEGROS.D, *La psycholinguistique cognitive lecture, compréhension et production de texte*, Ed, Boeck, Paris,2008, p.96

<sup>8</sup> Ibid.

*d'amour, publicité, consigne de travail), l'information (enseignement, presse), comme dans le divertissement (jeu, littérature).<sup>9</sup> »*

D'après ces définitions on peut dire que, l'activité de l'écriture n'est pas une simple activité scolaire. C'est une activité complexe multidimensionnelle parce qu'elle fait appel à plusieurs compétences : une compétence linguistique (grammaticale et lexicale), une compétence référentielle (connaissances des domaines), une compétence socio-culturelle (connaissance des règles sociales et de l'histoire culturelle), une compétence cognitive (la capacité de s'exprimer), une compétence discursive (capacité à produire un texte). Car celui qui écrit doit soigner des aspects d'orthographe, d'usage du lexique, d'arrangement syntaxique, de communication des significations, de style et d'organisation textuelle.

Donc, l'écrit ce n'est pas un don, l'écrit s'apprend. Et pour apprendre à écrire il faut avoir l'envie de se dévoiler c'est-à-dire d'exprimer qui je suis, et dans ce cas l'enseignant joue un rôle très important.

Alors, la production écrite est une activité qui a un but et un sens, où l'apprenant est amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite. Mais l'apprenant doit bien maîtriser la langue parce que, c'est le point de départ pour faire tout un acte d'écriture.

### **I.2 Place de la Production Ecrite dans l'approche communicative**

Pendant ces dernières années, la didactique de l'écrit en langue étrangère a évolué et pour connaître son état actuel. Il est indispensable de savoir la place qu'elle a occupée, et les formes d'exercices qu'elle a pris durant l'approche communicative.

Cette approche s'est développée au début des années 70. Elle a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite c'est-à-dire d'apprendre une langue afin que les apprenants puissent agir dans le réel. L'écrit n'est plus comme dans les méthodologies traditionnelles ; où il faut respecter la norme et la forme; ni comme dans les méthodologies audiovisuelles ; dépend à l'oral ; Ecrire devient un acte de communication fonctionnel

---

<sup>9</sup> MARTINEZ.P, *Didactique des langues étrangères*. Collection, Que sais-je?. Ed.Puf, France, 2008, p. 99

c'est-à-dire de permettre à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer par des signes graphiques. Il faut prendre en compte l'aspect socio-culturel de la situation de communication et l'aspect individuel du scripteur. Son objectif fondamental est d'apprendre à communiquer dans les situations de la vie quotidienne.

Cette approche répond à la question "*écrire pourquoi faire ?*" La réponse c'est : pour communiquer. Cette communication écrite se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et le destinataire.

Cornaire & Raymond<sup>10</sup> montrent que cette approche a donné d'importance à la production écrite et les apprenants ont des besoins variés et nombreux : (La compréhension des renseignements écrits, la rédaction d'une note de service, donner des indications par écrit.)

C'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

Aujourd'hui, avec l'avènement de l'approche communicative, la communication n'est plus uniquement réservée à l'oral : *«l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique.<sup>11</sup>»*. Autrement dit, la langue est une condition nécessaire mais non suffisante, c'est à dire, on ne néglige pas pour autant l'aspect linguistique, mais on accorde également de l'importance aux autres composantes de la communication.

En classe, dans cette approche on trouve que l'enseignement d'une langue à une visée communicative basée sur les besoins de l'apprenant. Ainsi, l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à l'avènement de l'approche communicative.

L'enseignement de cette compétence ne suffit pas de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Mais c'est d'explicitier les

---

<sup>10</sup> CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, *La production écrite*, CLE international, Paris, 1999, p. 12

<sup>11</sup> Ibid



opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner. Donc, on peut dire que cette approche adopte la psychologie cognitive.

D'après ce que nous avons vu. Nous avons pu constater une progression à travers diverses formes d'exercices de la production écrite et donc une amélioration de l'enseignement de la production écrite.

### **I.3 L'activité d'écriture dans le système éducatif Algérien**

La production écrite occupe toujours une position très importante dans l'enseignement de FLE en Algérie, par rapport aux autres activités. Car, elle prend beaucoup de temps et beaucoup de soins à l'améliorer. Nous avons constaté que la majorité des cas soit des épreuves ou des évaluations sont écrites.<sup>12</sup>

#### **I.3.1 La place de l'écrit au secondaire**

D'après la consultation de document d'accompagnement<sup>13</sup> et le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs de 2eme A/S de français. Nous avons constaté que l'écrit à une position très importante au secondaire. « *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.*<sup>14</sup> » On peut dire que, tout au long du projet l'enseignant doit trouver des activités qui poussent l'apprenant à travailler sur ces trois plans. Par exemple l'ensemble des activités de communication ou de structuration de la langue.

L'enseignement de l'écrit en classe de FLE se déroule en deux parties :

1. Préparation à l'écrit : où l'enseignant propose trois à quatre activités pour entraîner ces apprenants à une activité d'écriture.

---

<sup>12</sup> MOIRAND.S, *Situation d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, collection. Diriger par Robert Galisson, Ed. CLE international, P. 94

<sup>13</sup> *Document d'accompagnement*, p 21. pdf, date de consultation : 10-02-2019

<sup>14</sup> Ibid,

2. la production écrite : l'apprenant va produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris pendant tout le projet.

Dans ce niveau l'apprenant va produire cinq types de textes : des textes expositifs, argumentatifs, descriptifs et textes touristiques.

### **I.3.2 Le texte argumentatif dans le programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire**

*« Argumenter, c'est choisir des arguments ou des preuves pour convaincre ou persuader le lecteur d'adopter la thèse que l'on soutient.<sup>15</sup> »*

L'argumentation c'est le fait de développer un thème, où le scripteur défend à une thèse dans lequel il essaye de convaincre le lecteur, à l'aide des arguments illustrés par des exemples, et ces arguments doivent être liés par des articulateurs. La séquence de l'étude d'un discours argumentatif se déroule dans un climat d'échange des idées et d'opinions. Reuter définit l'argumentatif comme *« un type dont l'architecture est aussi plus souple que celle de récit, consiste en destinataire à propos d'un objet de discours<sup>16</sup>. »*

D'après la consultation de document d'accompagnement. On a constaté que, l'étude de texte argumentatif en 2ème A/S, vise à modifier l'opinion de lecteur en lui faisant admettre un point de vue différent. Ce travail portera sur les deux types d'arguments liés à la raison ou aux sentiments *« convaincre /persuader »*.<sup>17</sup>

### **I.4 Les modèles de la production écrite**

Dans cette section, nous allons présenter les différents modèles de la production écrite. *« Ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus de la*

---

<sup>15</sup> Document d'accompagnement, p.28

<sup>16</sup> REUTER, Y, Op. Cit, p.120

<sup>17</sup> Document d'accompagnement, p.29

*production écrites.*<sup>18</sup>» Donc, plusieurs recherches sont développées sous formes des modèles. Précisément, il y a deux grands types : "modèle linéaire" et "non linéaire".

### I.4.1 Le modèle linéaire

Présenté par Rohmer (1965), il base sur la construction du texte. Ce modèle est élaboré pour l'anglais langue maternelle, destiné aux mondes des professionnels de l'écriture. Se caractérise par la définition dans le processus d'écriture par trois étapes successives «*Se subdivise en trois grandes étapes : la pré-écriture, l'écriture, et la réécriture.*<sup>19</sup>»

- La planification, (la pré-écriture)
- La mise en texte, (l'écriture)
- La révision, (réécriture)

### I.4.2 Le modèle de Hays et Flower (1980)

Au début des années 1980, Hays et Flower ont proposé ce modèle pour décrire les divers processus qui interviennent et se combinent pendant l'activité de rédaction. Il est diffusé par Michel Fayol dans le monde francophone. Ce modèle est destiné aux non-professionnels à ceux qui ne maîtrisent pas parfaitement la langue, ni la manière de rédiger. Tel que : les étudiants, les apprenti-scripteurs ...etc. Dans le domaine de la didactique c'est le modèle le plus reconnu par la communauté scientifique.

Ce modèle cherche à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écriture. D'après Cornaire & Raymond, les deux chercheurs présentent un système d'analyse très différent de celui de Rohmer «*en ce sens, l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives*

---

<sup>18</sup> CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, Op.Cit p.25

<sup>19</sup> Ibid. p. 26

présentes à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à des diverses étapes ou sous-étapes de processus.<sup>20</sup> » ce modèle prend en compte trois composantes :

- Le contexte de la tâche (l'environnement de la production)
- La mémoire à long terme du scripteur
- Les processus d'écriture proprement dit : (la planification, la mise en texte, la révision).

Les trois processus sont ainsi présentés dans la figure ci-dessous.

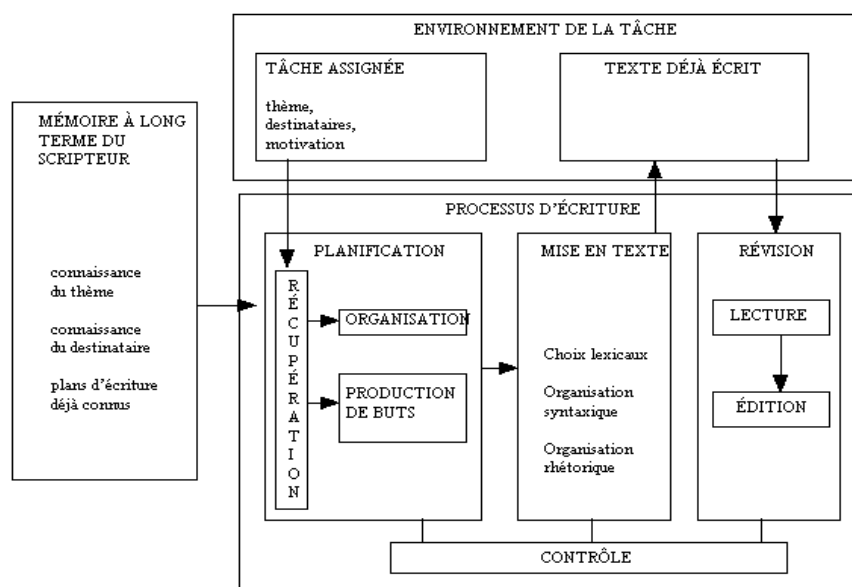


Figure 1. Le modèle de production écrite d'après Hayes et Flower (1980)

### I.4.3 Le modèle de Breiter et scardamalia (1987)

En 1987, Breiter et Scardamalia<sup>21</sup> ont proposé deux stratégies de connaissances de production qui basent sur l'analyse de comportement des enfants et d'adultes pendant la rédaction.

- Connaissance-expression (*knowledge-telling model*)

<sup>20</sup> CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary, Op.cit, p. 27

<sup>21</sup> Ibid, p. 29-30

Cette stratégie est centrée sur les enfants "novices" qui sont des scripteurs malhabiles. Ils ne veulent pas connaître leurs lecteurs, ils produisent des textes de type narratif, des mots connus ou courants, ils rédigent des textes mal construits et mal organisés.

- Connaissance-transformation (knowledge-transforming model)

Elle est centrée sur les jeunes elle décrit la démarche des scripteurs habiles pendant l'écriture. Ce type de scripteurs trouve des solutions à ses propres difficultés. Cette stratégie consiste à récupérer les connaissances convenables au sujet pour la construction du message. Ce travail va être bien compris par les lecteurs parce que les scripteurs maîtrisent plusieurs stratégies ils ont travaillée et retravaillée en révisant ses produits finals. Pour arrivent à produire des textes de meilleur qualité.

### **I.4.4 Le modèle de Deschènes (1988)**

D'après les recherches menées par Hayes et Flower, Deschènes propose un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Cornaire & Raymond soulignent que : «*ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension préalable à toute production écrite.*<sup>22</sup>» il considère la compréhension écrite comme une condition préalable à la production écrite. Et ce modèle comprend deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. Selon Cornaire & Raymond<sup>23</sup> :

1. la situation d'interlocution : comprend tous les facteurs qui peuvent influencer sur la production écrite et en particulier :
  - La tâche à accomplir
  - L'environnement physique
  - Le texte lui-même
  - Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur
  - Les sources d'information internes

---

<sup>22</sup>CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, Op.Cit p. 31

<sup>23</sup> Ibid. p.32-36

2. Le scripteur : la plus importante selon Deschènes comprend deux grandes ensembles : la structure de connaissance et les processus psychologique.

2.1 Les structures de connaissance : renvoient à l'ensemble des informations qui sont contenues dans la mémoire à long terme, (des informations linguistiques, rhétoriques, référentielles... etc.

2.2 Les processus psychologiques : se décomptent en cinq éléments :

2.2.1 La perception-activation

2.2.2 La construction de la signification

2.2.3 La linéarisation des différentes propositions au niveau de plan du texte.

2.2.4 La rédaction-édition

2.2.5 La révision

### **I.4.5 Modèle de Sophie Moirand (modèle de production en langue étrangère)**

Le modèle de Moirand est différent des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture. Ce modèle concentre sur les interactions sociales entre le scripteur et le lecteur, c'est pourquoi Moirand met l'accent sur la relation lecture-écriture. Cornaire & Raymond affirment que : «un bon texte est donc une interaction entre un document, scripteur, et un lecteur.<sup>24</sup>»

Dans la situation de la production (1979)<sup>25</sup> on distingue les composantes suivantes :

1. Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
2. les relations scripteur/lecteur(s)
3. les relations scripteur/lecteur/document
4. les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

---

<sup>24</sup> CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, Op.Cit, p.37

<sup>25</sup> Ibid. p.37 -38

### I.5 Les composantes de la compétence rédactionnelle

J-P-CUQ et I-GRUCA<sup>26</sup> soulignent dans leur ouvrage *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde* que Jhon R.Hays et L.S.Flower distinguent trois composants. Où la production de texte se réalise en utilisant ces derniers (L'environnement de la tâche, la mémoire de scripteur, les processus de rédaction).

#### I.5.1 L'environnement de la tâche

Concerne le contexte dans lequel l'activité se déroule. Inclut les contraintes d'écriture. Comprend la consigne de la production, le texte en production et le texte déjà écrit car il sera modifié lors la dernière phase.<sup>27</sup>

#### I.5.2 La mémoire de scripteur

Elle se compose en deux types :

- **La mémoire à long terme**

Selon Cornaire & Raymond la mémoire à long terme: « *contient tout ce que nous savons, les évènements qui se sont produits il y a dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance.*<sup>28</sup> » Le rédacteur doit récupérer en MLT des informations afin de les organiser en élaborant des plans d'action. Ces informations stockées sont : des connaissances référentielles, le type de texte à produire, l'élaboration d'un plan de texte et des connaissances pragmatiques.<sup>29</sup>

Par contre, la mémoire à court terme correspond à un type de mémoire limité en durée et en capacité.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Op. Cit.*, P.185.

<sup>27</sup> Ibid

<sup>28</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *Op. Cit.*, P. 19

<sup>29</sup> Brigitte Marin & Denise Legros, *Op. Cit.*, P. 97

<sup>30</sup> Ibid, P.98

- **mémoire de travail** : Elle permet de stocker des connaissances de courte durée. C'est une activité complexe qui joue un rôle essentiel dans la maîtrise de la production écrite.

### I.5.3 Les processus rédactionnel

Piolat & Roussey<sup>31</sup> (1992) définissent le terme « processus » comme une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps, ces processus exploitent des connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du rédacteur. C'est à dire, la notion d'états internes signifie que l'analyse du processus rédactionnel vise des opérations cognitives impliquant le traitement et la transformation d'informations.

D'après le dictionnaire de pratique de didactique « *Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité.*<sup>32</sup> »

SHIRLEY Carter-Thomas, à son tour souligne que : « *Les études sur l'expression écrite ont été long temps exclusivement focalisées sur l'analyse de produit fini, résultat du processus rédactionnel.*<sup>33</sup> »

Selon David et Plane le modèle de Hays et Flower isole trois grands ensembles de processus : planification, mise en texte et révision.<sup>34</sup>

Les trois processus occupent une place très importante dans l'activité d'écriture et elles influent directement la qualité des textes produits.

---

<sup>31</sup> [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.nwosu\\_j&part=103157](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.nwosu_j&part=103157) consulté le 15-04-2019 à 01 : 04

<sup>32</sup> ROBERT Jean- Pierre, op.cit. p.76

<sup>33</sup> SHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle*, Coll. Langue et parole, Ed. l'Hamattan, Paris, 2000, P.115

<sup>34</sup> DAVID.J & PLANE.S, op. cit, P. 21



### I.5.3.1 La planification

C'est la première étape de toute tâche d'écriture. Cette stratégie nous aide à préciser ce qu'on veut écrire. Dans ce processus le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances stockées pour les réorganiser et élaborer un plan.

Dans le deuxième chapitre nous reviendrons à ce processus avec plus de détail. Parce que notre travail consiste à vérifier l'impact de la planification sur la production d'un texte argumentatif.

### I.5.3.2 La mise en texte

C'est la deuxième étape de l'activité de rédaction, qui a pour but de transformer les idées notées dans le plan en phrases, et en paragraphes à fin de créer un texte bien structuré. Reuter souligne que : la textualisation concernant l'organisation macro- et micro-structurale du texte. Dans cette étape le choix lexicale est important.

### I.5.3.3 La révision

C'est une étape très importante où le scripteur peut améliorer son produit, il va le relire attentivement afin de corriger les fautes d'orthographe, ajouter des idées, modifications de phrases au niveau du sens... etc. afin de finaliser la rédaction.

Selon Cornaire & Raymond : « *pour procéder à la révision d'un texte, on doit le lire et relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation (...) des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire ...etc.)*<sup>35</sup> »

Les opérations de révision selon Reuter impliquant la relecture de l'écrit, la construction des moyens nécessaires et les modifications éventuelles.<sup>36</sup> Les moments de cette étape sont : la relecture, la suppression, l'ajout et le remplacement.

---

<sup>35</sup> CORNAIRE Claudette et RAYMON Patricia-Mary. Op,cit , P. 119

<sup>36</sup>REUTER.Y, *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Ed. ESF, Paris.2002, P120 Pdf

Toutes les opérations intervenantes dans le processus rédactionnel fonctionnent qu'à l'aide d'une autre opération qui s'appelle « *Le contrôle* ».

### **Conclusion**

Dans ce premier chapitre, nous avons commencé par la définition de la production écrite, sa place et comment on l'enseigne dans l'approche communicative. Sa place au système éducatif algérien. Ainsi, on a exposé les modèles de l'activité de l'écriture qui permettent d'analyser les processus mise en œuvre de cette activité. En fin, on a abordé les composantes de la compétence rédactionnelle

Notre deuxième chapitre sera consacré au premier processus de rédaction *La planification* et son impact sur la production écrite.

## **CHAPITRE II :**

# **La planification dans la compétence rédactionnelle en FLE**

### Introduction

Dans ce deuxième chapitre, Nous allons aborder tout d'abord, les processus rédactionnel en langue étrangère et leur enseignement. Ensuite, nous allons mettre l'accent sur le premier processus de rédaction, sa définition, ses sous processus et ses modèles. À la fin, nous allons citer ses étapes et montrer son impact dans l'amélioration de l'écrit.

### II.1 Les processus rédactionnels et leur enseignement en langue étrangère

#### II.1.1 Les processus rédactionnel en langue étrangère

Pour rédiger un texte en langue étrangère, Cornaire & Raymond<sup>1</sup> indiquent que le scripteur consacre plus de temps à la rédaction un peu comme l'enfant qui apprend à écrire. Parce qu'il s'arrête à chaque fois pour vérifier ce qu'il vient d'écrire (l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire) et il trouve des difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue maternelle.

Ajoutent-ils, le scripteur en langue étrangère rassemble beaucoup aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle « malhabile ». Quand il produit un texte, il base beaucoup plus sur la grammaire et l'orthographe de la phrase où il perd le sens de texte.

En plus, Ils soulignent que la rédaction d'un texte demande une compétence linguistique pour pouvoir rédiger un texte cohérent<sup>2</sup>.

D'une autre coté, la compétence linguistique joue un rôle secondaire dans la pratique de premier processus qui nous intéresse *la planification* où le fait d'élaborer un plan et de manipuler la forme globale d'un texte qui est important. Jones & Tetroe ont constaté que la compétence linguistique joue un rôle seulement dans la qualité des produits c'est tout.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, Op.Cit, p.66

<sup>2</sup> Ibid, P. 67

<sup>3</sup> Ibid, p.69

Hidden Marie-Odile, dans sa comparaison entre les processus rédactionnels en L1 (maternelle) et L2 (étrangère). A constaté que les différences existées sont plus quantitatives que qualitatives.

Concernant la première étape qui nous intéresse *la planification*, selon HIDDEN Marie-Odile « *il semblerait qu'elle soit encore plus coûteuse en L2 qu'en L1. De plus on constate que le scripteur en langue étrangère a tendance à moins planifier qu'en langue maternelle et lorsqu'il le fait, c'est un niveau moins avancé : d'une phrase à l'autre et non au niveau du texte à son ensemble.*<sup>4</sup> » autrement dit, l'étape de pré écriture est plus utilisée en langue maternelle qu'en langue étrangère à cause des difficultés rencontrées, de transférer les idées de L1 à L2 et à s'exprimer en langue seconde, d'où le texte sera plus court qu'en L1.

La trace visible de processus de planification c'est le brouillon. En L2 ce dernier consiste en un texte déjà agencé, car l'apprenti-scripteur est plus préoccupé par la formulation de ses idées que par la structuration du texte. Où les textes sont moins bien construits en L2 qu'en L1.

De la part de *mise en texte*, selon Hidden Marie-Odil. En L2 le temps réservé à la formulation est utilisé pour trouver le vocabulaire approprié et pour résoudre les problèmes morphosyntaxiques. Autrement dit, le scripteur (moins expert) prend beaucoup de temps pendant sa rédaction ou il ralentie et fait des pauses entre les mots ou même entre les lettres d'un même mot pour avoir un texte bien écrit<sup>5</sup>.

Durant l'étape de *la révision* en L2. Le rédacteur consacre son temps de révision dans la correction des erreurs d'orthographe et de grammaire, et il est peu intéresser à la structure du texte.

---

<sup>4</sup> HIDDEN Marie-Odile, Op.Cit, p. 34

<sup>5</sup> Ibid

### II.1.2 L'enseignement des processus rédactionnel en L2

Nous avons vu que le scripteur en langue étrangère a un manque d'habiletés de trouver les bons mots, il trouve des difficultés de mettre ses pensées sur papier d'une manière organisée, de les ordonner, et les réviser. Alors que le rédacteur expert (en langue maternelle) organise son écrit avant d'entamer la linéarisation des contenus de son produit.

Un nombre de chercheurs tel que Tardif & Chartrand<sup>6</sup> proposent leurs solutions pour remédier les difficultés qui rencontre l'apprenti-scripteur, où ils trouvent que le scripteur en L2 besoin d'aide afin d'atteindre les objectifs fixés en production écrite. Cette aide consiste à enseigner les processus d'une manière explicite où l'enseignant pourrait enseigner chaque étape "planification, mise en texte, révision" à l'apprenant et le guider afin de maîtriser la pratique de chaque étape pour avoir un produit fini de bonne qualité. Comme Carter-Thomas SHIRLEY affirme « *le rôle du professeur serait alors plutôt celui d'un guide qui encouragerait ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration.*<sup>7</sup> »

Hidden Marie-Odile a dissocié dans son ouvrage les différentes étapes rédactionnelle, où nous avons pu synthétiser des pratiques pour entrainer l'apprenant à utiliser chaque étape des processus rédactionnel lors de sa rédaction.

#### II.1.2.1 Entraînement à la planification<sup>8</sup>

Pour commencer la rédaction d'un texte facilement sans blocage devant la page blanche, il faut planifier. Cette étape influence toute la production, plus elle sera faite avec beaucoup d'attention plus la rédaction de texte sera réalisé facilement.

Tout d'abord, l'enseignant doit entrainer ses apprentis-scripteurs avant de commencer la rédaction de répondre aux questions telles que : quel est le type de texte ? Pourquoi écrit-on ce texte ? A qui ? Comment ? Quoi écrire ?

---

<sup>6</sup> Veda ASLIM-YETI, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement numérique de travail et internet* : le cas de l'Université Anadolu en Turquie, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, pdf, p. 41

<sup>7</sup> SHIRLEY Carter-Thomas, Op. Cit, P.116

<sup>8</sup> HIDDEN Marie-Odile, Op. Cit, p. 37

Ensuite, entraîner l'apprenti-scripteur à rechercher des idées de faire appel à la mémoire à long terme. « À l'aide d'une carte mentale par exemple ...etc. ». Ce qui nous appelons « *entraînement à la génération ou la récupération d'idées* ».

En plus, l'enseignant peut fournir aux apprenants une liste d'idée et ils vont les mettre en ordre. Faire retrouver le plan d'un texte déjà rédigé, ou bien rédiger un texte à partir d'un plan déjà élaboré.

Enfin, demander aux élèves-scripteurs de rédiger un texte pareil d'un autre texte « un récit d'un même accident mais à plusieurs personnes différentes »<sup>9</sup>.

Tous ces entraînements sont pratiqués avec les apprenants de 2<sup>ème</sup> A/S, (voir la partie pratique pour plus de détails).

### **II.1.2.2 Entraînement à la mise en texte**

Cette étape, consiste à transformer les idées traitées pendant la planification en texte. Où l'apprenti-scripteur se focalise beaucoup plus sur l'orthographe, le lexique et la morphosyntaxe autrement dit *les aspects locaux*. Par contre, L'enseignant doit entraîner ses apprenants à se focaliser sur les procédés qui permettent la cohésion du texte (la ponctuation, les connecteurs, mise en page, l'établissement des paragraphes... etc.) c'est-à-dire *les aspects globaux*<sup>10</sup>.

### **II.1.2.3 L'enseignement explicite de la révision**

Il est essentiel de montrer aux apprenants le rôle de la révision. Selon Cornaire & Raymond elle porte essentiellement sur la relecture du produit fini afin d'améliorer ou ajouter ou de modifier<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> HIDDEN Marie-Odile, Op. Cit, p. 38

<sup>10</sup> Ibid

<sup>11</sup> CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, Op. Cit, p.119

Il existe plusieurs moyens pour entraîner les apprenants à réviser son produit. Marie-Odile Hidden<sup>12</sup> à proposer dans son ouvrage comment apprendre à réviser un texte. Par exemple leur proposer de :

- Corriger en groupe classe, c'est-à-dire de les faire réfléchir sur leurs erreurs et celles de leurs camarades.
- Corriger à l'aide de l'enseignant, c'est-à-dire l'enseignant lit les copies mais il ne corrige rien ne fait que signaler les erreurs et laisser l'apprenant les corriger lui-même.
- Sinon de proposer une révision collaborative il devient plus facile aux apprenants de poser des questions et de demander des explications, afin d'améliorer leurs textes.
- Ou bien de leurs proposer une grille d'évaluation pour permettre à l'apprenant de s'autoévaluer et s'autocorriger (l'ajout, la suppression, le remplacement, le déplacement).

### **II.2 Le premier processus rédactionnel « La planification »**

Rédiger un texte besoin de plusieurs niveaux de connaissances. Et présente par cela de grandes difficultés aux scripteurs et particulièrement aux scripteurs en langue étrangère.

De ce fait l'apprenti-scripteur à souvent besoin d'aide, afin d'atteindre les objectifs fixés en production écrite. Parmi les objectifs c'est d'avoir un texte bien structuré, bien élaboré, bien organisé. Pour atteindre cet objectif, il faut apprendre aux apprentis-scripteurs comment planifier avant de se mettre à rédiger.

Donc, il est important d'enseigner les apprenants d'organiser leurs idées et de faire un plan tout en respectant les caractéristiques propres du texte à produire selon la consigne donnée.

---

<sup>12</sup> HIDDEN Marie-Odile, Op. Cit, p. 113



### II.2.1 Vers une définition de processus de planification

Qu'est-ce qu'une planification ?

Selon le dictionnaire Le petit Robert le verbe "*planifier*" désigne « *Organiser suivant un plan.*<sup>13</sup> » et le concept *planification* est un nom féminin définie par l'action de planifier.

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, quand on ait à décrire, à expliquer, à convaincre, il est conseillé de travailler selon un plan rigoureux et apparent qui facilite la rédaction de texte.

Donc, faire un plan d'après Bouchard & Mondada c'est travailler sur un ensemble de savoir pertinents, leur donner un sens global et les organiser<sup>14</sup>. Donc, la planification permet au rédacteur d'établir un plan d'écriture qui sert à la structuration des informations.

Selon le modèle de Hays et Flower la planification est le premier processus mis en jeu dans l'activité de production écrite. Appeler aussi "*la pré-écriture*" a pour but de préparer la rédaction.

J-P.Cuq & I.Gruca soulignent que, pendant l'étape de la planification, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser

et élaborer un plan<sup>15</sup>. Autrement dit, il sélectionne et organise les informations utiles et pertinentes, pour élaborer un plan pour son futur texte.

B.Marin & D.Legros soulignent que cette étape permet d'élaborer, à un niveau conceptuel, un message préverbal correspond aux idées que le rédacteur veut transmettre<sup>16</sup>.

Pierre Vianin ajoute que « *cette première phase consiste à préciser ce que l'on veut écrire et à qui on veut l'écrire, à rechercher des idées et à faire un plan.*<sup>17</sup> » autrement dit,

---

<sup>13</sup>Le Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Ed. le Robert, France, 2012 p. 1924

<sup>14</sup>BOUCHARD.R & MONDADA.L, *Les processus de rédaction collaborative*, Ed. L'Harmattan, Paris. 2005, P.69

<sup>15</sup> CUQ J-P & GRUCA.I, Op. Cit, p. 185

<sup>16</sup> MARIN.B & LEGROS.D, Op. Cit, P. 97

ce processus pousse l'apprenti-scripteur de répondre à une série de questions (quoi écrire, à qui, pourquoi, et comment ?) avant de commencer la rédaction où il fait appel à la mémoire à long terme.

David & Plane à leur tour confirme que « la planification est cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message<sup>18</sup> ». C'est-à-dire cette étape est une conception d'organisation et d'adaptation du texte.

Ajoutent-ils que la planification « consiste à convoquer des idées et des savoirs sur la situation de communication, le destinataire, le sujet à traiter, les schémas textuels.<sup>19</sup> » autrement dit, la planification d'un texte consiste à d'abord rechercher des idées, puis à les organiser en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire.

Selon Hayes et Flower (1980) et Fayol (1990), « il semble que le grand effort est fourni au niveau des opérations de planification.<sup>20</sup> » Autrement dit,, il semblerait que le plus grand effort à fournir lors d'une tâche d'écriture se situe à ce niveau.

Donc, ce processus joue un rôle essentiel dans la production verbale. Hays et Flower ajoutent que la planification, est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte<sup>21</sup>. C'est-à-dire une transformation des connaissances et une organisation des informations récupérer.

---

<sup>17</sup> VIANIN.P, p.281,

<sup>18</sup> DAVID.J & PLANE.S, Op. Cit, P 21

<sup>19</sup> Ibid, p.43

<sup>20</sup> DAKHIA Mounir, « Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE », Revue de faculté des lettres et langues, wilaya de biskra, Juin. 2009, p. 53, pdf.

<sup>21</sup> MAJOUBA Karima, « stratégies d'enseignement apprentissage de l'écrit cas de première année moyenne » Mémoire de magistère, Université d'Oran, 2011-2012, p.76

Marie-Odile Hidden pour sa part confirme que la pré-écriture c'est l'étape qui requiert le plus de capacités cognitive<sup>22</sup>. Ce qui nous montre que la planification conçue comme un processus majeur de la production écrite.

D'après ces définitions, on peut dire que la planification est une activité proche de la résolution de problèmes. L'apprenant doit planifier et de prendre ces idées avant la rédaction pour avoir un texte de bonne qualité, d'après Hays et Flower le rédacteur a un certain nombre d'idées, qu'il doit organiser. Donc, c'est un problème d'organisation des idées et de temps.

La planification en langue maternelle ce n'est pas la même planification en langue étrangère, en langue maternelle le rédacteur va se concentrer sur la préparation de contenu et peut être sur l'organisation de sa rédaction. Mais en langue étrangère, l'apprenti scripteur doit aussi préparer le lexique nécessaire à l'écriture. Dans notre cas, le plan idéal c'est quand le scripteur prépare la structure du texte en organisant les idées tout en préparant le lexique pour pouvoir mener à bien la production écrite.

Selon S.Plane la planification contient deux types d'activités, une activité avant la mise en texte «*La macro-planification* » consiste à choisir les informations à mobiliser et sélectionner les connaissances stockés dans la MLT, et l'autre pendant la mise en texte «*La micro-planification* » c'est-à-dire durant la rédaction du texte, elle consiste à l'organisation du texte dans sa linéarité<sup>23</sup>.

Selon L.Auclaire<sup>24</sup>, Breiter et Scardamalia (1987), distinguent deux modes de planification :

- *La planification par connaissances rapportées* : Ce mode de planification est utilisé par les jeunes scripteurs ou par les experts. Le scripteur récupère les idées une par une et les transcrivent telles quelles, Sans réorganisation ni

---

<sup>22</sup> HIDDEN Marie-Odile, Op. Cit, p.33

<sup>23</sup> CHELOUAI Kamel, «*Pour une optimisation de la pratique rédactionnelle : application en texte argumentatif, biskra* » Mémoire de magistère, Université de Biskra, 2010-2011, p. 52-53

<sup>24</sup> Auclaire.L & all, Op. Cit, P. 366

modification majeure<sup>25</sup>. Cette stratégie est le plus utilisé par les plus jeunes pour générer les informations.

- *Planification par connaissances transformée* : Le scripteur dans cette stratégie doit mettre en adéquation deux espaces : L'espace des contenues (les connaissances, les croyances et les hypothèses du sujet) et l'espace rhétorique (sont les représentations du texte et de ses buts).<sup>26</sup>

B.Marin & D.Legros<sup>27</sup> soulignent à leur tour que, selon le modèle révisé de Hays et Flower (1981) la planification comprend trois types de plan

- ***Le plan pour faire*** : « to do » L'apprenti-scripteur élabore ce plan pendant l'étape de récupération et génération des idées.
- ***Le plan pour dire*** : « to say » se caractérise sous forme de notes, de brouillon, de schéma, de plan d'un texte à écrire.
- ***Le plan pour rédiger*** : « to compose » Ce type de plan élaboré durant la dernière opération de planification.

REUTER Yves à son tour souligne que :

*« les opérations de la planification concernant le but, la visée du texte (écrire pour quoi ? Pour qui ?...) et établissent une sorte de plan guide pour la production. On peut y distinguer celles qui concernent la conception (activation dans la mémoire des informations pertinentes), l'organisation (ordre et hiérarchisation), le recadrage.<sup>28</sup> »*

Donc, la planification est une opération qui s'organise autour de trois sous-processus (opérations) : la génération, la récupération et l'organisation des idées.

---

<sup>25</sup> Auclaire.L & all, Op. Cit, P. 366

<sup>26</sup> Ibid

<sup>27</sup> MARIN.B & LEGROS.D, Op. Cit, P. 97

<sup>28</sup> REUTER.Y, Op. Cit, P. 23

### II.2.2 Les sous-processus de la planification « les opérations »

Dans notre recherche, nous nous intéressons au processus rédactionnel de planification dans la mesure où nous allons demander aux apprenants de récupérer des contenus stockés en mémoire à long terme et d'activer les connaissances qui se rapportent au thème proposé. Ensuite, de sélectionner les informations pertinentes pour les hiérarchiser selon l'objectif de la tâche d'écriture. Ces opérations permettent de définir le but du texte et d'établir un plan-guide de l'ensemble de la production. Nous allons définir plus précisément ces opérations.

#### II.2.2.1 La récupération des idées

Pour produire un texte selon David & Plane, il faut récupérer les idées dans sa mémoire ou en rechercher dans l'environnement<sup>29</sup>. C'est-à-dire, l'apprenti-scripteur récupère des connaissances de sa mémoire à long terme et/ou encode des informations extraites de l'environnement de la tâche.

Ce sous-processus apparaît comme un exercice fondamental des capacités de mémoire à long terme qui sont à la fois au service de la mémoire de travail<sup>30</sup>. David & Plane ajoutent : «*lorsque quelqu'un dispose de peu de connaissances ou lorsque ses connaissances sont peut mal structurées, la tâche de récupération et d'organisation des informations prend une part très importante dans la production.*<sup>31</sup>» Autrement dit, ces deux opérations aident l'apprenti-scripteur à rédiger un texte de bonne qualité.

#### II.2.2.2 La génération des idées

La sélection des idées, d'après L. Auclair et al. : «*Les contenus vont faire l'objet d'une évaluation, certains seront jugés pertinents et feront partie de la représentation*

---

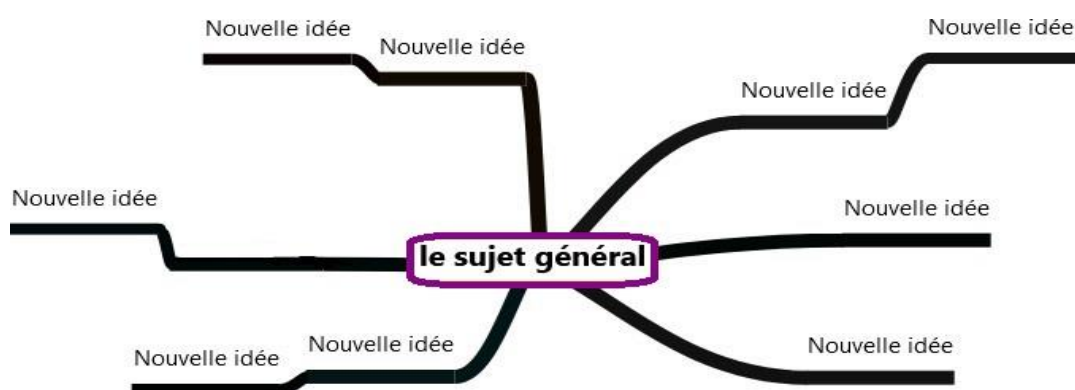
<sup>29</sup> DAVID.J & PLANE.S, *Op. Cit*, P 21

<sup>30</sup> ESCORCIA.D, «*Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant.*», thèse de doctorat, Université de Paris X, 2007, P.88

<sup>31</sup> DAVID.J & PLANE.S, *Op. Cit*, P 23

*élaborée, et d'autre seront ignorés*<sup>32</sup>.» C'est-à-dire l'apprenti scripteur dans cette opération sélectionne les idées nécessaires, qui ont une relation avec le sujet de la tâche.

Pour le scripteur montre les idées qui viennent à la tête, il réalise *un brainstorming* (remue-méninges) ou *un schéma heuristique, une carte mentale*. Pierre VIANIN explique dans son ouvrage l'usage de cette technique : «*après avoir écrit le sujet au centre de la page, les élèves notent librement toute les idées qui leur viennent à l'esprit, sans souci d'ordre.*»<sup>33</sup> Autrement dit, quand l'apprenti-scripteur lit la consigne, il doit chercher et noter toutes les idées qui viennent à l'esprit, quand il pense au sujet. (Les idées doivent être sous forme de mots isolés, jamais sous forme de phrases).



L'objectif principal de cette opération c'est de permettre aux idées de jaillir et de ne pas être freinées. «*A cette étape, la quantité importe plus que la qualité*» la qualité se fera plus tard dans l'étape suivante «*l'organisation*»<sup>34</sup>.

### II.2.2.3 L'organisation des idées et l'établissement des buts

L.Auclaire souligne que : «*Les contenus récupérés doivent faire l'objet d'une organisation conforme aux buts, ainsi que d'un ordonnancement.*»<sup>35</sup> c'est-à-dire, Lorsque le rédacteur a pour but d'organiser son écrit, sa première opération est l'identification des

<sup>32</sup> AUCLAIRE.L & all, *Psychologie cognitive*, Ed.Bréal, Rome.2006, P. 365, En ligne :

<https://books.google.dz/books?id=R7LEaaXHcqUC&printsec=frontcover&dq=psychologie+cognitive&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwidhaTaxNLhAhUo1eAKHVneCewQ6AEILjAB#v=onepage&q=psychologie%20cognitive&f=false>. Consulté le 10-04-2019

<sup>33</sup> VIANIN.P, Op. Cit, P. 278

<sup>34</sup> Ibid

<sup>35</sup> AUCLAIRE.L & all, Op. Cit, P. 366

contenus récupérés puis la prise de décision concernant l'ordre dans lequel ils seront exprimés.

L'objectif de cette opération selon Hays et Flower est de choisir les informations les plus utiles à partir des contenus récupérés et de les intégrer dans un plan de texte<sup>36</sup>. Donc, le résultat final de cette phase est la réalisation d'un plan.

Pour une préparation à l'écrit selon Yves Reuter on doit : expliciter l'objectif, l'enjeu de la communication, identifier les destinataires ; mettre en relation le texte à produire avec d'autres textes de même type déjà écrits ou déjà lus ; sélectionner et organiser les informations utiles et pertinentes<sup>37</sup>.

Dans le cas d'élaborer un texte argumentatif, le scripteur peut utiliser plusieurs outils organisationnels. Par exemple, un plan-guide sous forme d'un tableau donné de la part de l'enseignant.

Nous allons prendre l'exemple de Bouchard & Mondada qu'ils montrent dans leurs ouvrage comment élaborer le plan préalable : « *le plan préalable se fait en quatre étapes : trace le schéma, prend des notes, choisi un titre provisoire, fixe l'ordre des arguments.*<sup>38</sup> » Ajoutent-ils que : « *La présence physique de ce schéma d'inscription aide l'apprenti-scripteur à orienter ses activités.*<sup>39</sup> » Ils confirment que le schéma à une grande importance.

Cette opération doit contenir au moins trois phases : collecter les arguments/ prendre position pour ou contre le thème/ rédiger le texte. Donc, dans notre cas l'enseignant doit habituer ces apprenants à élaborer une liste d'arguments ; élaborer un plan-guide ; hiérarchiser les arguments.

---

<sup>36</sup> ESCORCIA.D, Op. Cit, P. 96

<sup>37</sup> REUTER.Y, Op. Cit, P.68

<sup>38</sup> BOUCHARD.R & MONDADA.L, Op. Cit, P. 57

<sup>39</sup> Ibid P.58

## II.3 Les modèles de la planification

### II.3.1 Le modèle de Flower, Shirvey, Carey, Haas, et Hays (1989)

D'après B.Marin & D.Legros<sup>40</sup>, Ce modèle s'intéresse à l'activité des scripteurs adultes, et distingue plusieurs stratégies de planification.

- **La stratégie constructive**

Dans ce modèle, les rédacteurs peuvent combiner entre le plan *pour faire* et *pour dire* pour établir cette stratégie. Ce plan contrôle tous les processus rédactionnels et ses étapes, cette stratégie permet de planifier toutes les composantes de la rédaction telle que : (ce qui doit être dit, comment le dire, à qui le dire, de quelle manière, etc...)

Cette stratégie est d'un coût cognitif élevé<sup>41</sup>. Les rédacteurs rédigent des textes des modes de planification plus économiques, et plus locaux. Par exemple : l'élaboration du contenu du texte peut être guidée par l'application d'un plan ou d'un schéma de texte ou encore, par la structure même des connaissances référentielles.

### II.3.2 Le modèle de Hays et Nash (1996)

Selon les mêmes auteurs, Hays et Nash<sup>42</sup> ont proposés une définition analytique de la *planification rédactionnelle*. Selon eux cette planification (planning in writing) peut être décomposée en un ensemble hiérarchisé d'activités de planification, concernant différent type de compétence. Ils distinguent d'abord :

- **la planification des processus (process planning)** : est centrée sur les stratégies procédurales du scripteur et la manière dont celui-ci a l'intention de réaliser la tâche.
  - *Planification abstraite* génère des idées, sans spécification linguistique.

---

<sup>40</sup> MARIN.B& LEGROS.D, Op. Cit, P. 107

<sup>41</sup> Ibid

<sup>42</sup> Ibid



- *Planification hors contenu* : elle renvoie au « plan pour faire »
- *Planification du contenu* : elle renvoie au « plan pour dire »
- *Planification langagière* elle permet de produire un texte grammaticalement et syntaxiquement correct (correspond à l'étape de mise en texte dans le modèle de Hays et Flower)
- **la planification textuelle (text planning)** : elle se focalise sur le texte en cours d'écriture, son contenu, sa forme et son impact sur le destinataire.

Ces différentes planifications sont caractérisées par la nature des traitements et des opérations mentales. Ces auteurs distinguent aussi trois types de « *méthodes de planification* » :

- la planification par abstraction
- la planification par analogie
- la planification par modélisation

### II.4 Les étapes de la planification

Selon Cornaire & Raymond le processus de planification contient quatre étapes ; *l'analyse de la situation de communication, la recherche de la documentation, l'utilisation de la structure des textes et le plan et les grandes parties d'un texte.*

#### II.4.1 L'analyse de la situation de communication

Ecrire est devenu un acte de communication. Avant de commencer la rédaction, il est indispensable de comprendre que l'apprenti-scripteur va établir un contact verbal avec le lecteur pour partager une information. En plus, pour assurer le succès de ce partage, le scripteur est obligé de faire une analyse minutieuse du cadre dans lequel le message sera produit<sup>43</sup>. Et pour sensibiliser l'apprenant à cette étape, il est invité de répondre à certain nombre de questions afin que l'apprenant puisse reconnaître les paramètres contextuels qui le contraignent dans ses choix rédactionnels : choix d'un acte de parole, d'un registre de

---

<sup>43</sup> CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, *Op. Cit.*, p.94

langue, d'un plan textuel, etc... Ces questions sont autour : la visé de texte, le lecteur...etc (Pourquoi ? A qui ? Comment ?)

### II.4.2 La recherche de la documentation

Dans cette étape, pour que le scripteur puisse produire un message de bonne qualité à un lecteur, il peut baser sur ses propres connaissances ou bien sur des sources extérieures par exemple : des conversations, des documents oraux ou écrits, des entrevues...etc

Selon Cornaire & Raymond<sup>44</sup>, les auteurs proposent d'abord une série d'exercices, à partir de dialogues et de conversations téléphoniques, dans lequel l'apprenant est appelé à prendre en note l'essentiel de message pour utiliser ces informations dans son propre texte.

### II.4.3 L'utilisation de la structure des textes

Dans cette étape, il est important de sensibiliser les apprenants au type de l'écrit qu'ils vont produire, et de leur proposé des types d'écrit avant de commencer la rédaction, pour qu'ils peuvent produire des textes pareils. Afin de remédier les difficultés de rédaction qui rencontrent l'apprenant.

#### Comment élaborer un plan ?

Pour rédiger un texte, on est besoin d'un plan. Tout comme une maison, on ne peut pas le construire sans l'élaboration d'un plan<sup>45</sup>. Donc, l'enseignant doit habituer ses apprenants à l'architecture d'un texte, et l'élaboration d'un plan

Pour planifier et écrire un texte il faut suivre les étapes suivantes :

1. Lire et définir soigneusement le sujet.
2. Noter tous ce qui nous vienne à l'esprit au brouillon.

---

<sup>44</sup>CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Mary, *Op. Cit*, p.95

<sup>45</sup> Ibid, p.107

3. Organiser ces notes et Faire une liste d'arguments pour et contre et des exemples.
4. Rédiger une introduction, c'est-à-dire présenter le sujet, donner une définition...
5. Rédiger une conclusion, qui répond au sujet de l'écrit.
6. Réviser le produit.
7. Recopier le produit au propre.

### II.5 L'impact de l'enseignement explicite de processus de planification

Au plan de la production d'un texte, la pré écriture joue un rôle primordiale dans l'amélioration de la rédaction d'un texte.

La planification désigne la sélection des idées à retranscrire, et l'établissement d'un plan pour guider la mise en texte.

Donc, elle est une étape primordiale qui influence toute la production plus elle sera faite avec beaucoup d'attention plus la mise en texte sera réalisé facilement. Où l'apprenant doit planifier avant de commencer la rédaction afin d'éviter les textes mal structurés. Selon David & Plane « *La planification reste une activité cognitivement coûteuse.*<sup>46</sup> » Cette stratégie est importante parce qu'elle facilite aux apprentis-scripteurs l'organisation de ses idées et la gestion de ses pensées et de son temps. Donc, La planification et l'organisation de travail permet aussi d'organiser le temps.

Hayes (1995) a montré que ceux qui planifiaient au début passaient généralement plus de temps au total à travailler leur texte et en produisaient de meilleurs. En plus, elle permet une mise à distance des idées: le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner sans être empêtré dans le matériau que sont les paragraphes, les phrases et les mots<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup>DAVID.J & PLANE.S, Op. Cit, P.24

<sup>47</sup> Hélène Paradis, « *La planification d'un texte : Pourquoi, comment* », Volume 18, numéro 1, 2012

Pour conclure, on peut dire que l'enseignement de cette stratégie favorise la motivation pour engager l'apprenant à apprendre et pour rédiger d'une façon simple et facile.

### **Conclusion**

Dans ce deuxième chapitre, nous nous sommes intéressés au premier processus de rédaction *La planification*. Dans un premier temps, On a présenté les processus rédactionnels et son enseignement en langue étrangère. Puis, nous avons mis en lumière sur le premier processus, sa définition, ses sous-processus, les modèles de la planification, ses étapes et finalement son impact sur la production écrite, chose que nous allons confirmer dans le chapitre pratique.

**CHAPITRE III :**  
**Expérimentation et analyse**  
**des résultats**

### **Introduction**

Dans ce chapitre pratique, nous décrirons d'abord le terrain, l'échantillon et le corpus. Ensuite, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation, où nous allons donner aux apprenants l'occasion de produire des textes argumentatifs sans et avec l'enseignement explicite de la planification, autour d'un même sujet. A la fin, nous allons analyser les produits des apprenants de 1<sup>er</sup> jet et celle de 2<sup>ème</sup> jet et on va les comparer par la suite.

### **III.1 Description de l'expérimentation**

#### **III.1.1 Le terrain**

Nous avons effectué notre expérimentation le 22-01-2019 au lycée IDRISS Omar de la commune El-kantara, est située à 52 kilomètres de la wilaya de Biskra qui est connu par son niveau, et le sérieux de ses enseignants. En plus c'est le seule lycée dans notre commune.

La salle qu'on a choisi, est une classe propre, éclairée et vaste. Nous avons constaté que, Les tables sont organisées en trois rangers, ce qui explique la pratique de la méthode traditionnelle.

#### **III.1.2 L'échantillon**

Les apprenants qui constituent notre échantillon sont les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire science de la vie du lycée IDRISS Omar. Nous avons choisi ce niveau parce que c'est une étape charnière dans l'enseignement de secondaire.

Le nombre total des apprenants est de 40 apprenants (22 filles et 18 garçons). Nous avons choisi d'une manière aléatoire 25 apprenants (13 filles et 12 garçons). Leur âge varie entre 15 et 19 ans.

#### **III.1.3 Le corpus**

Notre corpus, sont les copies de production écrite d'un texte argumentatif. Nous avons choisi ce type de texte par rapport à sa place dans le programme de secondaire, où il occupe

une place stratégique. En plus, les apprenants de ce niveau ont déjà une idée à propos de ce type de texte, parce qu'on le trouve dans le programme de 4<sup>ème</sup> A/M et 1<sup>er</sup> A/S.

Le but de l'enseignement de ce type, est de développer l'esprit critique, et d'améliorer la compétence communicationnelle dans le domaine de l'argumentation. En plus, le discours argumentatif aide les apprenants à exprimer, à défendre leurs opinions et à savoir comment débattre avec les autres.

### **III.2 Déroulement de l'expérimentation**

Notre expérimentation s'est déroulée en 15 jours sans compter les séances d'observation, c'est l'équivalent de toute une séquence. Cette expérimentation est répartie en trois moments : un pré-test, un test, un post-test. Afin de comparer les écrits des apprenants avant et après l'enseignement explicite du processus de planification.

#### **III.2.1 Le prétest**

Nous avons assisté à une séance de production écrite au cours de laquelle l'enseignante a demandé aux apprenants de rédiger une conclusion d'un compte rendu objectif.

Durant cette activité, nous avons observé que les apprenants de cette classe ont des difficultés pendant la rédaction d'un texte, dans lequel on a pu confirmer notre constat de départ. Durant la même séance on a posé aux apprenants la question suivante afin de connaître le niveau des apprenants : Comment vous procédez pour rédiger un texte argumentatif ? 3/40 des apprenants ont pu répondre à la question d'une manière juste.

Ce qui prouve que les apprenants n'arrivent pas à hiérarchiser les étapes d'un texte argumentatif. C'est pour ça, on a décidé de travailler avec le texte argumentatif, afin d'aider les apprenants à écrire un texte bien structuré et d'avoir un produit de bonne qualité.

#### **III.2.2 Le test**

Après avoir assisté à la séance d'observation. Nous avons programmé des séances avec notre groupe expérimental le 22-01-2019.

### III.2.2.1 La 1<sup>ère</sup> Séance (1<sup>er</sup> jet)

**Activité :** production écrite

**Durée :** 1 heure

**Travail :** Individuel

**Objectif :**

- Rédaction d'un texte argumentatif sans enseignement explicite de la planification.

Lors de cette première séance, nous avons donné l'occasion aux apprenants à rédiger un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

**La consigne :**

*« La mode vestimentaire désigne, la manière de se vêtir, correspond au goût de chaque individu. C'est un phénomène qui touche la société en générale et l'adolescent en particulier. Il y a certaines personnes qui adoptent la mode et d'autres non. Alors pensez-vous que s'habiller à la mode est nécessaire ? »* Si vous êtes pour ou contre la mode vestimentaire. Rédigez un texte argumentatif, dans lequel vous développerez votre point de vue.

On a expliqué la consigne aux apprenants. Puis, on les a sensibilisé qu'ils doivent rédiger un texte argumentatif qui défend à leur opinion, s'ils sont pour ou contre la mode vestimentaire. Ensuite, on leur a demandé de faire le travail individuellement sur une double feuille.

Durant cette séance, Nous avons constaté que la plupart des apprenants ont éprouvé du mal à exprimer leurs idées, et ils trouvent beaucoup du mal pour commencer leur rédaction. Après une bonne réflexion ils ont commencé à écrire directement sur leurs doubles feuilles sans l'usage de brouillon. Ce qui nous montre l'absence d'un travail de planification. Les apprenants ont posés pas mal des questions.

A la fin de l'activité, on a ramassé les copies.



### **III.2.2.2 La 2<sup>ème</sup> Séance : Entraînement à la planification**

**Travail :** Collectif

**Durée :** 01 heure

**Objectifs:**

- Sensibiliser les apprenants au processus de planification et son utilité dans la rédaction d'un texte argumentatif.
- Les apprenants seront capables de rédiger un texte argumentatif de bonne qualité à travers la planification.

Pour enseigner explicitement le processus de planification, les apprenants ont besoin d'un entraînement à la planification et de prendre une idée sur les différents éléments et les étapes du texte argumentatif et sa structuration. Nous avons changé la forme de la classe à la forme « U » pour rendre l'activité amusante et interagir.

#### **A) Le 1<sup>er</sup> moment de déroulement de la 2<sup>ème</sup> séance**

**Activité :** la structuration d'un texte argumentatif

**Durée :** 30 mn

**Travail :** Collectif

**Objectifs :**

- Connaître l'architecture d'un texte argumentatif.
- Connaître les connecteurs logiques qui introduisent les arguments.

Nous avons commencé la séance par une discussion avec les apprenants sur les différents types de texte en générale. Où nous avons fait un petit rappel ensemble, sur les différentes étapes de texte argumentatif, et les connecteurs logiques qui introduisent les arguments. Afin de leur faciliter la rédaction d'un texte argumentatif.

#### **B) 2<sup>ème</sup> moment de déroulement de la 2<sup>ème</sup> séance**

**Activité :** Entraînement à l'organisation des idées

**Durée :** 30 mn

**Travail :** collectif

**Objectif :**

- l'apprenant sera capable de trouver le plan d'un texte déjà rédigé (entraînement à l'organisation des idées)

Nous avons proposé aux apprenants un simple texte argumentatif et on a retrouvé le plan de ce dernier, où nous avons repéré toutes ses étapes. C'est afin de faire travailler l'apprenant sur la mise en ordre des idées.

### **III.2.2.3 La 3<sup>ème</sup> Séance : L'enseignement explicite de processus de planification**

**Durée :** 2 heures

**Travail :** Collectif

**Objectifs :**

- Sensibiliser les apprenants au processus de planification et son utilité dans la rédaction d'un texte argumentatif.
- Les apprenants seront capables de planifier et rédiger un texte argumentatif.

#### **A) Le 1<sup>er</sup> moment de déroulement de 3<sup>ème</sup> séance**

Le but de cette séance, c'est de sensibiliser les apprenants au rôle de la stratégie de planification sur la rédaction d'un texte argumentatif de bonne qualité. Dans lequel nous avons présenté une définition claire et simple sur la planification, sa place et ses étapes.

#### **B) Le 2<sup>ème</sup> moment de déroulement de 3<sup>ème</sup> séance**

A l'aide de la même consigne de 1<sup>er</sup> jet. Nous avons utilisé la stratégie de planification devant les apprenants au tableau.

Tout d'abord, nous avons expliqué la consigne aux apprenants. Ensuite, avant de commencer la rédaction on a posé les questions : Quel est le type de texte ? pourquoi écrit-on ce texte ? A qui ? Comment ? Quoi écrire ?

Puis, on a suivi les étapes de la planification étape par étape :

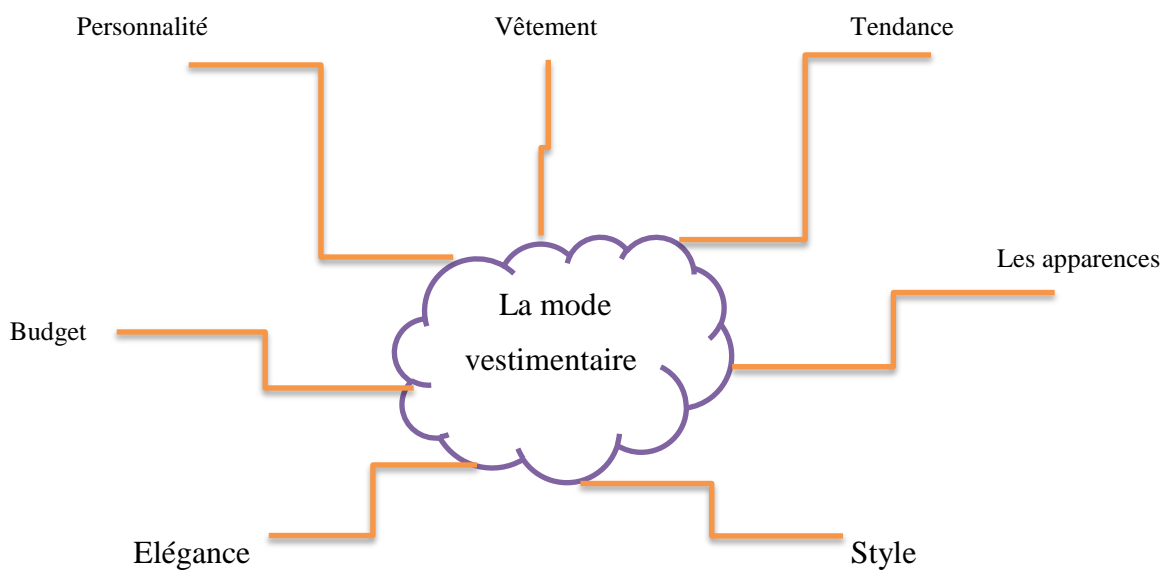
- **La récupération des idées**

Dans cette étape, nous avons récupéré d'abord les connaissances de ma mémoire à long terme. Ensuite, nous avons cherché les idées qui nous viennent à l'esprit quand on pense au sujet.

- **La génération des idées**

A l'aide d'une carte mentale (Brainstorming, un schéma heuristique), et après la récupération des idées. Nous avons choisi les informations nécessaires qui ont une relation avec le thème.

Au centre du tableau, nous avons écrit le sujet principal de la tâche. Puis, les apprenants ont cité les mots qui leur viennent à la tête, nous avons relié les mots et on ajoute des autres.



- **L'organisation des idées et faire le plan de texte**

D'après les informations collectées. Nous avons élaboré une liste d'arguments en ordre. En plus, nous avons construit un plan guide pour guider les apprenants à la rédaction finale

## Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

---

Du texte. Finalement, nous avons montré aux apprenants comment rédiger une introduction et une conclusion.

### Le plan-guide :

L'introduction	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présenter le sujet</li><li>• La thèse (votre point de vue sur le thème)</li></ul>
Le développement	<ul style="list-style-type: none"><li>• Affirmation de la thèse</li><li>• Les arguments et les exemples</li><li>• Les articulateurs logiques et chronologiques</li></ul>
La conclusion	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reformulation et confirmation de la thèse</li></ul>

**III.2.2.4 La 4<sup>ème</sup> Séance (2<sup>ème</sup> jet) :** La rédaction de texte argumentatif à travers la planification

**Durée :** 01 heure

**Travail :** Individuel

**Objectif :**

- ❖ Les apprenants seront capables de rédiger un texte argumentatif de bonne qualité à travers la planification explicite

### Déroulement de la séance

Après notre intervention, on peut dire que les apprenants ont tous les moyens pour rédiger. Donc, nous leur avons demandé de rédiger un texte argumentatif répondant à la même consigne de la 1<sup>ère</sup> séance suivant le plan-guide.

Nous avons gardé la même consigne pour pouvoir évaluer et comparer les textes rédigés avant et après l'enseignement explicite de la planification. Cela nous permettra une comparaison plus efficace de la qualité des textes produits de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>ème</sup> jet.

### III.3 L'analyse des résultats

Dans cette section, nous allons analyser les produits des apprenants (1<sup>er</sup> jet et 2<sup>ème</sup> jet) c'est-à-dire avant et après l'enseignement de processus de planification, selon des critères pour bien confirmer nos hypothèses.

Les critères que nous avons retenus pour analyser ce premier processus sont :

- Formulation de l'opinion personnelle (FOP)
- Rédaction de l'introduction (RDI)
- L'identification du thème du texte (IDT)
- Les arguments (arg)
- Les connecteurs logiques (CL)
- L'organisation des idées (OI)
- L'utilisation du pronom personnel (je/on/nous) (PP)
- Le présent de l'indicatif (P)
- Les verbes et les marques d'opinion (MO)
- Rédaction de conclusion (RDC)
- Rédaction du texte complet (RDTC)

Nous avons utilisé les critères Pertinentes (P) ou non pertinentes (NP) pour évaluer chaque copie.

Durant l'analyse des copies, on vise l'amélioration d'un texte argumentatif à travers la planification et on ne vise pas l'aspect linguistique.

#### III.3.1 Analyse et interprétation des résultats du 1<sup>er</sup> jet

##### Analyse des copies

### Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

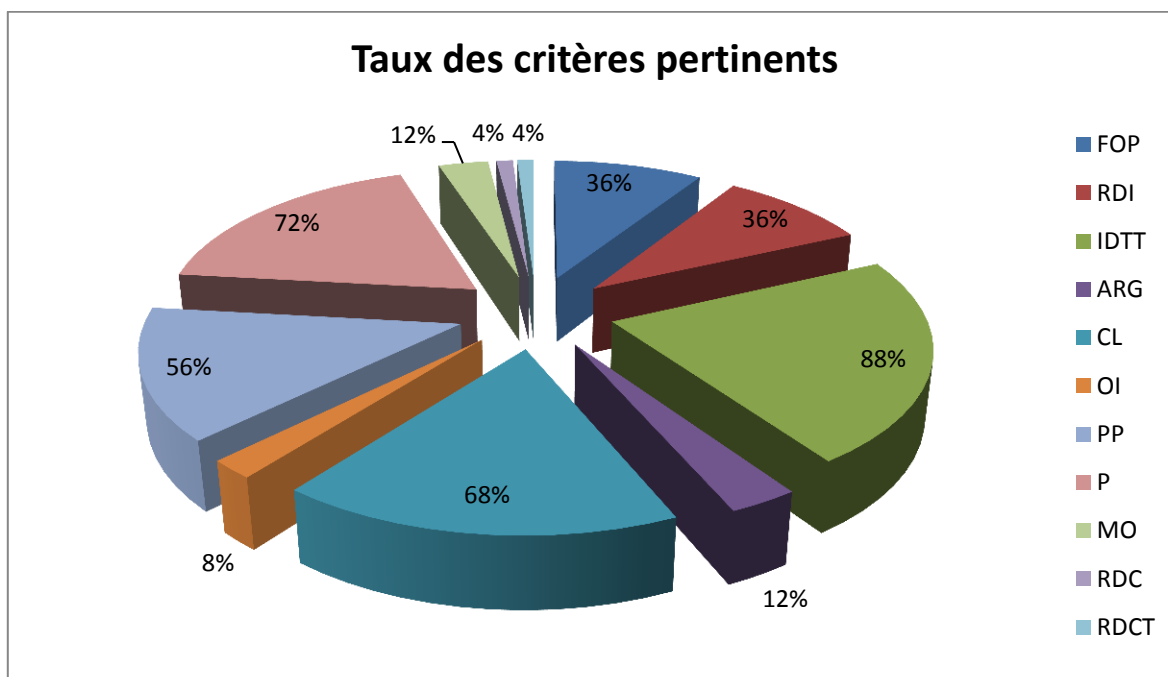
Les apprenants	Critères d'évaluation																								
	FOP		RDI		IDTT		ARG		CL		OI		PP		P		MO		RDC		RDTC		TOTAL		
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	
A1		+	+			+				+	+			+	+					+			+	5	6
A2		+	+			+				+	+			+	+					+			+	3	8
A3		+	+			+				+	+			+	+					+			+	4	7
A4		+		+	+					+	+			+	+					+			+	3	8
A5		+		+		+				+	+			+	+					+			+	1	10
A6	+			+	+					+	+			+	+					+			+	5	6
A7	+		+		+					+	+			+	+					+			+	6	5
A8		+		+	+					+	+			+	+					+			+	5	6
A9	+		+		+					+	+			+	+					+			+	4	7
A10	+		+		+					+	+			+	+					+			+	5	6
A11	+			+	+					+	+			+	+					+			+	5	6
A12		+		+	+					+	+			+	+					+			+	4	7
A13	+		+		+					+	+			+	+					+			+	11	0
A14		+		+	+					+	+			+	+					+			+	3	8
A15	+		+		+					+	+			+	+					+			+	5	6
A16		+		+	+					+	+			+	+					+			+	1	10
A17		+		+	+					+	+			+	+					+			+	2	9
A18	+			+	+					+	+			+	+					+			+	4	7
A19	+		+		+					+	+			+	+					+			+	7	4
A20		+		+	+					+	+			+	+					+			+	2	9
A21		+		+	+					+	+			+	+					+			+	4	7
A22		+		+	+					+	+			+	+					+			+	4	7
A23		+		+		+				+	+			+	+					+			+	1	10

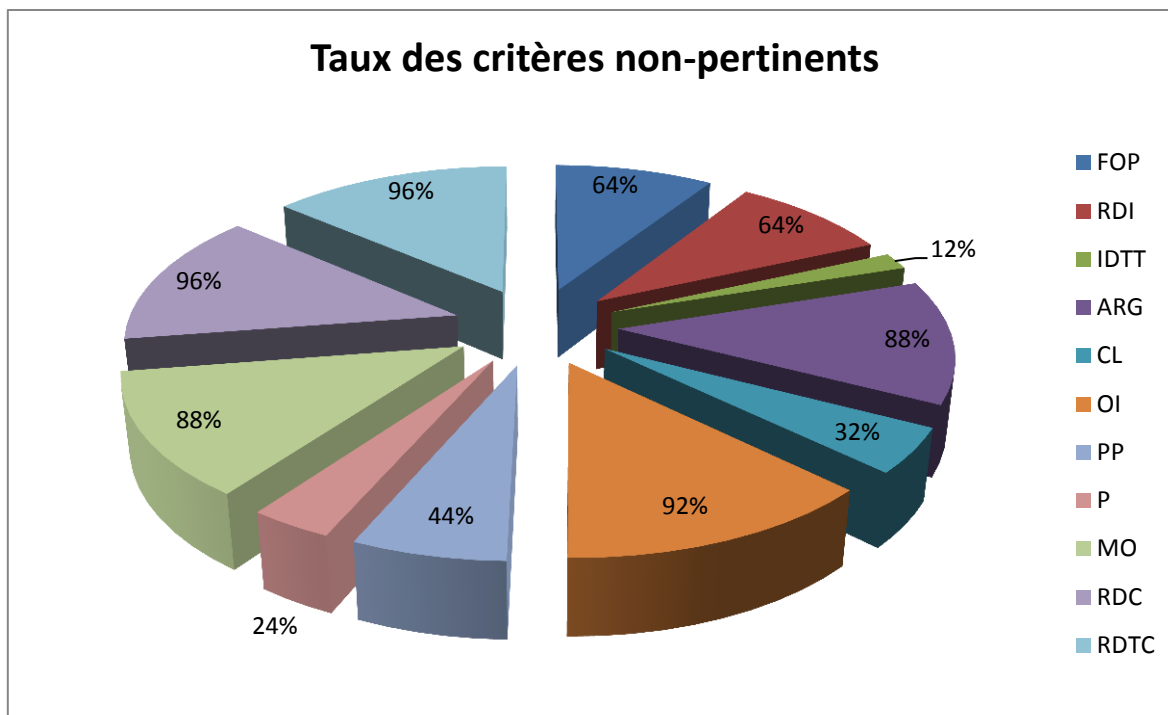
## Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

A24		+		+		+		+	+		+	+		+		+		+	2	9
A25		+		+	+			+	+		+	+		+		+		+	4	7

Grille 01 : 1<sup>er</sup> jet

### Taux représentatif des résultats du 1<sup>er</sup> jet





### ❖ Commentaire

A partir de la représentation graphique, nous pouvons dire que, 36% (9/25) des apprenants qui ont procédé leur opinion personnelle d'une manière explicite et implicite et ils peuvent rédiger une introduction d'une façon pertinente.

En ce qui concerne le type et le thème du texte, ce critère permet de vérifier si l'apprenant n'est pas hors sujet, et qu'il a fait vraiment un texte argumentatif. On peut dire que, presque tous les apprenants peuvent identifier le type et le thème du texte 88% (22/25). Nous constatons aussi que, 68% (18/25) apprenants ont donné des arguments d'une manière non pertinents (l'existence des arguments ne suffit pas).

L'utilisation des connecteurs logiques est presque toujours pertinente 68% (17/25) des apprenants ont utilisés les connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin). Car, la plus part nous a posé la question : est-ce qu'on utilise les connecteurs logiques ou non ?

L'organisation des idées est négligé par la plus part des apprenants, il y a que deux apprenants seulement (8%) ont organisé leurs idées d'une façon pertinente. Ensuite, on trouve que, 44% (11/25) des apprenants n'ont utilisé aucun pronom personnel. Cependant, presque



## Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

tous les apprenants 96% (24/25) ont conjugués les verbes au présent de l'indicatif. En plus, La plus part des apprenants 80% (20/25) n'ont pas utilisé les marques d'opinion.

Pour la rédaction d'une conclusion, un seul apprenant (4%) à rédiger une conclusion a son texte. A la fin, en ce qui concerne la rédaction du texte au complet, consiste à rédiger toutes les parties (l'introduction, développement, conclusion). Nous constatons que, 24/25 apprenants n'arrivent pas à terminer leur rédaction.

### III.3.2 Analyse et interprétation des résultats de 2<sup>ème</sup> jet

#### Analyse des copies

Après l'enseignement explicite de la planification nous avons obtenu les résultats suivants.

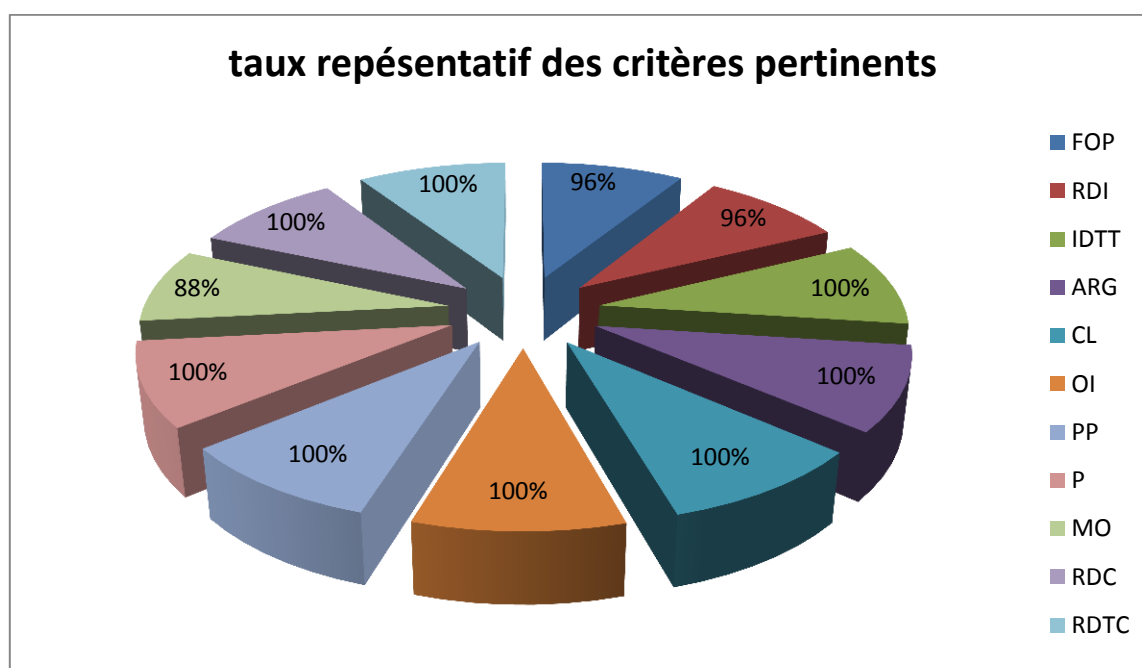
Les apprenants	Critères d'évaluation																									
	FOP		RDI		IDTT		ARG		CL		OI		PP		P		MO		RDC		RDTC		TOTAL			
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N		
Aa1	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa2	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa3	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa4	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa5	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa6	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa7	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa8	+		+		+		+		+		+		+				+	+			+				10	1
Aa9	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa10	+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0

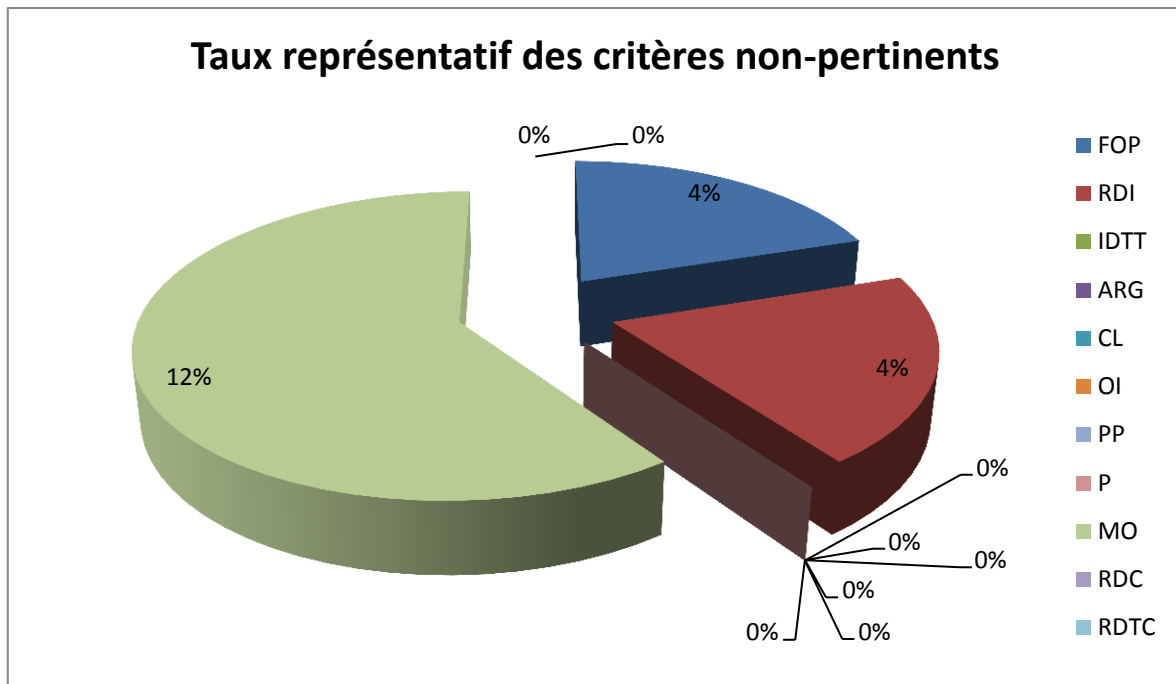
## Chapitre III : Analyse et interprétation des résultats

Aa11	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa12	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa13	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa14	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa15	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa16	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa17		+		+		+		+		+		+		+		+		+	8	3
Aa18	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa19	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa20	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa21	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa22	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa23	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa24	+		+		+		+		+		+		+		+		+		11	0
Aa25	+		+		+		+		+		+		+		+		+		10	1

Grille 02: 2<sup>ème</sup> jet

### Taux représentatif des résultats du 2<sup>ème</sup> jet





### ❖ Commentaire

- Pour les deux premiers critères (FOP & RDI)

Les résultats nous montrent, que de 25 apprenants, on trouve 24 apprenants qui ont formulé leur opinion personnelle. Et peuvent rédiger une introduction d'une façon pertinente c'est-à-dire 96%.

- En ce qui concerne les marques d'opinion (MO)

On trouve que, 88% (22/25) des apprenants ont utilisé les marques d'opinion durant leur rédaction tel que (à mon avis, je pense, je trouve, personnellement...). Alors que, 12% (3/25) n'ont pas utilisé ces marques.

- Pour le reste des critères nous constatons que 100% des apprenants sont arrivés à :
  - identifier le thème et le type de texte (IDTT)
  - utiliser les connecteurs logiques (CL)
  - organiser leurs idées (OI)
  - utiliser le pronom personnel (je/nous/on) (PP)

- conjuguer les verbes au présent de l'indicatif (P)
- Rédiger une conclusion (RDC)
- Terminer la rédaction du texte. C'est-à-dire le texte doit contenir : introduction, développement et conclusion. et ceci montre que la planification aide les apprenants aussi d'organiser leur temps.

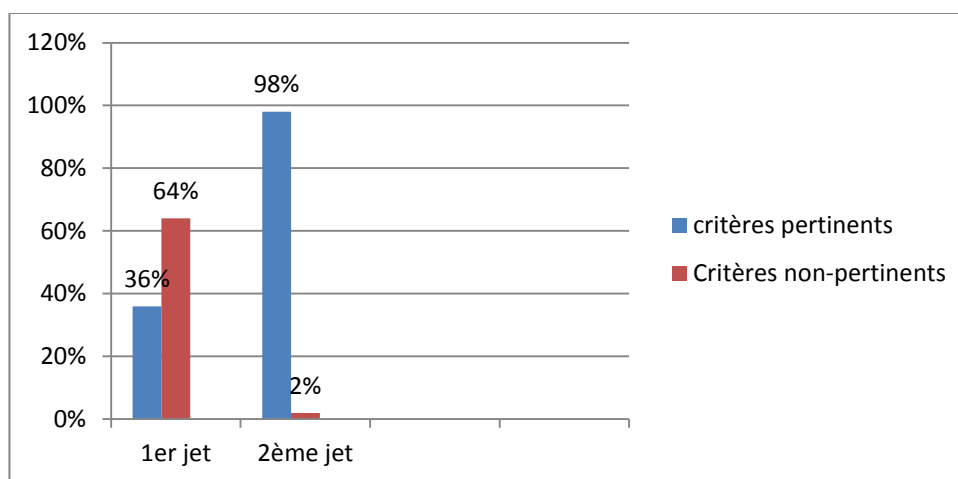
### III.3.3 Etude comparative des résultats (1<sup>er</sup> jet & 2<sup>ème</sup> jet)

Tableau comparatif entre les critères pertinents de 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> jet

Les apprenants	Les critères pertinents		Ecart entre les deux scores
	Score de 1 <sup>er</sup> jet	Score de 2 <sup>ème</sup> jet	
A1	5	11	+6
A2	3	11	+8
A3	4	11	+7
A4	3	11	+8
A5	1	11	+10
A6	5	11	+6
A7	6	11	+5
A8	5	10	+5
A9	4	11	+7
A10	5	11	+6
A11	5	11	+6
A12	4	11	+7
A13	11	11	0
A14	3	11	+8
A15	5	11	+6
A16	1	11	+10
A17	2	8	+6

A18	4	11	+7
A19	7	11	+4
A20	2	11	+9
A21	4	11	+7
A22	4	11	+7
A23	1	11	+10
A24	2	11	+7
A25	4	10	+6

**Graphie comparative entre les résultats de 1<sup>er</sup> jet et de 2<sup>ème</sup> jet**



### ❖ **Commentaire**

À l'issue de résultats obtenus, nous avons remarqué que les résultats du 2<sup>ème</sup> jet sont plus élevés de celui du 1<sup>er</sup> jet. On peut dire donc, que les écrits des apprenants après l'enseignement explicite de la planification respectent tous les critères utilisés de notre part pour l'analyse de la production écrite. Par contre les écrits des apprenants avant l'enseignement explicite de la planification ne correspondent pas aux critères d'évaluation.

### **III.4 Le post-test**

Au cours de cette étape, qui est l'étape finale de l'expérimentation. Elle est considérée comme un test sous forme d'une évaluation afin d'évaluer l'efficacité de notre travail. Pour montrer cette efficacité, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux apprenants contient cinq questions fermées.

### Questionnaire

1. Trouvez-vous que la production écrite est une activité :

- Facile       - Moyenne       - Difficile

2. Est-ce-que vous trouvez que la stratégie de la planification<sup>84</sup> vous a aidé à rédiger un texte argumentatif ?

- Oui, beaucoup       - Non, pas vraiment       - Non, pas du tout

3. Est-ce que vous trouvez que les étapes de la planification sont plus faciles à comprendre et à réemployer dans le sujet de l'examen ?

- Oui       - Non

4. Vous avez trouvé que ce cours sur la planification d'un texte argumentatif est :

- Nécessaire       - pas nécessaire

5. Est-ce-que vous aimez cette expérience ?

- Oui       - Non

---

<sup>84</sup> La planification : C'est la première étape de toute tâche d'écriture. Cette stratégie nous aide à préciser et organiser ce qu'on veut écrire.

### **Analyse des réponses des apprenants**

Les réponses des apprenants à la première question est comme suite :

1. Trouvez-vous que la production écrite est une activité :

Facile	05/25
Moyenne	16/25
Difficile	04/25

#### **❖ Commentaire**

La plus part des apprenants (64%) trouvent que la production écrite est une activité moyenne. Et 20% trouvent qu'elle est une activité facile à cause de l'utilisation de la stratégie de planification. Par contre, 16% trouvent que cette activité reste malgré tout, une activité difficile et complexe.

En ce qui concerne les autres questions (2,3,4 et 5) 100% des apprenants ont répondu par la même réponse :

- Oui, beaucoup pour la deuxième question.
- Oui pour la troisième question.
- Nécessaire pour la quatrième question.
- Oui pour la cinquième question.

### **III.5 Synthèse**

Notre expérimentation nous a permis de connaître l'impact de l'enseignement explicite de processus de planification sur l'amélioration d'un texte argumentatif. La différence entre les écrits sans et avec l'enseignement de la planification est remarquable où les apprenants sont arrivés à améliorer leurs écrits à travers l'étape de pré écriture.

Après l'analyse des données nous nous sommes appliqués à réaliser une comparaison entre les productions avant et après l'enseignement explicite de 1<sup>er</sup> processus rédactionnel réalisées par les mêmes apprenants :

- Concernant la formulation de l'opinion personnelle un grand nombre des apprenants 96% durant l'étape de 2<sup>ème</sup> jet ont arrivés à formuler leur propre opinion personnelle.
- Pour la rédaction de l'introduction aussi 96% des apprenants durant l'étape de 2<sup>ème</sup> jet ont arrivés à rédiger une introduction.
- Durant la séance de 2<sup>ème</sup> jet, 100% des apprenants sont arrivés à identifier le thème et le type de texte. La même chose durant la séance de 1<sup>er</sup> jet.
- En ce qui concerne les arguments, après l'enseignement explicite de la planification 100% des apprenants arrivent à donner des arguments mieux qu'avant. Et la même chose pour les critères de :
  - L'utilisation des connecteurs logiques et chronologiques, l'organisation des idées qui a été négligé dans les copies de 1<sup>er</sup> jet. Et la même chose pour l'utilisation du pronom personnel, et la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.
- La différence la plus remarquable est située dans le critère des marques d'opinion, été presque absent dans les écrits sans planification. Par contre, dans les copies avec la pratique de planification il est présent par 88%. A l'instar de critère de la rédaction d'une conclusion, été presque absent dans les copies de 1<sup>er</sup> jet par contre dans les copies de 2<sup>ème</sup> jet il est présent par 100%.
- En ce qui concerne la rédaction de texte complet, après l'enseignement explicite de l'étape de pré écriture, on a constaté que les textes sont plus complets 100%. Autrement dit, ils contiennent une introduction, développement, et une conclusion.

D'après la comparaison qu'on a faite on peut dire que, les écrits rédigés après l'enseignement explicite de planification sont d'une bonne qualité que les écrits sans enseignement de planification parce que le groupe expérimental planifie leurs idées avant d'entamer l'écriture.

Finalement, les résultats nous montrent que la planification pourrait être une stratégie pour améliorer la qualité des textes argumentatifs produits par les apprenants. Elle permettrait aux apprenants d'organiser leurs idées pour produire un texte. Donc, nous signalons que le rôle de l'enseignant est très important dans l'étape avant l'écriture, où il doit enseigner cette étape explicitement durant l'activité de la production écrite.



### **Conclusion**

Dans ce troisième chapitre, nous avons exposé les différentes étapes de notre expérimentation. Où nous avons analysé à l'aide des critères d'évaluation, et comparer les textes produits par notre groupe expérimental. À fin de montrer, l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produit par les apprenants avant et après la pratique de ce processus. Les résultats obtenus ont montré que plus le texte est bien planifié plus il est de bonne qualité.

# **CONCLUSION GENERALE**

## Conclusion générale

---

Au terme de ce travail qui porte sur l'importance de la planification dans l'amélioration d'un texte argumentatif, nous pouvons dire que l'activité de l'écriture est une tâche, certes pas facile mais avec l'exploitation d'un plan explicite elle pourrait l'être. Donc, la pratique de la planification est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire.

Nous sommes partis du constat qu'un grand nombre d'apprenant échouent dans le processus de production. Nous nous sommes intéressées aux élèves de deuxième année secondaire qui compte un taux de réussite faible en production écrite.

Nous avons ainsi construit un projet de recherche ayant un double objectif :

- Montrer l'efficacité de l'enseignement explicite de la planification dans l'amélioration de texte argumentatif chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> A/S.
- Rendre la séance de l'activité d'écriture amusante.

Notre problématique était de détecter comment la pratique de la planification améliore-t-elle la production d'un texte argumentatif ?

L'expérimentation que nous avons menée a pu confirmer nos hypothèses de départ selon lesquelles, La pratique explicite de la planification pourrait améliorer la qualité des textes argumentatifs produit par les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire et que La planification permettrait aux apprenants d'organiser leurs idées pour produire un texte argumentatif de bonne qualité.

Après l'analyse des produits de notre échantillon avant et après l'enseignement explicite de processus de planification, nous avons fait une comparaison entre les résultats obtenus dans le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> jet.

Ainsi, les résultats obtenus au cours de notre expérimentation, montre que l'enseignement explicite de la planification aide les apprenants à organiser leurs idées, et de rédiger un texte argumentatif bien structuré et de bonne qualité.

L'apprenti-scripteur dans l'activité de la production écrite est invité à planifier son produit, autrement dit, il est invité d'analyser la consigne de l'écriture pour comprendre le

## Conclusion générale

---

sujet général, à réaliser une carte heuristique pour générer les idées et élaborer un plan en fonction du type de texte pour organiser les idées.

Alors, d'après les résultats quantitatifs nous pouvons dire que, notre intervention a été bénéfique pour les apprenants surtout au niveau du développement de leurs capacités à planifier leurs textes où ils ont pu comprendre les différents éléments qui composent un texte argumentatif. Donc, à l'aide de cette recherche nous avons pu répondre à notre problématique.

Autrement dit, nous pouvons souligner que les apprenants ont pu améliorer leurs écrits lorsque l'enseignant enseigne ce processus explicitement. A la fin de l'expérimentation, les apprenants ont retenu une nouvelle vision de l'activité de l'écrit et surtout l'écriture d'un texte argumentatif. Nous avons constaté aussi que le nombre des apprenants en difficulté qui ont produit un texte bien organisé a augmenté.

Enfin, Il est vrai que notre expérience a produit des résultats, mais le problème lié à l'écrit est loin d'être réglé. Donc, notre travail n'est qu'une recherche qui peut inspirer à l'avenir d'autres étudiants chercheurs à développer les axes abordés dans le mémoire qui aide à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants. Notre travail ouvrira la voie vers d'autres perspectives.

# **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## Références bibliographiques

---

### 1) Ouvrages :

1. AUCLAIRE.L & all, *Psychologie cognitive*, Ed.Bréal, Rome.2006,
2. BOUCHARD.R & MONDADA.L, *Les processus de rédaction collaborative*, Ed. L'Harmattan, Paris. 2005
3. CORNAIRE C & PATRICIA M.R, *La Production Ecrite*, Paris: Clé International, 1999
4. CUQ J.P & GRUCA I, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. France: Pug, 2005
5. DAVID.J & PLANE.S. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. France: Puf,1996
6. HIDDEN Marie-Odile, *pratiques d'écriture: apprendre à rédiger en langue étrangère*, Ed. Hachette, France.2013
7. MARIN.B & LEGROS.D, *La psycholinguistique cognitive lecture, compréhension et production de texte*, Ed, Boeck, Paris,2008
8. MARTINEZ.P, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ?, Paris, 2002
9. MOIRAND.S, *Situation d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, collection. Diriger par Robert Galisson, Ed. CLE international.
10. REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996.
11. SHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, France: L'Harmattan ,2000
12. VIANIN.P, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève de sa réussite ?*, Ed De Boeck, Bruxelles .2005, En ligne : consulté le 01-04-2019

### 2) Dictionnaires :

1. CUQ J-P, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère*, Ed. CLE International, Paris, 2009
2. Le Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Ed. le Robert, France, 2012
3. ROBERT J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ed. Ophrys, Collection L'essentiel Français, Paris, 2008.

### 3) Articles :

1. ALAMARGOT et CHANQUOY, « *Les modèles de rédaction de textes* » In M. Fayol (Ed.), *La production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives, Vol.X.* Paris : Hermès. (2002),
2. BERNADETTE.K & JEROME.F, « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture » pdf "date de consultation Juin 2018"
3. DAKHIA.M, « *Pour une planification de l'activité d'écriture en FLE*» Revue de faculté des lettres et langues, wilaya de Biskra, Juin. 2009, pdf "date de consultation Avril 2018"
4. PARADIS.H, «*La planification d'un texte: pourquoi, comment?* » pdf, "date de consultation September 2018".

### 4) Thèses et mémoires:

1. CHELOUAI Kamel, *Pour une optimisation de la pratique rédactionnelle : application en texte argumentatif, biskra*, Mémoire de magistère, Université de Biskra, 2010-2011
2. ESCORCIA Dyanne, «Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant.», thèse de doctorat, Université de Paris X, 2007
3. MAJOUBA Karima, « *stratégies d'enseignement apprentissage de l'écrit cas de première année moyenne.*» Mémoire de magistère, Université d'Oran,2011-2012
4. Veda ASLIM-YETI, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement numérique de travail et internet : Le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, pdf, p. 41 "date de consultation Aout 2018".

### 5) Documents officiels :

1. Ministère de l'éducation nationale, Document d'accompagnement du programme de français : 2<sup>ème</sup> AS, Février 2006.
2. Ministère de l'éducation nationale, Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs : 2<sup>ème</sup> AS

## Références bibliographiques

---

3. Ministère de l'éducation nationale, Progression annuelles langue française : 2<sup>ème</sup> AS, Septembre 2018.

### **Sitographie:**

[http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.nwosu\\_j&part=10315](http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.nwosu_j&part=10315)

[7](#) consulté le 15-04-2019 à 01 : 04



# **ANNEXES**

**Annexe 01 :**

**Les copies des apprenants**

**avant et après la**

**planification**

**Annexe 02 :**

**Modèle de brouillon**

**(Trace visible de planification)**

**Annexe 03 :**

**Questionnaire**

**Annexe 04 :**  
**Photos de classe**

**Annexe 05 :**

**CD sur le déroulement de  
l'expérimentation**

## Résumé :

Cette recherche qui s'intitule « *Le processus de planification lors de la production d'un texte argumentatif* » vise à montrer l'efficacité de l'enseignement explicite de processus rédactionnel appelé la planification sur la production d'un texte argumentatif chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> AS, qui ont souvent beaucoup de mal à commencer leurs rédactions.

Pour l'élaboration de ce travail, nous avons consacré deux chapitres théoriques, ont une relation avec la production écrite et le processus de planification et un troisième chapitre pratique, pour répondre à notre problématique et confirmer nos hypothèses. Nous avons opté par une méthode expérimentale, dans lequel nous avons analysé et comparer les produits de notre échantillon avant et après l'enseignement explicite de ce processus rédactionnel. Les résultats obtenus prouvent que l'enseignement explicite de ce processus aide les apprenants à rédiger un texte argumentatif de bonne qualité.

**Mots clés :** la production écrite, processus rédactionnel, la planification, enseignement explicite, texte argumentatif

### الملخص:

هذا البحث المعنون بـ : "دور عملية التخطيط أثناء كتابة نص حجاجي". يهدف إلى إظهار فعالية التدريس الواضح لإحدى عمليات التحرير والمسماة بالتخطيط على إنتاج نص جدلي عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، الذين غالبا ما يجدون صعوبة في بدء كتاباتهم.

لتطوير هذا العمل، خصصنا فصلين نظريين، يحتويان على معلومات تخص التعبير الكتابي من جهة وعملية التخطيط من جهة أخرى. وفصل ثالث عملي، بهدف الإجابة على مشكلتنا وتأكيد فرضياتنا. لقد قمنا باختيار الطريقة التجريبية ، حيث قمنا بتحليل ومقارنة منتجات عينتنا قبل وبعد التدريس الواضح لهذه العملية التحريرية. توضح النتائج أن التدريس الواضح لهذه العملية يساعد المتعلمين على كتابة نص جدلي جيد النوعية.

**الكلمات المفتاحية:** التعبير الكتابي، عملية التحرير ،التخطيط ، التدريس الواضح ، النص الجدلي