

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS**

**DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES**

**FILIERE DE FRANCAIS**



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master**

**Spécialité :**

**DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**Cohérence et cohésion dans la production écrite en FLE : Cas des  
apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire**

**Lycée Haba Abdelmadjid EL-Meghaier**

**Dirigé par :**

M.KHIDER Salim

**Présenté et soutenu par :**

LASSEL Fairouz

**Année universitaire**

**2015 / 2016**

## *Dédicace*

*Je dédie ce travail :*

*À mes chers parents*

*À ma mère, le vrai symbole de la jeunesse éternelle et à  
mon père*

*À mon frère Mohamed qui ma toujours aidée*

*À mes sœurs, Aïcha, Houria*

*À la mémoire de deux mes enseignants :*

*Mr. Chellouai Kamel et Mr. Gargazi Lahsan*

*Et à tous mes amis*

*Fairouz*

## *Remerciements*

*Tout d'abord, nous remercions Dieu le tout puissant pour la volanté, la santé et la patience qu'il m'a données durant toutes ces années d'étude.*

*Au terme de ce travail, Je tiens à adresser ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon encadreur de recherche, M. Khider Salim qui m'a toujours aidée et orientée toute au long du travail.*

*Je tiens à remercier M. Chellouai Kamel pour ses conseils perspicaces et sa disponibilité.*

*Je tiens aussi à remercier Khawla pour son soutien et ses encouragements.*

*Je remercie mes amis : Rahma, Karima, Nassima, Louiza, Laïla, Nadia, Fatima, Ibtissam, Hadjer, Yassmina, Samira, pour leurs soutiens et pour leurs encouragements.*

*Je remercie également tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin pour la réalisation de ce modeste travail.*

---

# **Table des matières**

---

<b>Introduction générale</b> .....	8
<b>Premier chapitre La cohérence textuelle</b> .....	13
Introduction.....	14
1-La linguistique textuelle .....	14
1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle .....	14
1-2-Distinction entre texte et discours .....	16
1-3- La textualité.....	17
1-4- La typologie séquentielle .....	19
2- Cohérence et cohésion dans le texte argumentatif .....	21
2-1- La cohérence .....	22
2-2- La cohésion .....	23
2-3-Les marques de la cohérence.....	24
2-4- Les marques de la cohésion.....	26
Conclusion.....	28
<b>Deuxième chapitre</b> .....	30
<b>L'apprentissage de la production écrite en FLE</b> .....	30
Introduction.....	31
1- Qu'est ce que la production écrite ? .....	31
1-1-La production écrite : processus et stratégie .....	33
1-1-1-Le processus rédactionnel.....	33
1-1-2-Le processus de planification.....	34
1-1-3- La stratégie rédactionnelle : expert VS novice .....	35
2- La surcharge cognitive.....	37
3- La planification .....	38
3-1-L'apprentissage de la planification .....	39
3-1-1- La macro-planification et la micro-planification .....	40
3-1-2-Les opérations de la planification .....	41

Conclusion.....	42
<b>Troisième chapitre.....</b>	<b>43</b>
<b>Analyse du cadre expérimental de la recherche.....</b>	<b>43</b>
Introduction.....	44
1- La production écrite en 2 <sup>ème</sup> année secondaire .....	45
2-L'argumentation en 2 <sup>ème</sup> année secondaire .....	45
3- Choix méthodologique.....	46
3-1-Population.....	46
3-2- Corpus .....	47
3-3-Démarche.....	47
3-4- Les outils d'analyses .....	47
4 - Le Protocole expérimental.....	51
4-1- Le pré-test.....	51
4-2-Les séances d'interventions.....	51
4-3-Le post-test .....	57
5-L'analyse des résultats .....	57
6- L'interprétation des résultats .....	72
Conclusion.....	75
Conclusion générale .....	76
Références bibliographiques .....	79
Annexes .....	82

# Liste des Figures

## Chapitre 1

Figure n° : 01 représente le schéma prototypique de la séquence argumentative.....	21
Figure n° :02 : La progression à thème constant .....	24
Figure n° :03 : La progression à thème linéaire .....	25
Figure n° :04 : La progression à thème dérivé .....	25

## Chapitre 3

La figure N° :01 : Représente la moyenne des stratégies relatives à la planification chez les apprenants .....	59
La figure N° : 02 : Représente le niveau de réussite des apprenants en cohérence macrostructurale .....	60
La figure N ° : 03 : Représente le niveau des apprenants dans les trois articulations du texte argumentatif .....	61
La figure N° :04 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de l'introduction .....	62
La figure N° :05 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois composantes relatives à l'introduction.....	63
La figure N° : 06 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration du développement.....	64
La figure N° : 07 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois parties du développement.....	65
La figure N° : 08 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes des trois parties du développement .....	66
La figure N° : 09 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de la conclusion .....	67
La figure N° : 10 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de la conclusion .....	68
La figure N° :11 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la dimension micro-textuelle .....	69
La figure N° :12 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les composantes de deux analyses de micro-textuelle.....	70

---

# **Introduction générale**

---



Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et surtout avec l'avènement de l'approche par compétence, la production écrite est considérée comme «*un processus de communication et d'expression* »<sup>1</sup>. Son enseignement a un objectif principal basé sur la maîtrise d'une compétence de communication écrite qui se définit comme étant : «*une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées*»<sup>2</sup>.

Dans les programmes d'étude, l'enseignement/apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes tels que le narratif, le descriptif, l'argumentatif et l'explicatif. C'est pourquoi, on fait appel à la linguistique textuelle en tant que théorie de la production co(n) textuelle de sens qu'elle est fondée nécessairement sur l'analyse des textes. Ceux-ci demandent des règles et des normes qui dépassent la syntaxe et la linguistique vers d'autre discipline c'est la linguistique textuelle et qui prend comme objet d'étude les phénomènes qui sont : La cohérence et la cohésion alors, selon la définition dictionnaire la cohérence est «*la liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, absence de contradiction, adhérence, cohésion, connexion* »<sup>3</sup>. D'après cette définition, nous pouvons dire que la cohérence et la cohésion sont les deux éléments inséparables. Autrement dit, l'un qui dépend l'autre mais en linguistique textuelle et pour le besoin d'analyse ces deux éléments se distinguent leurs caractéristiques spécifiques.

Cependant, nous constatons qu'après 8 ans d'apprentissage scolaire en français langue étrangère, les apprenants arrivent en 2<sup>ème</sup> année secondaire avec un grand déficit au niveau de la production écrite ce qui va conduire à des erreurs constatées au niveau de l'organisation textuelle sont très difficiles à corriger et très difficiles aussi à expliquer aux élèves arabophones s'ils n'ont pas été sensibilisés aux problèmes liés à l'organisation textuelle.

---

<sup>1</sup> - BADI Kenza, *la structuration de la production écrite du type narratif* chez les élèves de la quatrième année moyenne, université El-Hadej Lakhdar, BATNA, 2006-2007. p.19.

<sup>2</sup>- CHELLOUAI Nahla, *difficultés et obstacles dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE* cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS, université de Biskra, 2012-2013.p. 9.

<sup>3</sup>-Le Petit Robert, 23.

Dans notre travail de recherche, nous avons commencé par deux questions de départ

- Nous nous interrogeons pourquoi les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire n'arrivent pas à employer d'une manière correcte les normes et les techniques de la cohérence et de la cohésion dans le texte argumentatif ?
- Comment peut-on l'améliorer ?

À partir de ces questions de départ en découleront deux problématiques l'une est centrale de la recherche et la deuxième secondaire :

Quelle sont les stratégies de planification que les apprenants mettent en œuvre lors de la rédaction d'un texte argumentatif ?

Et quel est l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire ?

En guise de réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les scripteurs suivraient la stratégie des connaissances rapportées (novice) qui permet à l'apprenant d'employer sa propre connaissance lors de l'exécution de son travail.
- L'enseignement explicite d'une stratégie de planification a un effet positif sur la qualité des textes produits par les apprenants, parce qu'il permet à l'apprenant d'évaluer l'ensemble des difficultés linguistiques, pragmatiques qui soupèsent sur la construction de la cohérence textuelle.

En effet, l'objectif de notre étude est de faire une exploration linguistique d'un type d'écrit particulier et aussi de faire le point sur l'effet de l'activité du processus de planification sur la qualité des textes rédigés par les apprenants d'une part, et, d'amener ces apprenants à distinguer les différentes capacités tels que linguistiques, discursives, socioculturelles et cognitives qu'ils devraient maîtriser afin d'aboutir une compétence globale en production écrite d'autre part.

Pour la réalisation de ce travail ,nous avons appuyé sur la démarche de l'expérimentation qui a pour objectif de découvrir la stratégie de planification utilisée par les scripteurs après leur confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que le pré-test et le post-test, portant sur la rédaction d'un texte argumentatif .Autrement dit, l'analyse des

observables sera regroupée selon deux volets principaux ; le premier volet pour la stratégie de planification et le deuxième volet pour la stratégie de rédaction (le produit).

Notre corpus sera constitué à la fois de l'ensemble des brouillons et des textes rédigés par les apprenants lors de la confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que (le pré-test et le post-test) dans l'expérimentation que nous avons menée auprès des apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire au lycée de HABA ABDELMADJID EL-MEGHAIER .Pour la tâche réalisée, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte argumentatif sur l'importance de l'internet dans notre vie quotidienne .Tandis que l'analyse des textes vise la détermination de la qualité , et l'analyse des brouillons quant à cette dernière , elle a pour objectif de découvrir les stratégies utilisées par les apprenants durant la tâche de pré-écriture.

Ce mémoire s'organise en deux parties .La première est le cadrage théorique, cette partie est subdivisée en deux chapitres. Le premier est consacré "la cohérence textuelle".D'abord, nous exposerons dans ce chapitre la définition de la linguistique textuelle et son objet d'étude .Ensuite, nous éluciderons la distinction entre le texte vs le discours, la textualité et la typologie séquentielle .Enfin, nous préciserons la cohérence et la cohésion dans le texte argumentatif à savoir ; la définition de la cohérence, la cohésion et les marques de la cohérence et de la cohésion. Le deuxième chapitre est consacré pour "l'apprentissage de la production écrite en FLE", nous aborderons qu'est ce que la production écrite ? (première section).Ensuite, nous présenterons la production écrite : processus et stratégie en s'appuyant sur le processus rédactionnel proposé par C.cornaire et p. Raymond, le processus de planification et en prise en charge la contribution de Bereiter et Scardamalia quant à la distinction entre la stratégie rédactionnelle de l'expert et du novice (deuxième section).Et , puis nous présenterons la surcharge cognitive du scripteur en se basant sur le modèle de Hayes et de Flower (1980). À la fin de la section, nous aborderons la planification, l'apprentissage de la planification à savoir dans un premier temps, la macro-planification et la micro-planification, et, dans un second temps, nous aborderons les opérations de la planification.

La deuxième partie "De la théorie à la pratique" : vers une analyse du cadre expérimental de la recherche, est pratique, elle sera réservée à la production écrite en 2<sup>ème</sup> AS, l'argumentation en 2<sup>ème</sup> AS d'une part, et, à la présentation de l'expérimentation que nous avons menée auprès de lycéens en 2<sup>ème</sup> AS d'autre part, .Dans cette partie,

composée d'un seul chapitre , il sera consacré pour le choix méthodologique : participants, corpus, les outils d'analyses des données recueillies et le protocole expérimental .Enfin, une grande place sera réservée d'un côté , à l'analyse des données recueillies , de l'autre côté , à l'interprétation des résultats .

---

**Premier chapitre**  
**La cohérence textuelle**

---

## Introduction

La notion de la cohérence textuelle se trouve au centre d'une discussion sur la qualité textuelle. Alors, l'objectif de ce premier chapitre est de situer notre recherche dans le vaste champ des études qui portent sur la cohérence textuelle, nous tenterons dans ce chapitre de délimiter les notions et les concepts théoriques que nous jugeons nécessaires pour notre étude à savoir en premier lieu, la linguistique textuelle telle que la définition et son objet d'étude et en second lieu, nous procéderons à une distinction entre : texte/discours, enfin nous focaliserons la textualité d'une part et la typologie séquentielle d'autre part. Alors en ce qui concerne le deuxième titre du premier chapitre, nous abordons les notions de cohérence et cohésion telle que les marques de la cohérence et les marques de la cohésion.

### 1-La linguistique textuelle

#### 1-1-Définition et objet de la linguistique textuelle

*“La linguistique textuelle”, ou “la grammaire de texte”* comme on l'appelait dans les années 60, cherchait à établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle comme l'explique Michelle Charolles : *« la capacité des locuteurs natifs à distinguer une suite de phrases acceptables formant un texte d'une suite ne formant pas un texte »*<sup>1</sup>.

En s'inspirant de cette grammaire qui est théorisée, pour la première fois des phénomènes qui relèvent du transphrastique à savoir : les connecteurs, les anaphores, la progression thématique, la nominalisation. À partir de l'étude de ces phénomènes, nous pouvons dire que, les linguistes à l'origine de cette discipline s'intéressaient beaucoup plus aux règles de bonne formation textuelle dont ils cherchaient la systématisation sous l'égide de la notion de cohérence textuelle. Alors que, l'influence de la grammaire générative de N.Chomsky, les linguistes espéraient fournir une description structurale de cette compétence textuelle des locuteurs natifs qu'ils supposaient communément partagée, leur projet reposait sur la constatation que toutes les suites de phrases acceptables en tant que phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte. À l'aide d'un système de règles

---

<sup>1</sup> -Michel Charolles cité par Shirley Carter-Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, p : 20.

approprié, ils cherchaient à prévoir en quelque sorte les intuitions des sujets parlants, en ce qui concerne la rédaction de leur texte.

Or, comme le souligne J.M.Adam, parler de texte en linguistique, c'est se trouver en présence d'un objet pluridimensionnel aussi le passage de la phrase au texte ne pouvait se réduire à une simple extension du domaine de la linguistique phrastique à celui de la linguistique textuelle, le texte comme l'écrit Culioli : *« nous force, de façon exemplaire, à comprendre que l'on ne peut passer de la phrase (hors prosodie, hors contexte, hors situation) à l'énoncé par une procédure d'extension. Il s'agit en fait d'une rupture théorique, aux conséquences incontournables »*<sup>1</sup>.

Alors que, les grammairiens du texte étaient amenés plus tard, à constater que *« Il n'existe pas au plan du texte des règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, feraient l'unanimité »*<sup>2</sup>. En effet, la construction du sens d'un texte résulte d'un calcul opéré dans une situation de discours donnée et à partir d'indices fournis par le texte comme l'indique J.M.Adam, en ajoutant que l'approche linguistique de la cohérence textuelle qui initialement l'étude et la formalisation des liens cohésifs de nature "intra"- et "inter"-phrastique", doit se doubler d'une approche interprétative de la pertinence contextuelle.

Cette réorientation des questions relative à la cohérence textuelle est essentiellement, tributaire du développement de la recherche linguistique, et de l'émergence de nouvelles approches qui s'intéressent à l'étude de l'organisation textuelle et / ou discursive telles que : "l'approche énonciative", "l'approche sémiotique," "l'approche pragmatique", "l'approche logique". Issue des travaux menés dans le domaine de l'intelligence artificielle et "l'approche cognitive"<sup>3</sup>.

Grâce aux apports de ces approches, la linguistique textuelle a pu traverser le "piège logico-grammatical" qui a marqué son origine. Mais, actuellement, son objet est devenu : *« de mettre en relation une analyse de micro-linguistique et un niveau macro-linguistique ou discursif de l'organisation textuelle »*<sup>4</sup>. Autrement dit, la linguistique

<sup>1</sup> - CHELLOUAI Kamel, *pour une optimisation de la pratique rédactionnelle application au texte argumentatif*, cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, université de Biskra, 2010-2011, p : 54.

<sup>2</sup> - Michel Charolles, Op. Cit., p : 21.

<sup>3</sup> - CHELLOUAI Kamel, Op. Cit, p : 55.

<sup>4</sup> - Péry-Woodley cité par Shirley Carter -Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, p : 27.

textuelle s'intéressent non seulement à l'étude des rapports transphrastiques ,mais aussi par la forme et les hypothèses sur lesquelles les unités textuelles se rapportent à l'organisation globale des textes à savoir ; les superstructures, les séquences et les genres discursifs .

## 1-2-Distinction entre texte et discours

La linguistique textuelle et la grammaire de texte sont deux champs d'étude qui ont pour objet, l'étude de texte comme objet abstrait selon J.M.Adam : *«le texte comme objet abstrait (...).Cet objet abstrait était celui des grammaires de textes, il reste dans une autre configuration épistémologique, l'objet d'étude de la linguistique textuelle »*<sup>1</sup>.

Autrement dit, cette constatation prend le texte comme objet étudié, par ces deux champs qui ont quelque fois employée, par les chercheurs, comme des synonymes, c'est-à-dire les deux sciences considèrent l'unité 'texte' comme objet abstrait qui doit être obéir à des règles de construction. Ces règles s'inscrivent dans les relations entre les éléments constituant (cohésion), ainsi que le genre et la situation doivent- ils produire (cohérence).D'ailleurs, d'autres linguiste soulignent le fait que, malgré l'existence du texte en tant qu'objet d'une étude linguistique .Il ne peut pas être considéré seulement comme un objet formel et statique comme l'indique François Rastier : *« il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue »*<sup>2</sup>.

À partir de cette définition, nous pouvons dire que le texte est produit qu'en plus de système linguistique, proprement dit, le texte résulte aussi, d'autres codifications sociales, spécifiquement le 'genre'.

En linguistique, le terme 'discours' n'est pas forcément relatif à la notion d'oralité. Il est néanmoins habituellement associé aux conditions de production. Souligne M.M.J Fernandez le discours est : *«une unité plus large que le texte »*<sup>3</sup>. Donc, à travers cette définition, on montre que le discours est une unité large plus que le texte, mais cette unité qui reste obligatoirement en rapport avec des conditions de production déterminées, alors,

<sup>1</sup> - Adam Jean-Michel, *La linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Ed .Nathan Université, paris, 1999, p : 40.

<sup>2</sup> - François Rastier cité par Shirley Carter -Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, p : 29.

<sup>3</sup> - FERNANDEZ M.M. Jocelyne cité par Shirley Carter- Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000, p : 27.



le discours pour B paltridge, il est considéré comme : « *le langage au- delà du mot, du groupe de mots et de la phrase* »<sup>1</sup>.

Autrement dit, le discours agencé de façon à ce que “ la communication réussisse”.Donc, après les définitions de la notion “texte”/ “discours” qui déjà mentionnées auparavant, on arrive à dire que, il y a une distinction entre ces deux notions, mais cette distinction en linguistique qui s’appuie sur la question de contexte comme le souligne J.M.Adam, une première distinction qui ‘il déclare : « *assez communément admise aujourd’hui* »<sup>2</sup>. Se résume de la façon suivante :

DISCOURS = Texte + conditions de production

TEXTE = Discours – conditions de production

### 1-3- La textualité

Le recours à la notion de textualité pose beaucoup des questions qui relèvent du texte. Autrement dit, qu’est ce qu’un texte ? Qu’est- ce qu’un bon texte ? Alors que, le texte selon N.E.Enkvist, il est considéré comme étant : « *tout texte qui réussit à déclencher un processus d’interprétation dans une situation donnée est d’un point de vue communicatif une réussite* ».<sup>3</sup>

Cela montrer que, le texte existe comme résultat d’une interaction, et il n’est jamais écrit gratuitement.

Toutefois, l’importance du paramètre interactionnel ne suffit pas à lui seul à décrire tous les attributs d’un texte .Un texte n’est pas d’une suite de phrases disparates et sans rapport aucun, mais il s’agit d’un tout ou d’une unité de base ayant une signification et

<sup>1</sup> - Paltridge B, cité par Dominique Maingueneau, *Discours et analyse du discours*, Ed. Armand colin, Paris, 2014, p : 18.

<sup>2</sup> - Adam Jean. Michel cité par Shirley Carter -Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l’écrit*, L’Harmattan, 2000, p : 28.

<sup>3</sup> -N.E.Enkvist cité par Shirley Carter-Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l’écrit*, L’Harmattan, 2000, p : 17.

dans la même perspective, M.M.J Fernandez, qui définit le texte comme étant « *un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence* »<sup>1</sup>.

Cela dit , cet ensemble, précise-t-elle , est sous-tendu par trois concepts de base qui sont : la grammaticalité, l'acceptabilité(communautaire) et l'adaptabilité(ou degré d'adéquation contextuelle) .Ces trois concepts résument plutôt la description plus détaillée des critères définitoires établie par de « Beaugrande et Dressler »<sup>2</sup> présentent sept critères interdépendants auxquels tout texte doit répondre, alors que , les sept critères comprennent les critères de cohésion et de cohérence et pour les trois critères qui touchent les rapports entre les participants de la communication comme suite : les critères d'intentionnalité, d'acceptabilité et d'informativité. Les deux derniers critères tels que le critère de situationnalité et celui d'intertextualité. Autrement dit, si l'un des critères n'est pas satisfait, donc, automatiquement le texte sera considéré non-communicatif ou bien comme un non- texte.

D'ailleurs, dans l'ouvrage «*Éléments d'analyse du discours*», on constate que, J.M.Adam définit le texte comme étant :« *une configuration réglée par divers modules ou sous -systèmes en constante interaction*»<sup>3</sup>.Cela, sollicite que ,l'effet du texte ou "la textualité" elle apparait comme le résultat du passage ou bien de séquence textuelle comme une suite linéaire d'unités linguistiques à la reconstruction de cette séquence comme un tout signifiant cohésif tel que "la cohésion et progression" et cohérent aussi à savoir "cohérence et pertinence",donc, cet aperçu, nous permet de dire que ,le phénomène de la textualité dépend aux dimensions essentielles qui sont : la dimension pragmatique configurationnelle et la dimension séquentielle, en ce qui concerne la première dimension, elle englobe tous ce que relève à des fonctions programmatiques à savoir" l'argumentation, énonciation, sémantique ". Autrement dit, cette dimension est évaluée selon le critère de pertinence contextuelle, alors que, pour la deuxième dimension, celle-ci englobe aussi deux plans qui assurent l'unité propositionnelle du texte tels que le plan de la connexité et le plan de la séquentialité. Donc, cette dimension est examinée à travers le critère de bonne formation co-textuelle. À partir de ces dimensions, on constate que l'effet de texte où la textualité découle de l'articulation de deux ensembles de critères tels que le

<sup>1</sup>- FERNANDEZ M.M. Jocelyne, *Les particules énonciatives*, paris, PUF, 1994, p : 24.

<sup>2</sup> - BEAUGRANDE et DRESSLER, 1981, cité par Shirley Carter-Tomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000.p : 18.

<sup>3</sup> - Adam Jean -Michel cité par George-E'lia Sarfati, *éléments d'analyse du discours*, 2<sup>ème</sup> édition, Armand Colin, paris, 2012, p : 78.

critère centré sur l'organisation interne du texte et l'autre critère centré aussi sur le texte dans ses rapports avec les paramètres situationnels de la production.

#### 1-4- La typologie séquentielle

Les théoriciens et les praticiens qui parlent de types de texte s'inscrivent dans un courant classificatoire qui, à côté de la mise en place des grammaires de textes, a cru pouvoir établir de grandes catégories relativement stables de textes. C'est pour cela, les typologies de textes sont inséparables des grammaires de textes qui sont apparues dans les années 1970 dans la mouvance et l'euphorie de la grammaire générative et transformationnelle. Donc, avec les grammaires de textes, il s'agissait de produire les modèles génératifs de tous les textes bien formés de toutes de langues. À côté de l'universalité des grammaires de textes, les typologies de textes ont tenté de réduire la diversité des réalisations discursives et de proposer des grammaires spécifiques.

À ce regard, les linguistes présentent généralement une certaine défiance vis-à-vis des questions relatives aux classements des textes ou bien des discours comme l'indique M. Charolles, alors que, en expliquant, par ailleurs, que les typologies textuelles constituent : « *un domaine qui m'a toujours paru extrêmement délicat et je m'y suis peu risqué* »<sup>1</sup>.

À partir de cela, nous pouvons dire que cette défiance s'explique par le fait que les textes où bien les discours sont des activités sociales complexes et hétérogènes dont l'organisation ne peut être décrite à partir de l'établissement de la régularités seulement linguistiques. Ainsi, cette hétérogénéité de toute pratique discursive. C'est pourquoi, J.M Adam souligne que son propos à travers l'établissement d'une typologie séquentielle : « (...) *n'est pas de mettre un point final au (x.) débat (s) en cours en proposant une typologie de plus ou la typologie définitive j'espère seulement contribuer à une clarification de quelques-unes des questions qui se posent dans le champ de la théorie linguistique et de façon urgente semble-t-il, dans la réflexion didactique* »<sup>2</sup>. Alors, la typologie séquentielle selon J.M Adam, ne concerne pas le rejet de la complexité et de l'hétérogénéité de toute pratique langagière mais, elle prend en compte par leur théorisation. Après cette constatation de la typologie séquentielle, on arrive à émettre le

<sup>1</sup> M. Charolles cité par Adam. Jean. Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, Paris 1997, p : 06.

<sup>2</sup> -Adam Jean Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Edition Nathan, Paris 1997, p : 08.

point sur deux notions essentielles tels que “la séquence”, “le texte”. C’est pour cela J.M.Adam définit le texte :’ *comme une structure séquentielle*” et la séquence comme étant une “*structure*” c'est-à-dire :

- « *Un réseau relationnel hiérarchique.*
- *Une unité relativement autonome, doté d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance /indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie ».<sup>1</sup>*

À travers de ces définitions, on postule que, le texte comme une entité complexe et hétérogène. D’après J.M.Adam, le texte se compose de plusieurs séquences. Autrement dit, ces séquences sont constituées de paquets de propositions (ou macro-propositions) elles mêmes composées d’un nombre “n” de propositions elliptiques ou complètes, de même type ou de type différents. Ainsi, J.M.Adam distingue cinq types de séquences qui sont : la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence explicative la séquence dialogale et la séquence argumentative. Donc, chaque séquence se caractérise par un schéma prototypique qui diffère d’autres. À titre d’exemple “ la séquence argumentative en tant que séquence a pour objet l’étayage où la réfutation d’une thèse, cette séquence selon J.M.Adam :« *sur les opinions attitudes ou comportements d’un interlocuteur ou d’un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses sur un autre (argument, données, raisons) »<sup>2</sup>.*

À partir de cette séquence, nous pouvons dire que, J.M.Adam résume la séquence argumentative par diverses modalités tels que, l’argument données, raisons et pour illustrer tous ce qui théorie de la séquence argumentative, on exploite le schéma prototypique de cette séquence (voir la figure n° :01) se résume par une mise en relation de données avec une (conclusion). Donc, cette relation peut être basée implicitement ou explicitement par un support ou contrariée par une réfutation.

---

<sup>1</sup> -Ibid., p : 28.

<sup>2</sup> -Ibid., p : 104.

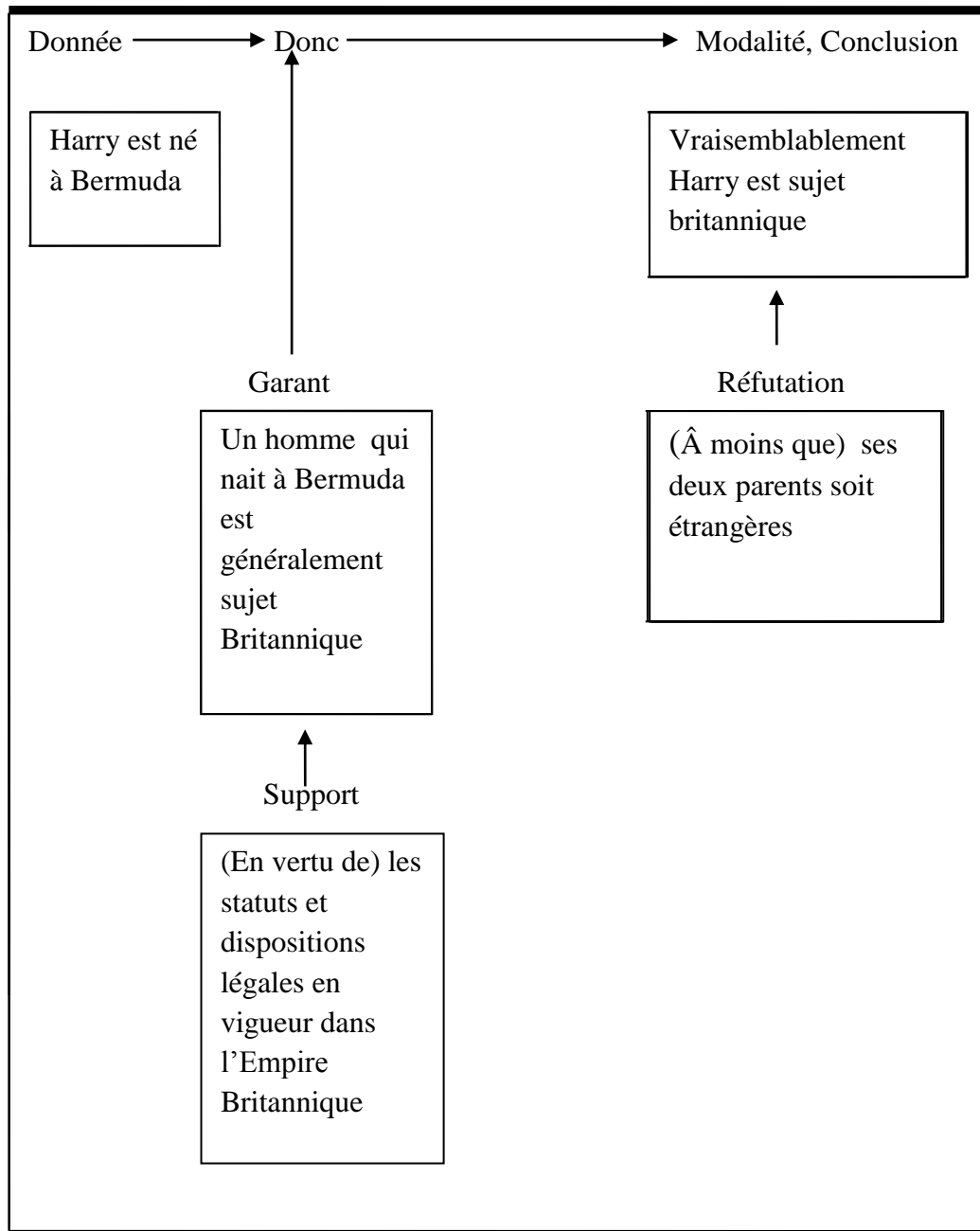


Figure n° : 01 représente le schéma prototypique de la séquence argumentative ». <sup>1</sup>

## 2- Cohérence et cohésion dans le texte argumentatif

Depuis longtemps le couple -titre ‘cohérence et cohésion’ concrétise les enjeux clés de la linguistique textuelle, alors que ‘O-Ducrot et J.M.Schaeffer’ accentuait dernièrement la nécessité de : « circonscrire quelques points centraux, que toute théorie du

<sup>1</sup>- Caroline Golder, *Le développement des discours argumentatifs* Delachaux et Niesthé, S.A. Lausanne (Switzerland), paris, 1996.p :160.

*texte semble devoir traiter pour mériter son nom* »<sup>1</sup>. Autrement dit ,dans le texte on se base sur ces points tels que, les points de la cohérence et la cohésion, alors ces notions selon la définition dictionnaire, la cohérence est « *la liaison ,rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ,absence de contradiction ,adhérence ,cohésion connexion* »<sup>2</sup>.Donc, d'après cette définition ,nous pouvons dire que la cohérence et la cohésion sont les deux éléments inséparables autrement dit, l'un qui dépend l'autre , mais en linguistique textuelle et pour le besoin d'analyse ces deux éléments se distinguent par leurs caractéristiques spécifiques.

## 2-1- La cohérence

Du point de vue didactique, la notion de la cohérence aussi bien à l'oral qu'à l'écrit relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours est inspirée fortement de travaux didactiques des langues, elle est distinguée de la notion de cohésion avec laquelle elle est souvent confondue.

M.A.K .Halliday et R.Hasan (1976) «*ont les premiers défini les contours de ces notions en spécifiant ce qui constitue les discours comme textes et en analysant comment un écrit est cohérent de deux façons au moins : cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui même et donc cohésif. Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion* »<sup>3</sup>.

Alors, cette constatation nous amène à dire que, la conception de cohérence est douée une signification plus que la cohésion, c'est pour cela on reste toujours dans le champ d'étude de la notion de cohérence mais du point de vue linguistique c'est-à-dire, cette notion est apparue en linguistique. Précisément dans les leçons de G.Guillaume qui en fait une propriété de la langue comme système. Donc, la cohérence d'après lui : « *comme entier systématique dont toutes les parties sont en cohérence* »<sup>4</sup>.En passant de la linguistique de la langue à celle du discours. Cette notion prend un autre sens c'est-à-dire elle est considérée comme le centre de définition du texte .C'est pourquoi, on trouve en

---

<sup>1</sup> - O. Ducrot et J.M.Schaeffer cité par Anne JAUBERT, *Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation, in cohérence et cohésion : étude de linguistique textuelle*, Ed, ENS éditions, France, septembre 2005. P : 08.

<sup>2</sup> - Le petit Robert, p : 23.

<sup>3</sup> -Cuq Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, édition, Paris 1990, p : 46.

<sup>4</sup> - G.Guillaume cité par Patrick Charaudeau et D.Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du seuil, paris, 2002, p : 99.

linguistique textuelle, la notion de la cohérence comme un élément inséparable de la notion de cohésion avec laquelle elle est aussi souvent confondue.

Pour, Anne Jaubert a montré que : « *la cohérence, propriété définitoire du texte (elle est ce qui fait qu'un texte est perçu comme un texte c'est-à-dire un ensemble énoncé qui se tient) a souvent été confondue avec sa matérialisation l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et inter phrastique c'est-à-dire la cohésion* »<sup>1</sup>.

Donc, d'après cette définition, nous pouvons dire que la notion de la cohérence, elle même est une évaluation textuelle, autrement dit, est une évaluation de la qualité du texte.

## 2-2- La cohésion

Tout d'abord, la notion de cohésion : « *elle renvoie d'avantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) Et aux organisations propres des textes. C'est également ce que reprend et précise J.M.Adam (1999) lorsqu'il indique que l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte liées à sa pertinente situationnelle l'étude de la cohésion, elle est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte* »<sup>2</sup>.

Cette définition, nous amène à dire que, le concept de cohésion a une fonction interne 'syntaxique, lexical' pour l'organisation textuelle. Autrement dit, la cohésion s'intéresse à la progression thématique plus précisément aux marques d'organisation du texte. Selon 'M.A.K.Halliday et R.Hasan' (1976) « *le mot cohésion désigne l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra-et inter phrastique permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* »<sup>3</sup>.

À partir de cela, nous pouvons dire que l'étude de cohésion exige un ensemble de moyens linguistiques qui relient les liens intra et inter phrastiques permettant à un énoncé que ce soit oral ou écrit apparue sous forme d'un texte.

Les linguistes textualités d'aujourd'hui soulignent que, la notion de cohésion : « *est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les*

<sup>1</sup> -Anne JAUBERT, *cohésion et cohérence : étape et relais pour l'interprétation in, cohérence et cohésion : étude de linguistique textuelle*, Ed.ENS édition, France, septembre 2005, p : 08.

<sup>2</sup> -Cuq Jean-Pierre, Op. Cit, p : 46.

<sup>3</sup> -M.A.K.Halliday et Hasan cité par Patrick Charaudeau et D.Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du seuil, paris, 2002, p : 99.

propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements»<sup>1</sup>.

D'après le point de vue des linguistes textualités, on juge que la notion de la cohésion est généralement doit être cohésif à travers la linéarité et les enchaînements entre les propositions et les moyens formels.

### ➤ Les caractéristiques de la cohérence et la cohésion

Pour illustrer les définitions de ces deux éléments que nous avons présentés auparavant nous venons maintenant, d'évoquer leurs marques que nous pouvons trouver dans un texte argumentatif.

## 2-3-Les marques de la cohérence

En ce qui concerne les marques de la cohérence que nous pouvons trouver dans un texte qui est :

**-La non réfutation de l'information :** quand on parle sur la non réfutation de l'information, on a dans la non contradiction de l'information cela sert à clarifier l'idée de texte.

**-L'accroissement des idées :** on peut distinguer trois types de progression qui sont :

- **La progression à thème constant :**

Ce progression « est caractérisée par la présence d'un thème constant auquel s'adjoignent les différents rhèmes successifs :

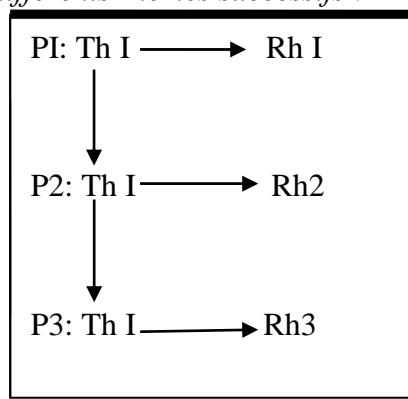


Figure n° :02 : La progression à thème constant »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> - Shirley Carter - Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, l'Harmattan, 2000, p : 31.



- **La progression linéaire :** ce type est défini comme étant : « Dans la quelle le rhème (Rh) d'une première phrase (ou une partie du rhème) devient le thème (Th) de la phrase Suivante .Ainsi Rh1 devient le Th2, auquel est joint un nouveau rhème (Rh2), devient à son tour thème de la phrase suivante (Th 3) soit :

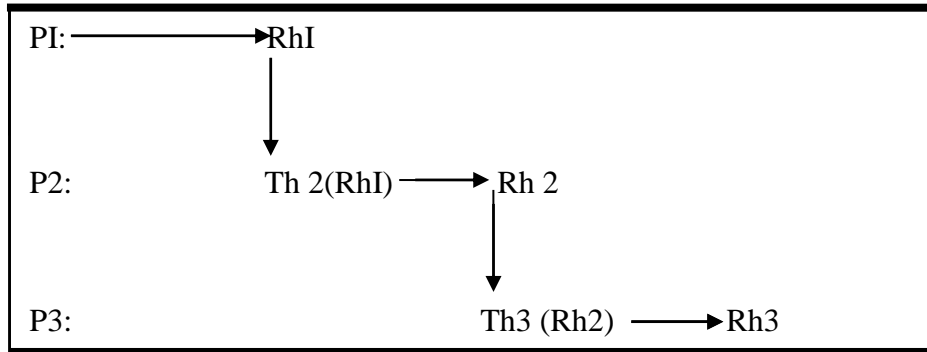


Figure n° :03 : La progression à thème linéaire ». <sup>32</sup>

À partir de cette formule ‘Th→ Rh’ représente l’ordre des symboles ne correspond pas forcément à l’ordre concret réalisé dans le texte.

- **La progression à thème dérivé :** ce type de progression est défini comme « les thèmes de chacune des phrases sont issus d’un hyper-thème ou d’un hyper-rhème » <sup>3</sup>.

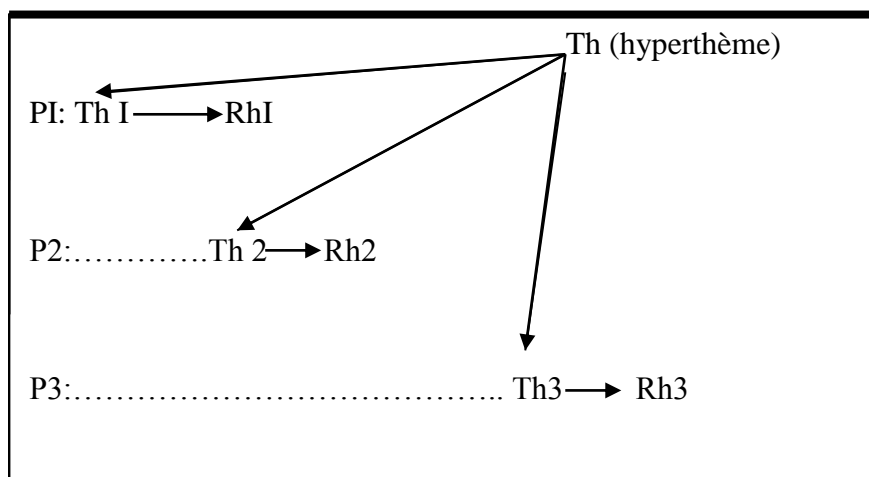


Figure n° :04 : La progression à thème dérivé.

<sup>1</sup> -Shirley Carter - Thomas in, *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l’écrit*, l’Harmattan, 2000, p : 91.

<sup>2</sup> - Ibid., p : 90.

<sup>3</sup> -Ibid., p : 91.

À travers de cette figure, on constate que le type de progression à thème dérivé semblerait particulièrement la phrase hyper-thème et puis dérive les sous- thèmes.

**-La répétition de l'information :** qui sert à éclairer l'idée centrale où bien l'idée discutée. En ce qui concerne la liaison des faits entre eux : c'est-à-dire la relation des événements dans le texte, il faut qu'il y ait une chaîne liée et raisonnable des faits.

## 2-4- Les marques de la cohésion

En ce qui concerne les marques de la cohésion ce sont des indices qui résultent l'enchaînement linguistique de texte sont les suivantes :

- **Le facteur de temps :**

Pour MAINGUENEAU Dominique

*« Dans la grammaire scolaire, on appelle « temps » aussi bien le temps chronologique (présent, passé, futur) que les paradigmes de conjugaison (passé composé, imparfait, etc.). C'est là une source de confusion car au même temps chronologique peuvent correspondre plusieurs paradigme : ainsi le futur est marqué par le futur simple ( Paul dormira) et par le futur périphrastique (Paul va dormir ) .pour éclaircir les choses, poursuit ,il on peut distinguer le temps (présent ,passé ,futur ) et les tiroirs , les paradigmes de conjugaison ,on dira donc qu'au temps futur en français sont associés deux tiroirs , le futur simple et le futur périphrastique »<sup>1</sup>.*

On résume que, le facteur de temps est considéré comme élément essentiel qui joue un rôle très nécessaire dans le texte, notamment la chronologie des événements.

- **Les anaphores :**

*« le concept anaphore peut se définir comme la mise en relation interprétative dans un énoncé ou une suite d'énoncés, d'au moins deux séquences , la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres deux conceptions de ce phénomène, s'opposent :l'une voit dans l'anaphore un phénomène textuel ,l'autre surtout une mise en relation cognitivement déterminée ».<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> -Righi Sara, *Cohérence et cohésion dans les écrits universitaires : cas des résumés des mémoires de magistère de français, Université Kasdi Merbah Ouargla, 2012/2013, p : 19.*

<sup>2</sup> -E. Benveniste cité par Patrick Charaudeau et, D.Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du seuil, paris, 2002, p : 46.

D'après cette constatation, nous pouvons dire que la notion d'anaphores joue un rôle très important dans un énoncé ou dans une suite d'énoncés. Autrement dit, pour éviter la répétition on remplace par une anaphore.

Nous distinguons plusieurs types d'anaphores qui sont : les anaphores pronominales, les anaphores adverbiales, lexicales, adjectivales et associatives, mais on s'intéresse beaucoup plus aux anaphores pronominales notamment dans le texte argumentatif.

- **Les connecteurs :**

On définit les connecteurs « *sont également interprétables dans le cadre de la théorie rhétorique -ontologique des circonstances de l'action adaptée à la grammaire sous le nom de la théorie des compléments circonstanciels sont métalangage et plus riche que le précédent .Alors que , dans le cadre de l'interprétation logiciste ,l'analyse des connecteurs "car", "donc", parce que", "puisque", "en conséquence", était dévolue à la seule implication dans ce nouveau cadre ,on peut faire appel à la relation cause-conséquence ».<sup>1</sup>*

Alors, ces connecteurs ce sont des unités lexicales appartenant à diverses catégories grammaticales que ce soit les conjonctions de coordination à titre d'exemple (mais, où, et, car) et la conjonction de subordination (parce que, puisque) .Donc, ces unités en effet contribuent à la structuration d'un texte, en établissant toutes sortes de liens logico-sémantique.

- **Le connecteur argumentatif :**

En ce qui concerne la notion de connecteur élargit la notion traditionnelle de coordonnant en regroupant des termes appartenant à diverses catégories grammaticales, conjonctions de coordination et adverbes. Leur analyse met l'accent sur la fonction commune à cette classe de mots, la connexion qu'ils établissent entre le contexte linguistique gauche de l'énoncé auquel ils sont attachés et cet énoncé lui-même, elle cherche à constituer des sous classes selon la nature sémantique de ce lien.

D'après cette constatation nous pouvons dire que, l'interprétation "argumentative" des connecteurs constituant la sous classe des connecteurs argumentatifs

---

1 - Charaudeau et D.Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Éditions du seuil, paris, 2002, p : 129.

est le produit plus ou moins unifié de trois grilles d'interprétation relevant de l'implication logique, de la relation physique cause-conséquence et du lien argument-conclusion.

- **La ponctuation :**

Dans un texte écrit, les signes de ponctuation indiquent les limites de la phrase, les temps de pause et nous renseignent sur le ton à adopter parmi ces signes, nous devons signaler les plus utilisables qui sont :

- **Le point d'exclamation (!) :** Le point d'exclamation se place à la fin d'une phrase exclamative, ou d'une phrase qui exprime l'ordre, la surprise ou le souhait.
- **Le point d'interrogation(?) :** marque la fin d'une phrase qui pose une question.
- **Les trois points de suspension(...)** : les trois points de suspension indiquent que la phrase commencée est interrompue.
- **Les guillemets (« ») :** En général, les guillemets précédés de deux points, encadrent les paroles rapportées au style direct ; ils permettent également de rapporter les écrits de quelqu'un.
- **La virgule(,) :** sépare des groupes de mots, et indique une pause.
- **Le point (.) :** marque la fin d'une phrase.
- **Les deux points (:)** : introduisent une liste ou une explication.

## **Conclusion**

Dans le présent chapitre, nous pouvons constater que, le champ de la linguistique textuelle prend plusieurs préoccupations concernant la notion de texte en tant qu'objet abstrait qui doit être obéir à des règles de construction, mais ces règles s'inscrivent dans les relations entre les éléments constitutifs "la cohésion", ainsi que, le genre et la situation doivent- il produire "la cohérence" et aussi, le texte comme un objet formel et statique autrement dit, pour produire un texte cohésif et cohérent, il faut prendre en considération les éléments qui contribuent dans la construction de texte notamment le texte argumentatif, parce que notre recherche est fondée sur ces éléments tels que les marques de la cohérence et la cohésion. Alors, pour la cohérence, il y a la non contradiction de l'information ,cela sert à clarifier l'idée de texte, l'accroissement des idées où on distingue trois types de progression à savoir la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thème dérivé et pour les marques de la cohésion tels que, le facteur de temps, l'emploi des anaphores, les connecteurs notamment les connecteurs argumentatifs, les signes de ponctuation.

Enfin, on arrive à dire que pour aboutir un texte cohésif et cohérent surtout un texte argumentatif doit être le scripteur respecter ces éléments.

---

## **Deuxième chapitre**

# **L'apprentissage de la production écrite en FLE**

---

## Introduction

Nous avons vu déjà dans le premier chapitre les éléments de la cohérence textuelle et aussi les éléments de la cohérence et de la cohésion dans le texte argumentatif, et on trouve ces éléments dans la production écrite. C'est pour cela, nous focaliseront ce chapitre pour l'apprentissage de la production écrite en FLE, précisément pour délimiter les concepts théoriques de ce chapitre à savoir en premier lieu, qu'est ce que la production écrite ? tels que la production écrite : processus et stratégie et en second lieu, nous aborderons le processus rédactionnel, le processus de planification et la stratégie rédactionnelle : expert vs novice. Enfin, nous procéderons la surcharge cognitive, la planification, l'apprentissage de la planification et les opérations de la planification.

### 1- Qu'est ce que la production écrite ?

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas à la juxtaposition de phrase bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture .En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement /apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoirs faire. Donc, l'acte d'écriture est une activité complexe qui a un sens et qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées pour qu'il puisse communiquer avec les autres.

Selon la théorie de la communication, la production écrite est définie comme : *« une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit »*<sup>1</sup>. Deschênes, 1988.

À partir de cette définition, nous pouvons dire que la production écrite est une interaction entre la situation de l'interlocuteur et le scripteur ayant pour objectif d'exprimer un message dans un discours écrit

---

<sup>1</sup> -Deschênes cité par Robert Jean -pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* 2<sup>ème</sup> Ed, Ophrys, paris 2008, p : 174.

Du point de vu ASLIM-YETI, la production écrite est définie comme : « *une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers type de textes répondants à des intentions de communication* »<sup>1</sup>.

Alors cette définition nous a permis de dire que, la production écrite est une activité, mais une activité de construction ayant un sens qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations dans divers situation de communication.

En didactique des langues étrangères et avec l'émergence de l'approche communicative, l'acte de la production écrite égale l'acte de la compréhension .Autrement dit, il présente comme étant une : « *activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* »<sup>2</sup>, que Robert Bouchard postule que la production écrite comme : « *la capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* »<sup>3</sup>.

À travers de ces définitions, nous pouvons dire que la production écrite intervient à travers quatre types de la composante ou bien (compétence) à des degrés divers de la production comme citer Albert :

- **La composante linguistique** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles morphologiques, syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonétiques que textuelles qui assurent la réalisation des différents messages.
- **La composante référentielle** : qui comporte d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- **La composante socioculturelle** : cette composante contient des connaissances et d'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle.
- **La composante discursive (ou pragmatique)** : c'est-à-dire, la capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication quelconque.

---

<sup>1</sup>-Veda ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet* : le cas de l'Université Anadolu en Turquie ,10 novembre 2008, thèse de doctorat en science de l'éducation ; p : 29.Disponible en ligne sur : [http//thèse, Univ-Lyon2.Fr/documents/lyon2/2008/aslim v](http://thèse, Univ-Lyon2.Fr/documents/lyon2/2008/aslim v).

<sup>2</sup> -CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003, p : 180.

<sup>3</sup> -BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in *L- e Français dans le monde*, p : 160.



- **La composante cognitive** : c'est une composante qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et aussi les processus d'acquisition apprentissage de la langue.

À partir de cela, nous pouvons constater que la production écrite notamment la production d'un texte est considérée comme une tâche complexe. C'est pourquoi, elle fait appel à l'ensemble de compétences où l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelle lors de la production. Autrement dit, l'apprenant doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée et ses idées.

Ainsi, cette série d'opération intellectuelle élaborée par de nombreux chercheurs ont tenté de mettre à jour à partir des modèles de processus rédactionnels. Donc, l'objectif de ces chercheurs était d'expliquer le processus du fonctionnement cognitif des apprenants durant l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

### **1-1-La production écrite : processus et stratégie**

Toute production écrite ayant un processus et une stratégie pour décrire le fonctionnement cognitif des apprenants durant la rédaction d'un texte, c'est pour cela on met l'accent sur des théories portant plusieurs modèles élaborés afin de réaliser le statut du rédacteur. Autrement dit, les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement cognitif .C'est pourquoi, nous avons appuyé sur le modèle de Hayes et Flower (1980) ont instauré une perspective'' psychopédagogique'' qui aborde les processus d'écriture en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite.

#### **1-1-1-Le processus rédactionnel**

Le processus rédactionnel semblerait être un intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique si l'on réfère dans les années quatre-vingt, on trouve que les psychologues et les psycholinguistes ont commencé à utiliser les protocoles verbaux dans les domaines à la fois de la compréhension et de la production de textes (Hayes et Flower 1980, Fayol 1990, Gufoui 1995).

À partir de cet aperçu, nous pouvons dire que l'étude de processus rédactionnel est basé sur un grand genre observable à savoir les protocoles verbaux. Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower

(1980) observent la présence de trois composantes dans l'activité rédactionnelle qui sont : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus.

D'une manière générale ces processus la planification, la mise en texte, la révision et finalement le processus de contrôle. En effet, ces processus qui ont porté sur la description de la démarche rédactionnelle des apprentis-scripteurs ont participé à montrer que :

- **Le processus de planification** : est appelé aussi l'étape de pré-écriture parce que le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances, les idées exigées pour les réorganiser et élaborer un plan pour qu'il détermine le contexte textuel du message à transmettre.
- **Le processus de textualisation** : ce processus est appelé aussi le processus de mise en texte c'est-à-dire dans le sens de transcrire des représentations strictement préparées lors de la planification en représentation graphique. Dans ce cas là, le scripteur doit commencer par les choix des mots c'est-à-dire choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes, en textes, ses idées recueillies et organisées.
- **Le processus de révision** : ce processus peut intervenir lors de la planification parce que son but c'est de revoir le texte produit afin de l'améliorer et organiser du texte écrit, l'apprenant peut intervenir à des modifications ou à des suppressions afin d'améliorer et organiser son premier jet que ce soit selon le niveau de la forme, des idées en les ajoutant ou supprimant d'autres...etc. Alors, tous ces éléments interviennent pour finaliser l'opération de la rédaction.
- **Le processus de contrôle** : ce processus concerne la réalisation des trois processus relationnels auparavant, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction n'effectuent pas par étape comme le cas de modèle linéaire proposé avant. Inversement, ils sont à chaque fois répétés pour qu'il y ait retour d'un processus à un autre processus.

### 1-1-2-Le processus de planification

Dans toute production écrite, on a besoin de processus qu'il soit rédactionnel, ou planificationnel. Ce dernier, comporte de trois sous-processus qui ont pour objectif d'établir un plan de constitution c'est-à-dire un plan de composition et des objectifs aussi

pour orienter la contextualisation (la mise en texte) à travers des informations ajustées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche.

Premièrement, le sous processus de conception permet de recueillir en mémoire à long terme des informations éclairées classées sous formes d'enchaînement. Alors, ce recueil arrêté lors qu'un des éléments reconquis n'est pas pris en charge, il peut être réalisé par la rédaction de prise de notes sous forme de phrase inachevées...etc.

Deuxièmement, les sous processus d'organisation permet l'organisation et la structuration des informations recueillies selon le plan hiérarchique et/ou chronologique, et concerne, les prises de notes formées pendant l'activité de sous processus accompagnés des marques d'organisation par exemple liés par des flèches.

Troisièmement, le processus de recadrage concerne l'appréciation et la progression des plans écrits ou présente par rapport aux buts fondamentaux à titre d'exemple le thème, destinataire ...etc. À partir de cela, nous pouvons dire, le rédacteur fait le recours à ces trois sous-processus de manière récurrente lors de l'étape de planification, puisqu'elle revient fréquemment.

En générale, l'étape de planification est appelée aussi l'étape de pré-écriture, au fil de cette étape, le rédacteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances adjurées pour qu'il puisse les réordonner et préparer un plan pour compléter le contexte textuel du message à transmettre.

### **1-1-3- La stratégie rédactionnelle : expert VS novice**

Tout d'abord, le concept stratégie est défini comme un plan d'action, un chemin conscient que le scripteur prend en charge pour résoudre un problème. Donc, ce concept recouvre deux types différents de stratégie rédactionnelle à savoir 'l'expert, novice'.

Avec le modèle de l'expertise rédactionnelle, proposé par 'Hayes' et 'Flower' (1980), beaucoup de recherches se sont inclinées durant ces dernières années sur l'analyse des distinctions entre les scripteurs experts et les scripteurs novices. C'est pourquoi, ces études montrent que la majorité des scripteurs entament dans des processus de mise en texte, planification et le processus de révision, en signalant par la suite que le scripteur de l'expert et le scripteur de novice se distinguent notamment par le degré de la simplification

dans la fonction des processus et des sous- processus qui sous-tendent la rédaction d'un texte .

“Bereiter et scardamalia “ élaborent une distinction entre deux types de stratégies rédactionnelles à savoir” la stratégie de connaissances rapportées “et” la stratégie de connaissances transformées “ .Alors, cette distinction repose précisément sur le rôle du processus de la planification dans l'activité scripturale.

Le premier type de stratégie concerne “ la stratégie des connaissances rapportées “, cette dernière décrit la démarche du scripteur novice pendant l'exécution de son travail. À ce moment là, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet traité, mais il se base simplement sur son bagage linguistique acquis précédemment et aussi sur ses propres connaissances .Pour ce type de scripteur, le lecteur n'a pas grande importance, ils emploient des mots ordinaires et abordables à la plupart sans intéresser à l'enchaînement des idées et de la cohérence.

Et au deuxième type de stratégie concerne” la stratégie des connaissances transformées “ décrit aussi la démarche du scripteur expérimenté , le processus de planification occupe une place supérieure dans la réalisation de l'activité scripturale ce processus se complexifie en permettant par la même au scripteur la réorganisation et le remaniement du contenu de son texte par le biais des fonctions des aspects rhétoriques et thématiques liés aux buts de l'auteur d'une part, et ,aux attentes du lecteur d'autre part .

“C.Cornaire et P.M. Raymond <sup>1</sup>”montrent que la manière de procéder de l'égoïsme du novice , qui, d'ordinaire, éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée .Le scripteur novice est satisfait de ses connaissances et ne presse ni la nécessité du recueil d'information ,ni le besoin de remplir les attentes de son lecteur pour cela, les textes produits par le biais de cette stratégie sont le plus généralement constitués de propositions et /ou de juxtaposition de phrases dont la qualité du texte découle à la fois de leur organisation dans la mémoire à long terme (MLT) et de la quantité des connaissances.

D'une manière générale, nous pouvons dire que les rédacteurs experts et novices employant différemment lors de la planification de leurs écrits. C'est pourquoi, nous avons constaté que les moins expérimentés négligent le rôle de processus de planification dans la

---

<sup>1</sup> -C.Cornaire et P.M. Raymond, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 29.

production écrite. Donc, les scripteurs experts classent leurs écrits avant d'aborder l'enchaînement et la linéarisation des contenus de leurs textes.

## 2- La surcharge cognitive

Les études de la psychologie se sont basées sur un terme essentiel qui " la surcharge cognitive ". En effet, c'est à partir de ce terme là certains spécialistes éclaircissent l'échec et/ ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : « d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façon sérielle ».

En ce qui concerne la rédaction d'un texte ,elle est considérée comme une activité complexe et très couteuse en ressources cognitives ,car elle engage l'activation simultanée de nombreuses opérations dont la gestion demande de grandes capacités mentales .En conséquence , face à la rédaction d'un texte ,le scripteur travaille toujours par le biais de la sur charge mentale parce qu' il, faut activer des contenus sémantiques ,les joindre entre eux les exiger une organisation séquentielle, enfin, gérer des suites d'énoncés en prenant en charge simultanément des contraintes locales ou globales comme l'indique M. Fayol<sup>1</sup>.À l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons de divers types de facteurs qui sont : un nombre de traitements qui dépassent les capacités cognitives du scripteur, le degré de l'expertise, la nature de l'activité scripturale, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur, etc.

En langue étrangère la rédaction introduit des difficultés supplémentaires de fait, en précisant la similarité du processus rédactionnel de la langue maternelle, et, celui de la langue étrangère d'une part et ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif et le locuteur non-natif, souligne Wolff l'existence de trois catégories de difficultés spécialement au scripteur en langue étrangère (LE) sont les suivantes :

- Les difficultés linguistiques (spécifiquement lexicales).
- Les difficultés d'ordre socioculturel qui ont trait aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue.
- Les difficultés à prise en charge dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle (L.M)

---

<sup>1</sup> -M. Fayol cité par Michel Charolles in : *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*, p : 12.

Donc, nous pouvons dire que la rédaction en langue étrangère impose plus d'effort cognitif ce qui justifié que le scripteur risque d'avantage une surcharge cognitive.

### 3- La planification

Les principales opérations cognitives indiquées dans la planification tout en surveillant à mettre à l'exergue les opérations que nous veillons comme indicateur pour l'analyse de la stratégie de planification des participants à notre expérimentation.

Tout d'abord, le concept de la planification recouvre plusieurs définitions, nous pouvons citer la définition de la planification d'après R.L Ackoff, pour lui : « *La planification consiste à concevoir un futur désiré et les moyens d'y parvenir* »<sup>1</sup>.

À partir de cette définition, nous pouvons dire que l'opération de la planification à engendrer à la fois un futur désiré et les moyens d'arriver.

D'une manière générale, la planification est considérée comme une activité très proche de la résolution de problèmes .elle permet au scripteur d'exécuter une analyse véritable de la tâche d'écriture par le biais des objectifs et des moyens à envisager .En résumé, ce processus ça va permettre au scripteur de répondre à l'ensemble de questions : "à qui le dire, quoi dire et comment le dire ? , et ce afin d'amener le thème de la rédaction et aussi de délimiter les contenus à mobiliser, activer les connaissances linguistiques et de recouvrer les procédés pragmatiques et rhétoriques essentiels à la production d'un texte.

"Hayes et Flower", dans le modèle de 1980, ils convoquent à la planification une fonction genèse dans la rédaction d'un texte, la prise en charge de ce processus s'exécute à travers l'activation de trois unités d'opérations (ou sous-processus) : la récupération, l'organisation des idées et la génération.

#### ❖ L'organisation des idées :

L'opération de l'organisation des idées se trouve au centre de la stratégie des connaissances transformées, étant donné que c'est à elle qu'il revient d'articuler les connaissances référentielles aux connaissances rhétoriques .En somme, cette opération pour le scripteur choisi les informations les plus nécessaires à travers des contenus récupérés et de les inclure dans un plan de texte , la prise en charge de ce processus

---

<sup>1</sup> -R.L.Ackoff, <http://www.unesco-org/csi/pub/info/seacam32.htm> de planification consulté le 7/02/2016 à 11 :50<sup>H</sup>.

exécute à cause de l'activation d'un ensemble d'opérations qui vont de l'illustration des items à l'établissement de classement de leur énonciation qui représentent par des digrammes , un simple regroupement d'idées , des mots et des plans de textes.

#### ❖ La génération des idées :

Cette opération permet au scripteur la recherche d'information adéquate par le thème et les destinataires, alors ce sous-processus préjuge l'activation de deux opérations à savoir la récupération des informations stockées dans la (MLT) et/ou l'encodage des informations extraites de l'environnement de la tâche .Enfin, le choix des items à rédiger.

En ce qui concerne le plan dirigé sur le texte comporte l'organisation des contenus thématiques. Donc, cette opération contient à deux manières tels que abrégée ou du langage, concernant la première là où le scripteur présente quelques thèmes à traiter ou lorsqu'il élabore des liens entre les dits items.

Et concernant, le deuxième est plus large en même temps, il consiste en la spécification des phrases claires qui intégreront le texte, la planification abrégée peut résumer de deux catégories de mécanismes à savoir, la perception des analogies entre l'environnement des deux tâches tels que (planning by analogy) et l'abstraction des aspects critiques du texte qui sont représentés selon les difficultés de la tâche (planning by abstraction ).

En gros ; disons que la relation entre le processus de planification et la qualité des textes "J.Nash et J.Hayes" expliquent l'existence de beaucoup de facteurs qui contribuent à la production d'un texte de la qualité à savoir : le temps passé avant le passage à la mise en texte, les efforts assiégés par l'apprenti-scripteur lors de la planification ...etc.

Pour éclaircir cette relation nous aborderons les résultats de l'étude de R.Kellogg sur l'effet de deux stratégies de planification ; le regroupement d'idées sous forme graphique et la construction d'une trace et le regroupement d'idées sous forme d'un diagramme et aussi sur la capacité des scripteurs a pu constater que les textes des apprentis-scripteurs qui ont employé une trace (esquisse) sont de meilleur qualité que ceux des rédacteurs qui ont bâti un diagramme ou de ceux qui n'ont employé aucune stratégie de planification.

### 3-1-L'apprentissage de la planification

Avant de commencer la description des composantes à prendre en compte dans l'enseignement du processus de planification, il nous a paru essentiel d'aborder les

différents types de son développement. Alors, selon 'M. Fayol et B. schneuwly soulignent que l'apprentissage du processus de la planification passe par trois étapes sont les suivantes :

- La première étape de l'apprentissage concerne l'apprenti-scripteur quant-il transcrit ses idées telle qu'elles sont recouvrées sans se préoccuper ni de leur classement, ni de leur adéquation avec les objectifs de l'activité scripturale.
- Dans la deuxième étape nous remarquons chez l'apprenti-scripteur, la manifestation globale d'une planification qui ne prise en compte que la structuration du contenu sémantique du texte rédigé.
- Concernant la troisième étape ; cette dernière concerne l'apprenti-scripteur serait en apprécier de planifier le contenu sémantique de son texte tout en fournissent attention aux difficultés exigées par le contexte de production.

À partir de ces trois étapes, nous pouvons dire que chaque étape nécessite l'autre mais la connaissance de ces étapes de développement n'est pas essentiel pour l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques puisque cette connaissance contribué à l'enseignant de faire le point sur les capacités d'une part, et, les obstacles de ces apprentis-scripteurs à un moment précis et de proposer des hypothèses sur la qualité de leurs adjacente acquisitions.

### **3-1-1- La macro-planification et la micro-planification**

'Sylvie Plane'' explique que dans le processus de planification, il ya deux types d'opérations à savoir le premier type agencer sous l'étiquette ''de macro-planification ''et le deuxième type regroupe sous le concept ''de micro-planification''.

D'abord, le type de macro-planification concerne l'élaboration de représentation mentales sur le destinataire, sur le type de texte à produire ainsi que sur son contenu référentiel, sur le but poursuivi, évidemment, c'est la détermination de ces changements contextuelles qui conditionnent , en même temps, le choix des informations assembler et la sélection des connaissances engrangées dans la mémoire à long terme (MLT) .Ce sont des connaissances des faits et des notions théoriques acquis ) partant que le classement d'énonciation des connaissances sélectionnées.



Ensuite, le type de micro-planification concerne aussi l'organisation du texte dans sa linéarité et aussi permet au scripteur d'assurer les fonctions de guidage et de recadrage de son texte.

Enfin, nous pouvons dire que les deux types d'opérations qui déjà mentionnées auparavant, elles facilitent aux apprentis-scripteurs l'opération de la planification de leurs textes.

### **3-1-2-Les opérations de la planification**

Comme nous l'avons dit auparavant concernant les opérations de la planification qui comportent en trois sous-processus .Premièrement, le sous-processus de conception qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme(MLT) les connaissances rhétoriques et conceptuelles indispensables à l'accomplissent de l'activité. Deuxièmement, le sous processus d'organisation qui accès sur le choix d'un classement de présentation des éléments recueillis. Troisièmement, le sous processus de recadrage qui vise l'adaptation du contenu d'une part, et, de la forme du texte au contexte de la production c'est-à-dire, les attentes du lecteur et les buts poursuivis par le scripteur d'autre part.

“Sylvie plane” propose la décomposition de processus de planification en deux sous-ensembles d'opérations tels que “les opérations de structuration” qui s'intéressent par la gestion de l'organisation du produit c'est-à-dire le texte, et les opérations de contextualisation qui accès sur la gestion de l'interaction.

La première catégorie d'opération concerne” les opérations de structuration “c'est-à-dire la construction de la trame du texte, comme elle concerne aussi les deux plans d'organisations textuelles, d'une part, ces opérations interviennent au niveau local (ou niveau microstructural) où elle prise en charge la gestion des rapports “intra et inter-phrastiques”, au sein des paquets sémantiques issus de la fragmentation du texte en paragraphes .D'autre part, elle intervient au niveau global ( ou niveau macrostructural) , afin, d'assurer l'adaptation linéaire de macro-propositions, sémantiques dans la superstructure d'un texte c'est-à-dire au niveau de plan textuel d'après J.M.Adam.

La deuxième catégorie d'opération concerne les opérations de contextualisation c'est-à-dire les opérations qui divisent en deux types, la première concerne l'analyse du contexte extralinguistique, parce que l'objectif du scripteur dans cette étape est d'établir la valeur aux paramètres contextuels de la situation de communication. C'est pourquoi, il faut

procéder à l'analyse et à la détermination de l'ensemble des paramètres situationnels autrement dit, le couple scripteur /lecteur, la nature de l'interaction, le lieu, la visée du texte et l'espace spatio-temporel de la production, et ce afin de construire des représentations mentales sur ses intentions, le contenu du texte à produire et la structure.

## **Conclusion**

Le deuxième chapitre pris en charge l'apprentissage de la production écrite en FLE, nous avons cherché dans un premier temps qu'est ce que la production écrite, pour entamer dans un second temps à la production écrite, sa processus, sa stratégie. Notamment ses processus rédactionnelles et planificationnelles .ces processus décomposant en trois sous-processus ; la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle .D'ailleurs, nous nous sommes intéressés au modèle de "Hayes et Flower" (1980).qui se base spécialement sur l'activation des processus cognitif ."Bereiter et Scardamalia",qui élaboré une distinction entre deux stratégies rédactionnelles à savoir la stratégie des connaissances rapportées qui consiste à rattraper les informations de la mémoire à long terme sans retirer le contenu du texte .Cependant, la stratégie des connaissances transformées, où le scripteur procède par la réorganisation et du contenu textuel , en compte tenu des objectifs de la production et des attentes des lecteurs .Enfin, nous avons appuyé sur la surcharge cognitive , la planification , d'un coté la macro-planification et la micro-planification, et d'un autre coté les opérations de la planification.

---

## **Troisième chapitre**

# **Analyse du cadre expérimental de la recherche**

---

## **Introduction**

Les deux parties théoriques précédentes, nous ont permis de constater que le processus de l'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 tels que la production planifiée des idées, la mise en mot et la révision. Autrement dit, ce processus suppose donc que, l'apprenant "scripteur" possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité.

Dans cette partie pratique de notre investigation, nous proposons l'expérimentation en tant que démarche utilisée par l'étudiant "chercheur" pour déceler la stratégie de planification des textes produits par les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire. Ainsi que sur leur démarche rédactionnelle.

Nous organisons ce chapitre en trois sections, tout d'abord, nous citerons la contextualisation de notre étude, c'est pour cela, nous nous jetterons un coup d'œil sur le document d'accompagnement de la 2<sup>ème</sup> année secondaire à savoir la production écrite en 2<sup>ème</sup> AS, l'argumentation en 2<sup>ème</sup> AS. Ensuite, nous analyserons le protocole expérimental tels que, ces étapes, ces objectifs, les participants, le corpus et les outils d'analyse des données.

En fin, nous réserverons une grande place pour l'analyse des données recueillies et à l'interprétation des résultats.

## 1- La production écrite en 2<sup>ème</sup> année secondaire

Tout d'abord, l'apprentissage de la production écrite suppose la maîtrise de la discipline notamment le fonctionnement des textes, mais aussi la reconnaissance de l'erreur comme indice d'apprentissage, l'importance du paramètre communicationnel dans la compréhension du fonctionnement de la langue et l'écrit comme lieu privilégié des transferts.

Alors, *« 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. Les séances de compréhension de l'écrit auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notions qu'il faudra approfondir tout au long du projet »*.<sup>1</sup>

À partir de cette constatation, nous pouvons dire que l'acte de produire est un acte difficile c'est-à-dire l'apprenant doit être compétent de rédiger une phrase correcte tout en assimilant le plan pragmatique, syntaxique et sémantique pour finalement aboutir un texte cohérent.

En ce qui concerne la tâche de l'enseignant dans l'activité de production écrite, il doit rechercher les activités qui permettront aux apprenants de travailler sur les trois plans suscités. Il doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, l'enseignant doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis.

## 2-L'argumentation en 2<sup>ème</sup> année secondaire

L'étude des textes argumentatifs en 2<sup>ème</sup> année secondaire vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents. En 2<sup>ème</sup> année secondaire, on étudiera la notion d'arguments et on s'intéressera plus spécifiquement aux différents types d'arguments. Donc, ce type de discours peut se rencontrer dans bon nombre de genre de textes et à ce titre vous pourrez varier les supports d'étude (articles de presse, poèmes, pièces de théâtre, textes d'idées).

---

<sup>1</sup> -Documents d'accompagnement des programmes 2<sup>ème</sup> année secondaire, Février, 2006, p : 67.

L'objectif visé par un écrit argumentatif : « *est de modifier l'opinion du destinataire en lui faisant admettre un point de vue différent* ». <sup>1</sup>

En ce qui concerne le travail de la 2<sup>ème</sup> AS, il portera sur la visée ‘convaincre / persuader’, notamment sur les deux types d'arguments liés à la raison ou aux sentiments cependant, il convient de faire une nette distinction entre l'action de persuader et celle de convaincre.

À partir de cela, nous pouvons constater que le type du texte notamment le type argumentatif est toujours pour un but qui est : convaincre / persuader les lecteurs.

### **3- Choix méthodologique**

#### **3-1-Population**

Notre expérimentation s'est déroulée au niveau de l'enseignement secondaire parce que l'objet de notre analyse, sont des apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS scolarisé au lycée de Haba Abdelmadjid El-Meghaier .Spécialement, nous avons commencé notre expérience avec un groupe-classe (44 apprenants) dont 18filles et 26 garçons. Leur âge varie entre 17-18 ans.

En ce qui concerne le travail de recherche, il va permettre d'enrichir le champ des études s'appuyant sur la stratégie de planification des apprenants d'une part, et sur l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par ces apprenants d'autre part.

Signalons que parmi les (44) apprenants, nous avons (12) apprenants qui ont participé volontairement, et (18) ont poursuivi l'expérimentation jusqu'à sa fin. Et les 14 apprenants restant ont un problème démotivation.

Concernant le choix des apprenants, nous avons choisi les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire branche scientifique (Sc. Ex), par ce que nous vu déjà le problème de la rédaction d'un texte argumentatif c'est-à-dire ces apprenants ont des difficultés dans leurs écrits.

---

1 -Ibid. p : 79.

### 3-2- Corpus

Pour mener à bien notre étude, nous avons mis l'accent sur le produit de processus cognitifs en tant que facteur essentiel de cette analyse, pour cela notre corpus sera constitué à la fois de l'ensemble des brouillons et des textes rédigés par les participants à notre expérimentation après leur confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que (le pré-test et le post-test) appuyant sur la rédaction d'un texte argumentatif. Alors que, l'analyse des textes a pour objectif de déceler les stratégies de rédaction des apprenants durant les deux tâches ; le pré-test et le post-test ,tandis que, l'examen des brouillons a pour objectif aussi de découvrir les stratégies de planification utilisées par les apprenants pendant les deux tâches comme nous l'avons dit auparavant.

Nous avons proposé aux apprenants le thème de « l'internet », parce que nous avons constaté que dès les années précédentes jusqu'à nos jours les apprenants scientifiques sont motivés par ce thème comme nous avons mentionné avant.

### 3-3-Démarche

Notre travail de recherche s'appuie sur la démarche de l'expérimentation qui a pour objectif de découvrir la stratégie de planification utilisée par les scripteurs après leur confrontation à deux tâches rédactionnelles à savoir le pré-test et le post-test portant sur la rédaction d'un texte argumentatif, autrement dit, l'analyse des observables sera regroupée selon deux volets principaux ; le premier volet pour la stratégie de planification et le deuxième volet pour la stratégie de rédaction ( le produit).

### 3-4- Les outils d'analyses :

Quant à la première analyse de notre étude, elle porte sur la stratégie utilisée par les apprenants durant la planification du texte. C'est pourquoi, nous avons élaboré une grille d'observation que nous avons traitée à partir des données théoriques présentées dans le premier chapitre. Alors, en ce qui concerne les critères retenus pour l'analyse des brouillons produits avant et après notre intervention, relatifs à deux tâches de processus de planification résumés dans le tableau suivant :

Le processus	Les critères
La planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>*L'élaboration d'une liste d'arguments (ELDI).</li> <li>* Le découpage du schéma argumentatif en partie (introduction-développement- conclusion) (DSHAP).</li> <li>*Le classement des arguments (du moins important au plus important) (CDI).</li> </ul>

**Grille d'observation de la stratégie de la planification**

En ce qui concerne l'évaluation de ces critères sera évaluée du point de vue quantitatif autrement dit, selon le facteur de présence/absence.

Après la première analyse, on passe à la deuxième analyse où nous chercherons à évaluer les textes produits par les apprenants. À ce regard, nous nous sommes appuyés sur une grille d'évaluation de la qualité textuelle. Nous interpellons que la partie théorique nous a conduit à l'évaluation de la qualité d'un texte fondé sur la notion de la cohérence autour de cinq dimensions de la cohérence textuelle tels que : la cohérence macrostructurale, microstructurale énonciative, générique et para-textuelle mais, nous nous intéressons seulement aux deux dimensions qui ont une relation avec nos données.

Concernant la première dimension à savoir le niveau de la cohérence macrostructurale c'est-à-dire la cohérence globale et l'autre dimension concernant le niveau micro-textuelle qui s'inscrit dans la linguistique textuelle c'est-à-dire elle manifeste au niveau de contenu.

D'abord, en ce qui concerne « *la cohérence macro-structurelle* » : pour l'appréciation de cette dimension, les critères retenus sont les suivants : l'introduction (l'annonce du thème), la formulation de la problématique (thèse) et (l'annonce du plan) -le développement (l'annonce du sous-thème), les arguments l'illustration par un exemple et la conclusion (la synthèse, la confirmation où l'infirmité de la thèse de départ, le conseil.

Concernant, le deuxième niveau ou bien « *la dimension de micro- textuelle* » : pour l'évaluation de cette dimension, les critères retenus qui sont : l'analyse syntaxique qui renvoie à l'utilisation des connecteurs logiques, l'emploi des phases, l'emploi de facteur de temps, l'emploi des anaphores pronominales et l'emploi des signes de ponctuation et la deuxième analyse sera réservée pour l'analyse lexicale.



En ce qui concerne l'analyse des critères de deux dimensions tels que la cohérence macro-structurale et la dimension de la micro-textuelle, ces critères seront évalués d'un point de vue quantitatif, selon le facteur de présence/absence pour les éléments qui constituent le côté externe (forme) et le côté interne (contenu).

La dimension de la cohérence textuelle		Les indicateurs de la cohérence	Les indicateurs de la cohésion
1-la cohérence formelle	1-2-la cohérence macrostructurale	<p>*Le plan du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'introduction.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'annonce du thème.</li> <li>- La formulation de la problématique (thèse).</li> <li>- L'annonce du plan.</li> </ul> </li> <li>-Le développement.</li> <li>-La première partie.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'annonce du sous thème.</li> <li>- L'argument.</li> <li>-L'illustration par un exemple.</li> </ul> </li> <li>-La deuxième partie.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'annonce du sous thème.</li> <li>-L'argument.</li> <li>-L'illustration par un exemple.</li> </ul> </li> <li>-La troisième partie.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'annonce du sous thème.</li> <li>- L'argument.</li> <li>-L'illustration par un exemple.</li> </ul> </li> <li>-La conclusion.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-La synthèse.</li> <li>-La confirmation où l'infirmité de la thèse de départ.</li> <li>- Le conseil.</li> </ul> </li> </ul>	<p>*Analyse syntaxique.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-L'emploi des connecteurs logiques.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tout d'abord.</li> <li>-Ensuite.</li> <li>-Enfin.</li> </ul> </li> <li>-L'emploi des phrases.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Déclarative.</li> <li>-Le facteur de temps.</li> <li>-L'emploi du présent de l'indicatif.</li> </ul> </li> <li>-L'emploi des anaphores pronominales.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnels.</li> <li>-Démonstrative.</li> </ul> </li> <li>-L'emploi des signes de ponctuation.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-La virgule(,).</li> <li>-Le point virgule (;).</li> <li>-Les trois points de suspension (...).</li> <li>-Les deux points (:).</li> </ul> </li> <li>*Analyse lexicale.</li> <li>-L'emploi des synonymes.</li> <li>-L'emploi des termes spécifiques.</li> </ul>
2-La linguistique textuelle 2-2-micro-textuelle			

Grille d'évaluation de la qualité textuelle

## 4 - Le Protocole expérimental

Pour valider nos hypothèses et répondre à notre problématique, nous avons élaboré un protocole de recherche qui se compose de trois phases qui sont : un pré-test, des séances d'interventions et un post-test.

### 4-1- Le pré-test

Dans cette première phase de notre protocole expérimentale, une rédaction a été proposée à l'ensemble des apprenants constituant le groupe -classe (44). En conséquence après la distribution des feuilles de brouillons et des réponses, les apprenants ont rédigé un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

*« Aujourd'hui, l'internet est devenue un nouvelle outil d'information et de communication en pleine évolution dans le monde entier ».*

Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous essayez de convaincre vos lectures de l'importance de l'internet dans notre vie quotidienne.

Critères de réussite :

L'élève doit respecter la structure d'un texte argumentatif :

- ✓ Utiliser une thèse, les arguments et les exemples.
- ✓ Utiliser les connecteurs logiques.
- ✓ Employer des phrases déclaratives.
- ✓ Employer le présent de l'indicatif.
- ✓ Utiliser des anaphores pronominales (personnelles, démonstratives).
- ✓ Les signes de ponctuation.

### 4-2- Les séances d'interventions

Nous avons envisagé des séances d'interventions pour suivre le déroulement de chaque séance afin que les apprenants entament le pré-test et le post-test d'une part, et pour appliquer les deux dimensions de compétence rédactionnelle d'autre part.

**La date de séance N° : 1**

**Le 15/11/2015.**

**Durée : 1 heure.**

**-Projet 02** : Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

**-Objet d'étude** : Le plaidoyer et le réquisitoire.

**-Intention communicative** : Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

- **Séquence 01** : Plaider une cause.
- **Activité** : Compréhension de l'écrit.
- **Objectifs** : Amener les élèves à :
  - Saisir l'image du texte.
  - Lire le texte en assurant sa compréhension.
  - Elaborer le schéma de l'argumentation.

---

**Déroulement de la séance :**

Pour mettre les apprenants en situation compréhensible des éléments qui assurent le schéma argumentatif. Nous leur avons proposé un texte dont l'objectif était d'amener les apprenants à repérer dans un premier temps le schéma argumentatif, pour émettre dans un second temps des hypothèses de sens dans le quel ils donnent la fonction à chaque élément du schéma.

À la fin de la séance, nous avons intenté une synthèse sur le texte qui déjà étudié auparavant.

**La date de séance N° : 02**

**Le 18/11/2015.**

**Durée : 1 heure.**

**-Projet 02 :** Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

**-Objet d'étude :** Le plaidoyer et le réquisitoire.

**-Intention communicative :** Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

- **Séquence 01 :** Plaider une cause.
- **Activité :** Points de langue. « Lexique ».
- **Objectifs :** Amener les élèves à :
  - Etudier le lexique thématique de « plaidoyer ».
  - Apprendre à l'élève à trouver les synonymes et les antonymes.

---

**Déroulement de la séance :**

En ce qui concerne la deuxième séance, nous avons élaboré aux apprenants un exercice dont lequel l'élève sera capable d'apprendre de nouveaux lexiques c'est-à-dire les synonymes et les antonymes.

Après la lecture de l'exercice et l'explication des consignes, dans un premier temps, les apprenants étaient invités à travailler de manière individuelle pour entamer, dans un deuxième temps, à la correction collective.

---

**La date de séance N° : 03**

**Le 19/11/2015.**

**Durée : 1 heure.**

**Projet 02 :** Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

**-Objet d'étude :** Le plaidoyer et le réquisitoire.

**-Intention communicative :** Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

- **Séquence 01 :** Plaider une cause.
- **Activité :** Points de langue « syntaxe ».
- **Objectifs :** Amener les élèves à :

Manipuler correctement les articulateurs chronologiques

---

**Déroulement de la séance :**

Etant donné que, l'importance de la maîtrise des articulateurs chronologique pour la structuration du tissu d'un texte argumentatif, nous avons proposé, dans cette 3<sup>ème</sup> séance une activité aux élèves.

Nous avons entrepris la séance par la lecture des exercices et par la suite l'explication de leurs consignes aux apprenants afin de faire la correction collective de cette activité. Donc, les apprenants commencent à travailler de manière individuelle.

À la fin de cette séance, les apprenants auraient une capacité pour employant les articulateurs chronologiques dans un texte.

---

**La date de séance N° : 04**

**Le 22/11/2015.**

**Durée : 1heure.**

**-Projet 02 :** Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

**-Objet d'étude :** Le plaidoyer et le réquisitoire.

**-Intention communicative:** Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

- **Séquence 01 :** plaider une cause.
- **Activité :** préparation à l'écrit.
- **Objectifs :** Amener les élèves à :
  - Reconstituer un texte argumentatif donné dans le désordre en respectant l'ordre chronologique.

**Déroulement de la séance :**

L'objectif de cette séance est de préparer les apprenants à reconstituer un texte argumentatif donné dans le désordre en respectant l'ordre chronologique.

Nous avons tenté la séance par la lecture des exercices et par la suite l'explication de leurs consignes aux apprenants. Avant de faire la correction collective de cet exercice. Alors, les élèves entament à travailler de manière individuelle.

---

**La date de séance N° : 05**

**Le 25/11/2015.**

**Durée : 1 heure.**

**-Projet 02 :** Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.

**-Objet d'étude :** Le plaidoyer et le réquisitoire.

**-Intention communicative :** Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.

- **Séquence 01 :** Plaider une cause.
  - **Activité :** Expression écrite.
  - **Objectifs :** Amener les élèves à :
    - Produire un texte argumentatif en réinvestissant les acquis vus lors de différentes séances d'analyse.
- 

**Déroulement de la séance :**

Nous sommes arrivés à la dernière séance avant d'entamer à la séance de pré-test, donc nous avons élaboré une activité pour l'expression écrite où nous demandons aux élèves de produire un texte argumentatif en réinvestissant les acquis vus lors de différentes séances d'analyse.

À travers la séance de l'expression écrite, les apprenants seront capables de rédiger un court texte argumentatif cela conduit à la bonne préparation durant le pré-test et le post-test.

**La date de séance N° : 06**

**Le 29/11/2015.**

**Durée : 1 heure.**

- **Activité :** Rédaction d'un texte argumentatif.
- **Modalité de travail :** individuelle.
- **Objectifs :** Amener les élèves à :
  - Eclaircir la stratégie de planification.

---

**Déroulement de pré-test :**

Dans cette étape de notre intervention auprès des apprenants

**1<sup>er</sup> moment :**

Avant d'entamer la rédaction du texte, nous avons commencé par la présentation de l'activité scripturale en respectant les critères de réussite qui sont :

*« Aujourd'hui l'internet est devenu un nouvel outil d'information et de communication en pleine évolution dans le monde entier ».*

Rédigez un texte argumentatif (de 10 à 15 lignes) dans lequel vous essayez de convaincre vos lecteurs de l'importance de l'internet dans notre vie quotidienne.

L'élève doit respecter la structure d'un texte argumentatif :

- ✓ Utiliser une thèse, les arguments et les exemples.
- ✓ Utiliser les connecteurs logiques.
- ✓ Employer des phrases déclaratives.
- ✓ Employer le présent de l'indicatif.
- ✓ Utiliser des anaphores pronominales (personnelles, démonstratives).
- ✓ Les signes de ponctuation.

**2<sup>ème</sup> moment :**

Après la rédaction de la première étape du pré-test. Maintenant et dans un 2<sup>ème</sup> temps nous avons entrepris certaines difficultés constatées durant la rédaction et par la suite nous avons fait la correction collective.



Parmi les difficultés que rencontrent les apprenants pendant le pré-test sont les suivantes : Les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles .Autrement dit, les unes qui concernent les divers systèmes de règles régissent le fonctionnement de la langue y compris les règles syntaxiques (le lexique et l'orthographe) et les règles morphosyntaxiques et textuelles (la règle de la cohérence).Et les autres difficultés qui concernent les savoirs et les savoir-faire sous-tendent le fonctionnement social du système linguistique. Autrement dit, la connaissance des différents types de discours, et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent, la cohérence pragmatique (respect de la consigne, et respect le plan du texte) d'une part, et, la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la cohérence énonciative (respect du temps de l'énonciation et aussi, le respect de la personne) d'autre part.

Alors, ces deux types de cohérences peuvent être regroupés sous l'égide de ce que nous appelons " la cohérence globale".

#### **4-3-Le post-test**

Après la phase de l'intervention auprès des apprenants, nous leur avons demandé de rédiger le même texte argumentatif du pré-test et de répondre au même critère. Rappelons que cette dernière étape pour les apprenants est d'éviter les erreurs qui ont été commises durant le pré-test que l'avantage de refaire le même thème, nous permettra une étude comparative de la qualité des productions écrites et de constater leur stratégie de planification et de rédaction avant et après les séances d'interventions.

#### **5-L'analyse des résultats**

Rappelons que notre cadre théorique que nous avons mentionné auparavant, il présente les résultats selon deux pôles à savoir ; le pôle de la stratégie de planification et le pôle de la cohérence textuelle.

##### **1-La stratégie de planification**

Comme nous l'avons dit précédemment, concernant les opérations de planification ont pour rôle de préparer le produit d'un texte et les critères que nous avons retenus pour l'analyse de ce processus sont les suivantes : le découpage du schéma argumentatif en

partie (DSHAP) ; introduction-développement et conclusion, l'élaboration d'une liste d'arguments (ELDI) et le classement des arguments (CDI).

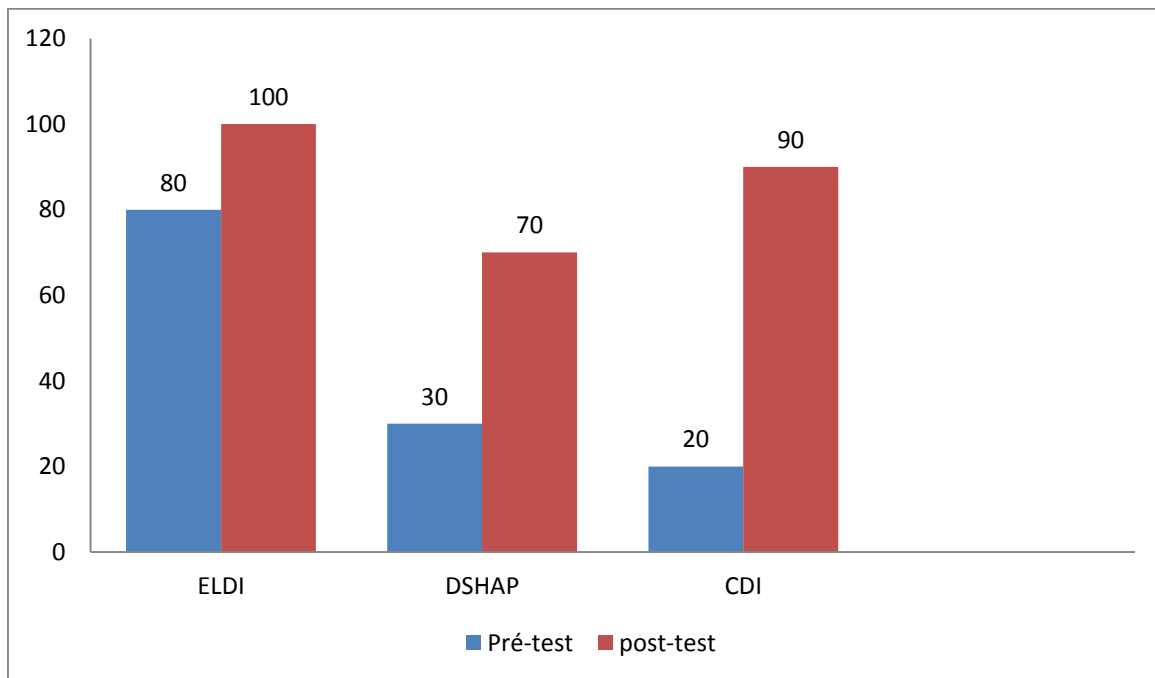
En ce qui concerne l'analyse de ce processus, nous avons élaboré un groupe d'apprenants qui ont participé au pré-test et au post-test .D'une part, pour découvrir la stratégie de planification des apprenants pendant le pré-test et pour examiner la stratégie de rédaction des apprenants durant le post-test d'autre part.

### **1-1- La stratégie rédactionnelle d'un groupe d'apprenants**

**La figure N° :01** : présente la moyenne possédée pour chacune des stratégies de pré-écriture d'un groupe apprenants ont employé pendant la planification de leur production. Particulièrement , cette figure permet de constater des moyennes différents où nous inscrirons durant le pré-test une moyenne de 80% pour la stratégie de l'élaboration d'une liste d'arguments (ELDI) et nous notons aussi pendant le post-test une moyenne de 100% pour (ELDI), alors nous passons au découpage du schéma argumentatif en partie (DSHAP) où nous marquons pendant le pré-test une moyenne de 30% et pour le post-test une moyenne de 70% , et en ce qui concerne le classement des arguments (CDI) nous notons lors le pré-test une moyenne de 20% . En revanche, pour le post-test une moyenne de 90%.

À partir de ces moyennes différentes, nous remarquons que les apprenants ont utilisé les trois stratégies de planification d'une moyenne satisfaisant pendant le pré-test cela veut dire que ces apprenants ont une stratégie de planification.

### Moyennes des stratégies relatives à la planification



*La figure N° :01 : Représente la moyenne des stratégies relatives à la planification chez les apprenants.*

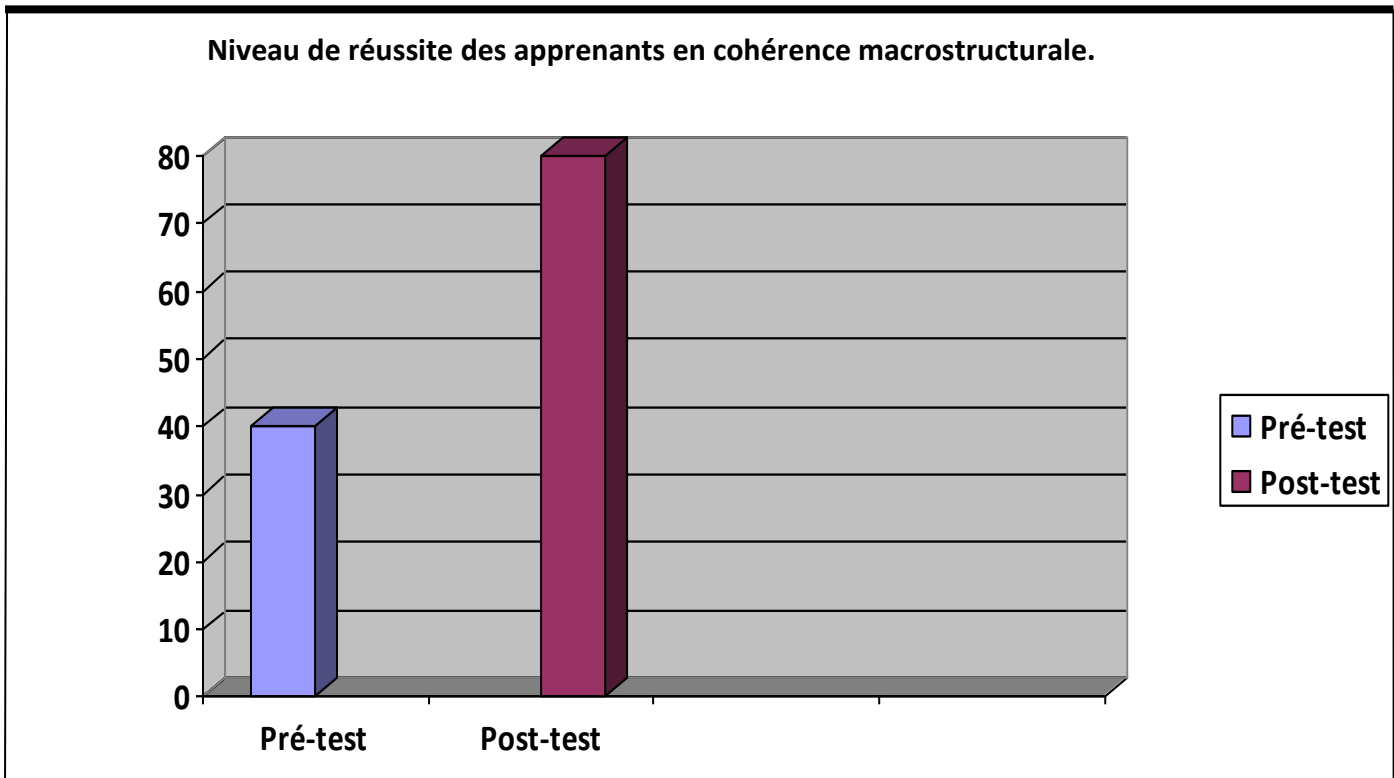
## 2-2-La cohérence textuelle

### 2-2-1-La cohérence macrostructurale

Nous avons signalé auparavant que la cohérence macrostructurale liée par l'organisation globale du texte. Alors, cette dimension sera appréciée par le critère de la présence (=1) d'absence (=0) des différents parties d'un texte argumentatif prise en charge leur constituant internes. Donc, en ce qui concerne les indicateurs retenus sont les suivantes : introduction (l'annonce du thème, la formulation de la problématique (thèse) l'annonce du plan, le développement (l'annonce du sous-thème, les arguments, l'illustration des arguments par des exemples) et la conclusion (la synthèse, la confirmation ou l'infirmité de la thèse de départ, la formulation d'un conseil).

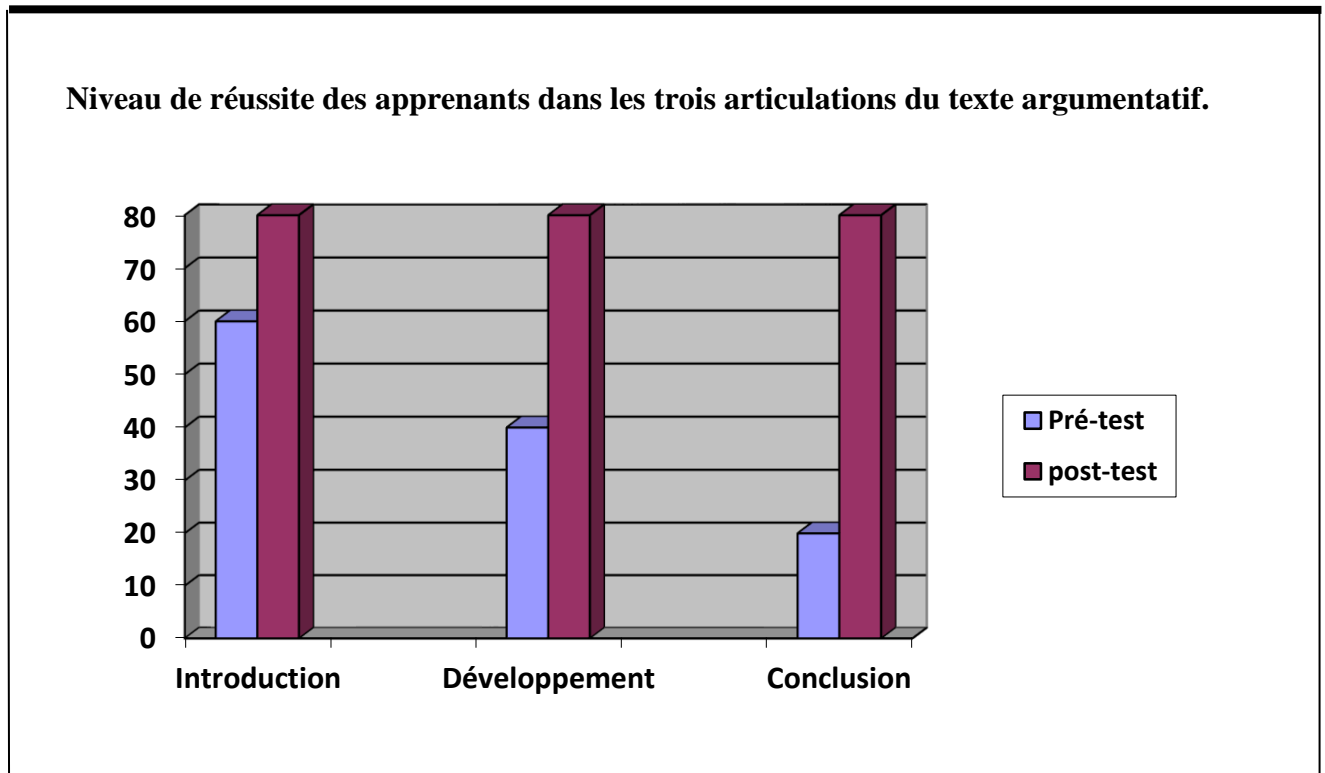
**La figure N° :02 :** présente les moyennes obtenues par les apprenants dans la construction de la cohérence macrostructurale au pré-test et au post-test .En comparant les résultats, nous marquons d'un intervalle significatif, avec une différence de 40% en faveur

du post-test, ce qui certifie d'une progression de la performance des apprenants dans la construction de la cohérence macrostructurale de leur production.



*La figure N° : 02 : Représente le niveau de réussite des apprenants en cohérence macrostructurale.*

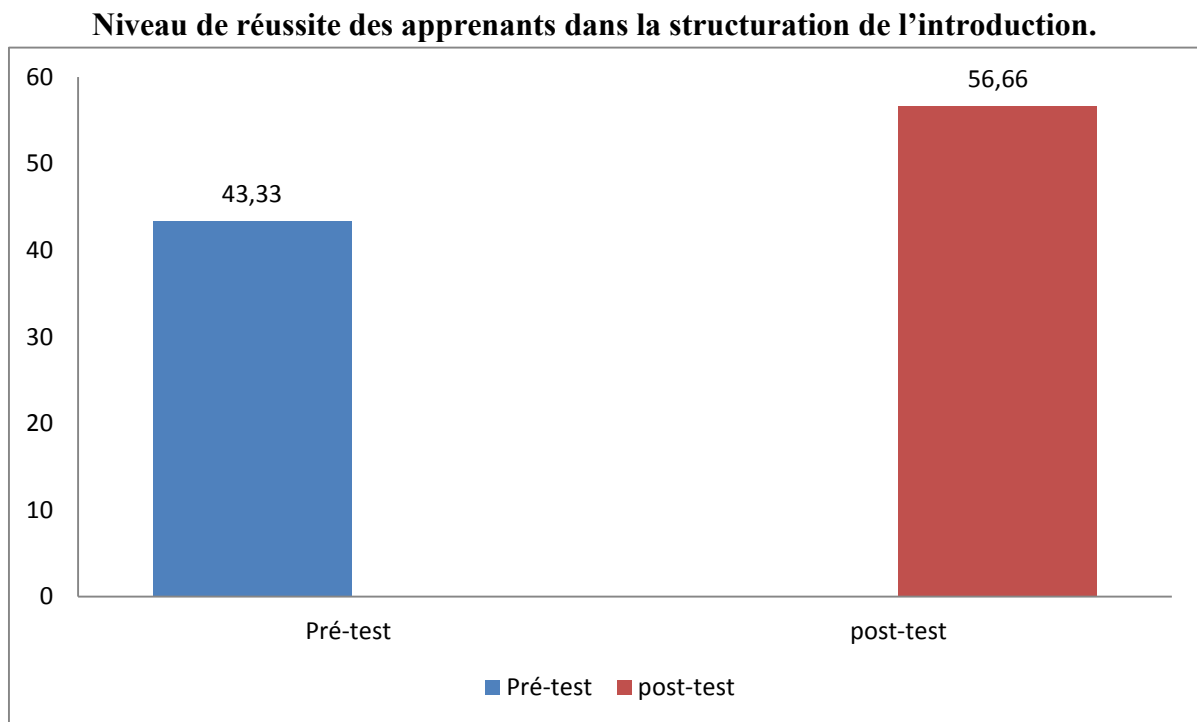
**La figure N° :03 :** présente aussi les moyennes obtenues au niveau de la présence de chacune articulation d'un texte argumentatif à savoir l'introduction, le développement et la conclusion .Premièrement, nous observons l'articulation dans laquelle les apprenants sont les plus compétitifs est celle de "l'introduction " avec une moyenne de 60% au pré-test et 80% au post-test, et que la partie qui illustre certains difficultés pour les apprenants est celle du conclusion d'une moyenne 40% au pré-test et 80% au post-test. Alors que, nous notons dans le développement que les apprenants sont assez moyens de 40% au pré-test et 80% au post-test. Cependant, si nous faisons une comparaison, les moyennes obtenues dans les deux tâches le l'écriture ; le pré-test et le post-test .Pour les trois parties, nous remarquons que sur la somme des résultats c'est la partie de l'introduction qui marque le plus petit écart, une différence de 20% en faveur du post-test, et la partie de conclusion qui présente un écart moyen avec une différence de 60% en faveur du post-test donc, ces résultats illustrent l'existence d'une progression de la performance des apprenants dans la construction du tissu de chacune des articulations du texte argumentatif.



*La figure N° : 03 : Représente le niveau des apprenants dans les trois articulations du texte argumentatif.*

### **L'introduction :**

**La figure N° :04 :** présente les moyennes obtenues par les apprenants dans la structuration du tissu de "l'introduction". En faite, la comparaison des classements obtenus au pré-test et au post-test nous permettent de marquer un écart de 13.33% entre le pré-test et le post-test, certifié d'une progression dans la performance des apprenants dans la structuration de l'introduction.

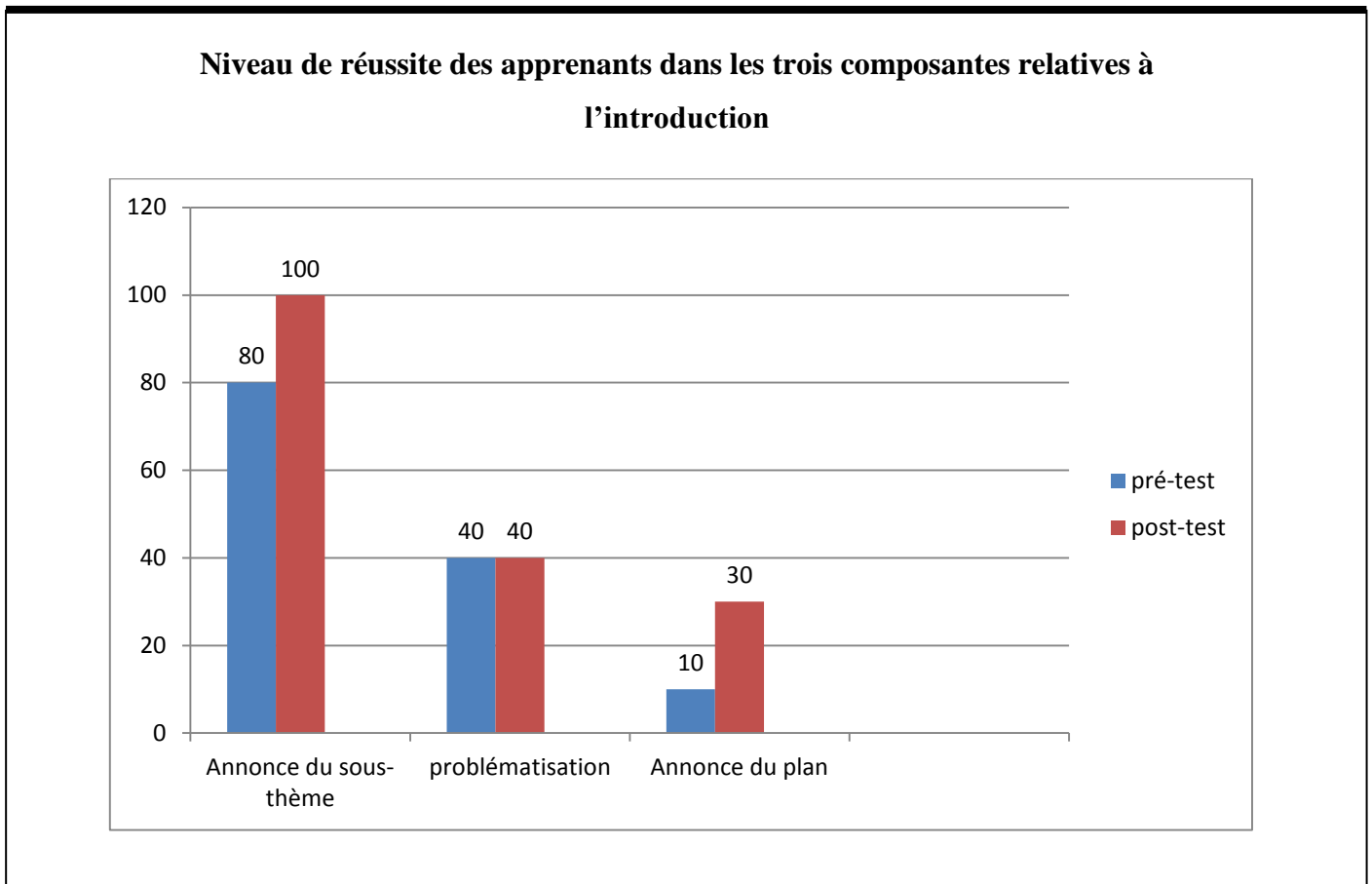


**La figure N° :04 :** Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de l'introduction.

**La figure N° :05 :** rend en compte les moyennes obtenues par les apprenants selon le niveau de la présence des différentes composantes qui constituent le tissu de l'introduction à savoir "l'annonce du sous thème", "la problématisation" et "l'annonce du plan". Premièrement nous enregistrons que la composante dans laquelle les apprenants sont les plus compétitifs est celui de "l'annonce du sous-thème", d'une moyenne 80% au pré-test et 100% au post-test. Deuxièmement, la composante de "la problématisation" présente une moyenne de 40% au pré-test comme le post-test. Troisièmement, la composante de "l'annonce du plan", celle-ci présente certaines difficultés pour les apprenants d'une moyenne de 10% au pré-test et 30% au post test.

En ce qui concerne la comparaison de ces moyennes obtenus selon les trois composantes au pré-test et au post-test où nous remarquons que sur le continuum des résultats c'est la composante de "l'annonce du plan" qui marque le plus petit écart avec une différence de 20% en faveur du post-test. En revanche, la composante de l'annonce du sous-thème qui enregistre le plus petit écart avec une différence 20% en faveur du post-test.

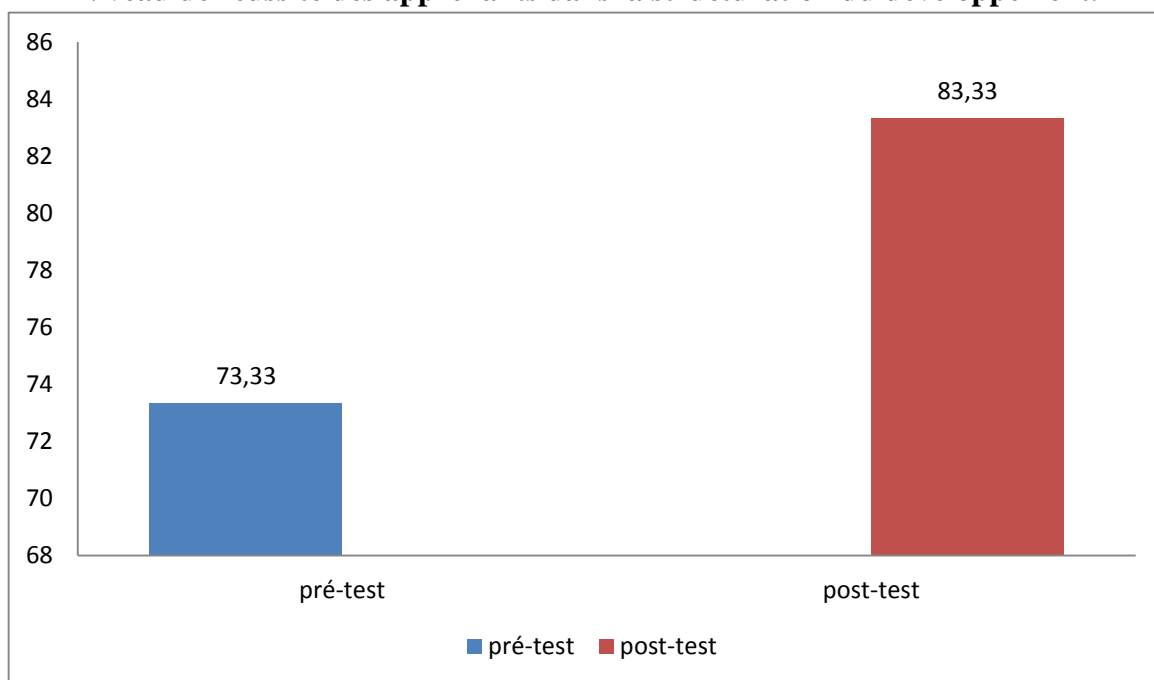
et pour la dernière composante qui ‘la problématisation’ où nous notons un petit écart avec une différence de 0% entre le pré-test et le post-test.



*La figure N° :05 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois composantes relatives à l'introduction.*

### **Le développement :**

**La figure N° :06 :** Présente les moyennes obtenues par les apprenants dans la structuration de la composante du développement .Cette dernière, les résultats obtenus certifie une amélioration dans la performance des apprenants là où nous notons un écart de 10% en faveur du post-test.

**Niveau de réussite des apprenants dans la structuration du développement.**

**La figure N° : 06 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration du développement.**

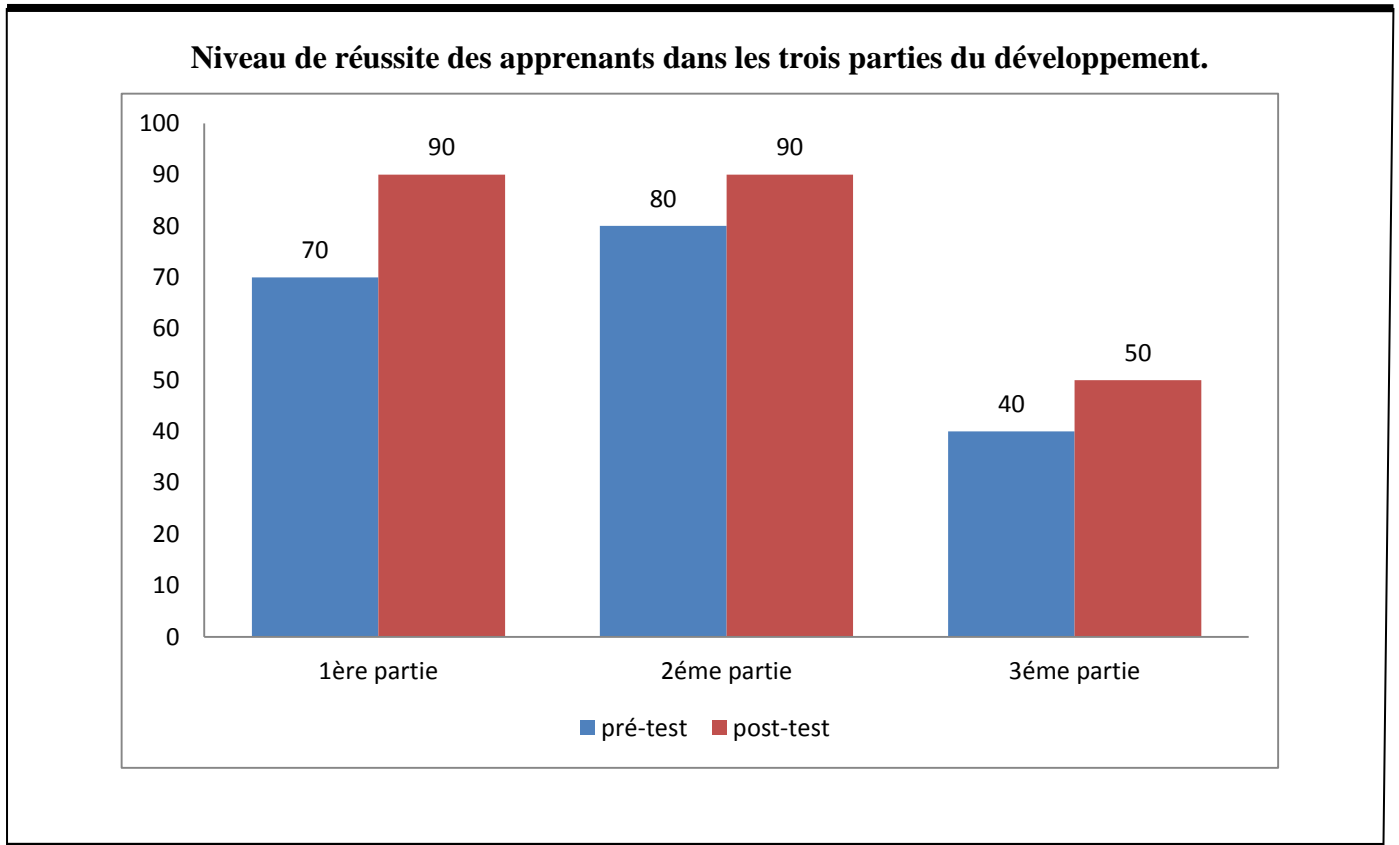
**La figure N° :07 :** prise en compte les moyennes obtenues par les apprenants selon le niveau de la présence de différentes parties du développement tels que” la première partie “,” la deuxième partie “ et” la troisième partie “.

D’abord, nous enregistrons la partie réussite est celle de “la deuxième partie” du moyenne 80% au pré-test et 90% au post-test Ensuite, la première partie qui présente une amélioration de 70% au pré-test et 90% au post-test. Enfin, on arrive à la troisième partie là où nous observons certaines difficultés pour les apprenants avec une moyenne de 40% au pré-test et 50% au post-test.

À partir de ces moyennes nous pouvons faire une comparaison entre ces moyennes obtenues c’est-à-dire les moyennes obtenus entre elles, et cette comparaison concerne les trois parties là où nous constatons que sur le continuum des résultats c’est la partie qui marque le plus grand écart de 20% en faveur du post-test. Alors que, la deuxième et la troisième partie qui notent le plus petit écart avec une différence de 10% entre le pré-test et le post-test. Cependant, l’occupation de la globalité des résultats certifie de la présence à



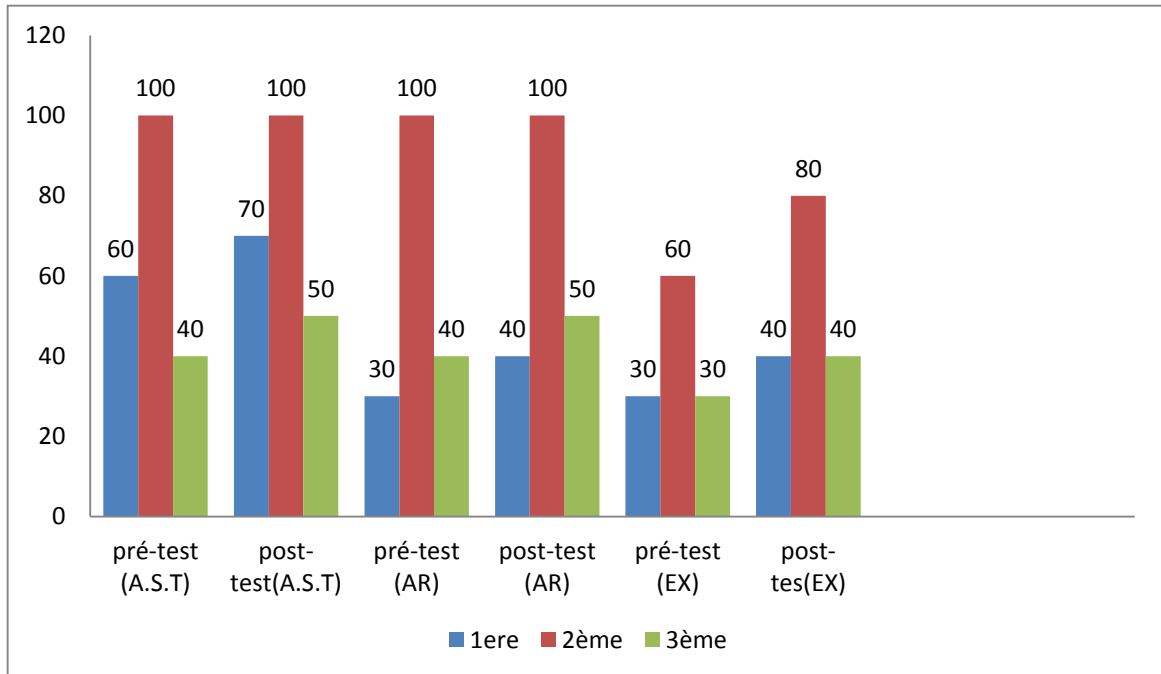
des degrés variables, d'une amélioration dans la composition des trois parties du développement.



*La figure N° : 07 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois parties du développement.*

**La figure N° :08 :** rend compte les moyennes obtenues par les apprenant durant le pré-test et le post-test selon le niveau de chacune des composants des trois parties du développement à savoir ‘l’annonce du sous-thème’, ‘l’argument’ et ‘l’exemple’. En générale, nous remarquons que la globalité entre le pré-test et le post-test avec une moyenne de 40 %.

**Niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes des trois parties du développement.**

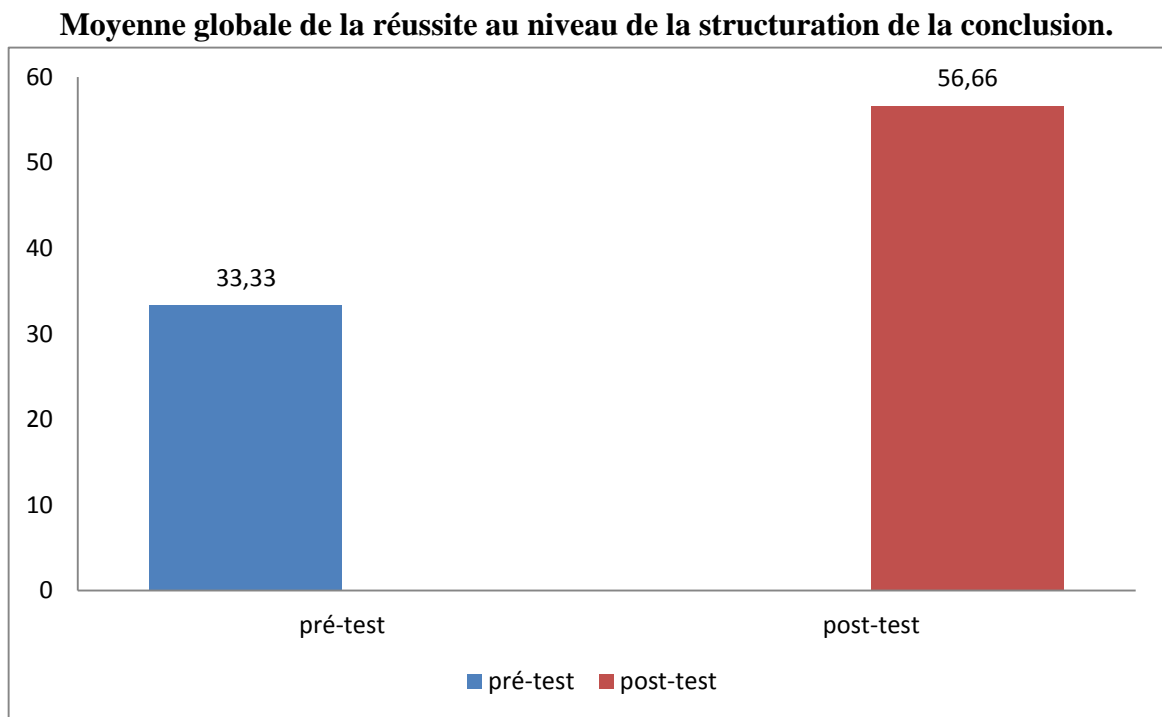


**Annonce du sous thème : (A.S.T) / Argument :(AR)/ Exemple :(EX)**

*La figure N° : 08 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes des trois parties du développement.*

**La conclusion :**

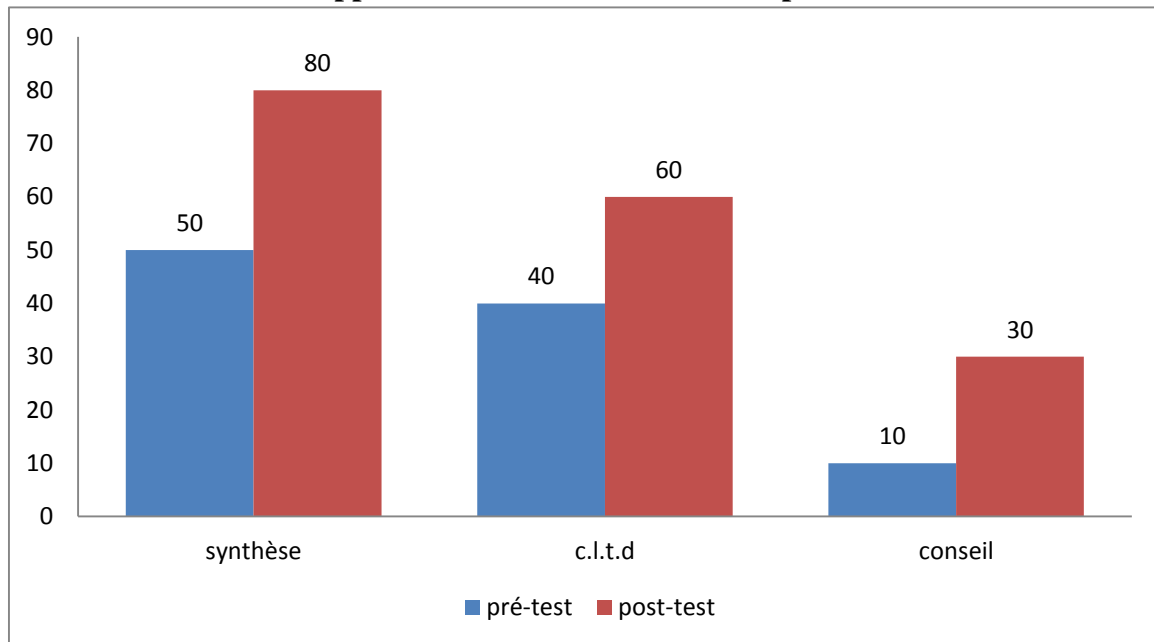
**La figure N° :09 :** nous visualise les moyennes obtenues par les apprenants pendant le pré-test et le post-test dans la structuration de la conclusion et nous avons opté les résultats certifiant d'une progression dans la performance des apprenants pour cette partie du tissu du texte argumentatif .Ainsi, nous marquons de 23 ,33% entre le pré-test et le post-test.



*La figure N° : 09 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de la conclusion.*

**La figure N° :10 :** nous visualise les moyennes obtenues concernant l'existence des composants de la conclusion. Donc, les résultats nous ont amenés à marquer que la composante la plus réussie chez les apprenants c'est la composante de "la synthèse" avec une moyenne de 50% au pré-test et 80% au post-test. Ensuite, la composante qui présente certaine amélioration pour les apprenants est celle de "la confirmation où l'infirmité de la thèse de départ" avec une moyenne de 40% au pré-test et 60 au post-test. Enfin, la composante qui pose certaines difficultés pour les apprenants c'est "le conseil" avec une moyenne de 10% au pré-test et 30% au post-test.

Si on fait une comparaison des résultats de trois composantes, nous notons que sur le continuum de ces résultats celle de la composante de "la synthèse" qui illustre le plus grand écart de différence de 30% entre le pré-test et le post-test. Autrement dit, cette différence est en faveur du post-test. Alors, les deux composantes qui restent posent des difficultés aux apprenants tels que "la confirmation où l'infirmité de la thèse de départ" et "le conseil" là où nous notons un écart de 20% entre le pré-test et le post-test.

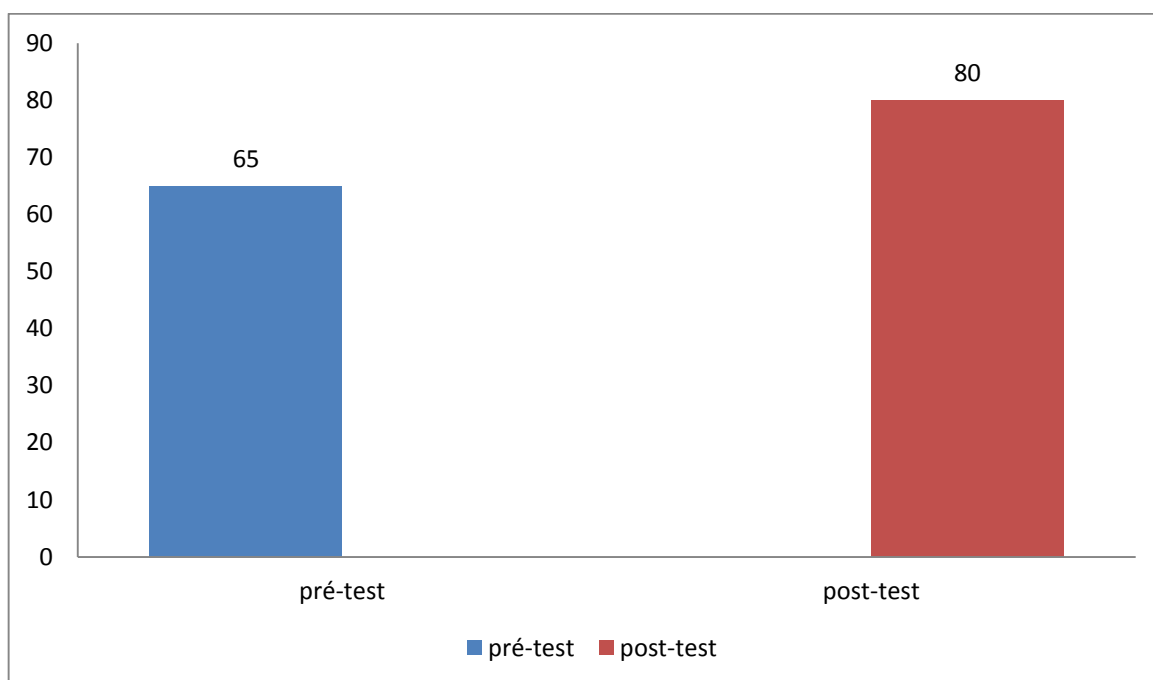
**Niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de la conclusion.**

**c.l.t.d : confirmation où l'infirmer de la thèse de départ.**

*La figure N° : 10 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de la conclusion.*

**La cohérence micro-textuelle**

Tout d'abord, la cohérence micro-textuelle concerne comme nous l'avons déjà mentionné le contenu interne du texte. D'une manière générale, la figure N° :11 : présente le niveau de réussite des apprenants dans la dimension micro-textuelle là où constate qu'il ya un niveau assez important de la performance des apprenants dans cette dimension de la cohérence micro-textuelle avec un écart de 15% en faveur du post-test. C'est pourquoi, ce qui certifie d'une amélioration des apprentissages.

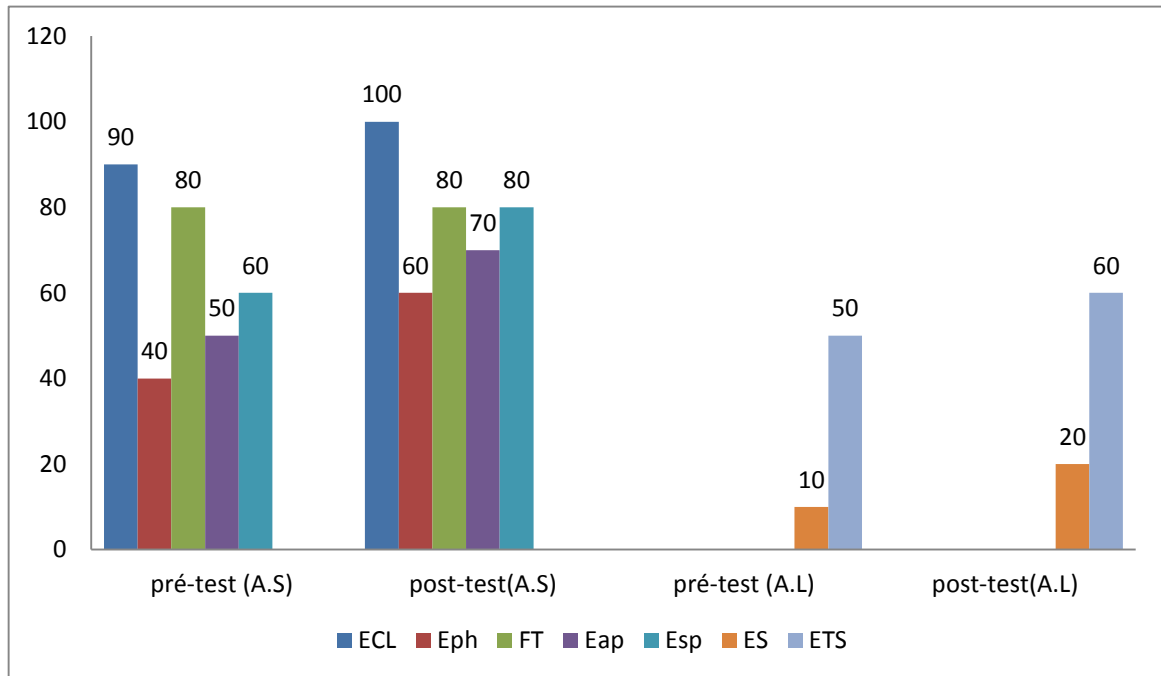
**Niveau de réussite des apprenants dans la dimension micro-textuelle.**

**La figure N° :11 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans la dimension micro-textuelle.**

Maintenant, on arrive à la figure N° :12 : visualise des résultats obtenues pour les deux composantes du micro-textuelle tels que la présence de “l’analyse syntaxique” et “l’analyse lexicale”. Alors, pour l’analyse syntaxique à savoir : l’emploi des connecteurs logiques (ECL), l’emploi des phrases (Eph), le facteur de temps (FT), l’emploi des anaphores pronominales (EAP) et l’emploi des signes de ponctuation (ESP) et pour l’analyse lexicale à savoir : l’emploi des synonymes (ES), l’emploi des termes spécifiques (ETS). Donc, les moyennes nous conduisent de remarquer que la composante la plus réussie chez les apprenants est celle des éléments de l’analyse syntaxique avec une moyenne de 70% en faveur de post-test et aussi les éléments de l’analyse lexicale avec une moyenne de 70% en faveur de post-test.

Si nous comparons ces résultats obtenus selon les composantes de deux analyses à savoir syntaxique et lexicale pendant le pré-test et le post-test là où nous notons que la composante de l’analyse syntaxique qui présente le plus grand écart avec une différence de 70% en plus l’analyse lexicale avec un grand écart de 70% entre le pré-test et le post-test.

**Niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de deux analyses de micro-textuelle.**



Analyse Syntaxique :(A.S) /Analyse Lexicale : (A.L)

*La figure N° :12 : Représente le niveau de réussite des apprenants dans les composantes de deux analyses de micro-textuelle.*

❖ **Le classement des résultats selon l'échelle descriptive**

Pour chacun des critères de la dimension de la cohérence textuelle et la dimension de la linguistique textuelle, nous avons élaboré une échelle descriptive comporte de 4 catégories, afin de préciser le niveau des apprenants pour chaque critère prise en charge.

**Les catégories sont les suivantes :**

- 1-La catégorie du 1<sup>er</sup> niveau dépend à une compétence non-satisfaisante : de 0% à 25%.
- 2-La catégorie du 2<sup>ème</sup> niveau dépend à une réussite moyenne : de 25% à 50%.
- 3-La catégorie du 3<sup>ème</sup> niveau dépend à une bonne compétence : de 50% à 75%.
- 4-La catégorie du 4<sup>ème</sup> niveau dépend à une très bonne compétence : de 75% à 100%.

Après l'analyse et l'interprétation des copies des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, nous avons essayé de classer ces copies selon une échelle descriptive comportée de (4) catégories.

Nous avons compté parmi les 12 figures, (03) figures classent selon la catégorie du 2<sup>ème</sup> niveau dépend à une réussite moyenne de 25% à 50% et, (3) figures aussi classées selon la catégorie du 3<sup>ème</sup> niveau dépend à une bonne compétence de 50% à 75%, les (6) figures qui restent classés selon la catégorie du 4<sup>ème</sup> niveau dépend à une très bonne compétence de 75% à 100%.

**1/-Les (03) figures classent selon la catégorie du 2<sup>ème</sup> niveau sont les suivantes :**

- ✓ La figure n°4 : représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de l'introduction.
- ✓ La figure n°5 : représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois composantes relatives à l'introduction.
- ✓ La figure n°9 : représente le niveau de réussite des apprenants dans la structuration de la conclusion.

**2/-Les (03) figures classent selon la catégorie du 3<sup>ème</sup> niveau qui sont :**

- ✓ La figure n°2 : représente le niveau de réussite des apprenants en cohérence macrostructurale.
- ✓ La figure n°10 : représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes de la conclusion.
- ✓ La figure n°11 : représente le niveau de réussite des apprenants dans la dimension micro-textuelle.

**3/-Les (06) figures classent selon la catégorie du 4<sup>ème</sup> niveau qui sont :**

- ✓ La figure n°1 : représente la moyenne des stratégies relatives à la planification chez les apprenants.
- ✓ La figure n°3 : représente le niveau des apprenants dans les trois articulations du texte argumentatif.
- ✓ La figure n°6 : représente le niveau dans la structuration du développement.

- ✓ La figure n° 7 : représente le niveau de réussite des apprenants dans les trois parties du développement.
- ✓ La figure n°8 : représente le niveau de réussite des apprenants dans chacune des composantes des trois parties du développement.
- ✓ La figure n°12 : représente le niveau de réussite des apprenants dans les composantes de deux analyses de micro-textuelle.

#### ❖ Le commentaire

À partir de cette classification, nous constatons que les premiers trois figures qui correspondent à la 2<sup>ème</sup> catégorie du 2<sup>ème</sup> niveau sont des figures dépendant à une réussite moyenne de 25% à 50%, ça va permettre de dire que les apprenants ont une stratégie de planification et une stratégie de rédaction. Et nous avons montré ça à travers les brouillons du pré-test et les textes du post-test voire l'annexe.

Les trois figures qui correspondent à la 3<sup>ème</sup> catégorie du 2<sup>ème</sup> niveau sont des figures dépendant à une bonne compétence de 50% à 75%, cela montre que les apprenants ont une stratégie de planification et une stratégie de rédaction avec une progression remarquable dans les brouillons du pré-test et les textes du post-test. Voir l'annexe.

Les six figures aussi qui correspondent à la 4<sup>ème</sup> catégorie du 4<sup>ème</sup> niveau sont des figures dépendant à une très bonne compétence de 75% à 100%, cela illustre que les apprenants toujours ont une stratégie de planification et une stratégie de rédaction avec une amélioration plus que la 2<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> catégorie. Voir l'annexe.

## 6- L'interprétation des résultats

Nous sommes arrivés à la dernière section de notre partie pratique où nous interprétons les résultats de notre investigation. Alors, cette interprétation sera commencée par un rappel des hypothèses mise à l'épreuve par notre expérimentation.

La première hypothèse concerne la stratégie de novice. Autrement dit, les apprentis-scripteurs suivent la stratégie des connaissances rapportées permettant à l'apprenant d'employer sa propre connaissance lors de l'exécution de son travail, pour cette hypothèse nous avons jugé que cette stratégie décrit la démarche du scripteur lors de la confrontation à deux tâches scripturales.



En ce qui concerne la confirmation où l'infirmité de cette hypothèse, nous avons opté pour l'analyse des brouillons produits par les apprenants pendant la confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que le pré-test et le post-test .Ainsi les résultats obtenus permettent à la confirmation de cette hypothèse parce que les brouillons de notre participants durant le pré-test et le post-test montrent que les apprenants ont une stratégie de planification mais cette stratégie diffère du pré-test à du post-test .

Après l'analyse des brouillons du pré-test, nous avons constaté que les apprenants ont une stratégie de planification à des niveaux compatibles parce que certains apprenants lors de la tâche du pré-test confrontent certaines difficultés à entamer la tâche scripturale qui leur était invitée. Nous nous interrogeons sur les raisons de ces difficultés on trouve généralement les apprenants avaient bien compris ce qu'ils devaient faire mais, ils ne savaient pas par où commencer la rédaction de leur production

Au contraire, dont les brouillons du post-test, nous avons remarqué que les apprentis-scripteurs ont une stratégie de planification à des niveaux excellents parce que nous avons soulevé les difficultés rencontrées par les apprenants lors de pré-test .C'est pourquoi, les résultats obtenus des brouillons du post-test montrent que ces apprentis-scripteurs dépassent ces difficultés et améliorent leur rédaction.

Après l'interprétation des résultats des brouillons du pré-test et du post-test, nous passons à l'interprétation des textes produits par les apprenants pendant les deux tâches rédactionnelles du pré-test et du post-test.

À travers l'analyse des textes produits par les apprenants pendant le pré-test, nous pouvons interpréter que les résultats obtenus à des niveaux acceptables parce que les apprenants dans le premier jet trouvent certains obstacles .C'est pourquoi, nous avons trouvé que les résultats obtenus des textes produits lors du post-test à des niveaux excellents par rapport les textes produits lors du pré-test.

L'interprétation de la première hypothèse conduit à la validation de notre deuxième hypothèse, parce que cette dernière porte sur l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur les qualités des textes produits par les apprenants, effectivement, nous avons remarqué que l'enseignement explicite d'une stratégie de planification a un effet positif sur la qualité des textes produits par les apprenants et nous

avons montré ça à travers les résultats obtenus des brouillons et des textes produit par les apprenants pendant les deux tâches rédactionnelles .

Pour confirmer où infirmer cette hypothèse, nous avons envisagé une comparaison des résultats obtenus selon le niveau de la dimension de "la cohérence textuelle" et la dimension de "la linguistique textuelle" c'est-à-dire pour l'un concerne "la dimension macrostructurale et pour l'autre concerne aussi "la dimension micro-textuelle. En conséquence, les résultats obtenus nous amènent la confirmation de notre deuxième hypothèse une amélioration totale dans la structuration des textes dans leur dimension macrostructurale et micro-textuelle.

Au ce regard de l'interprétation, la rédaction d'un texte est une activité stratégique très difficile. C'est pourquoi, certains spécialistes demandent un niveau seuil de la langue alors que, le scripteur serait dans l'incapacité de commencer de manière convenable parce que la tâche scripturale et/ou de la poursuivre jusqu'au fin. Et nous avons témoigné notre interprétation par la citation de "Coirier et al "résumé que : « (...) *les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de "court-circuiter la mise en œuvre de processus de haut niveau* ». <sup>1</sup>

Enfin, nous pouvons dire qu'après l'analyse des brouillons et des textes du post-test, nous avons constaté la plupart des apprenants rédigent des textes cohérents et cohésifs, alors que, en ce qui concerne l'analyse des brouillons et des textes du pré-test, nous avons remarqué aussi qu'il ya quelques apprenants qui rédigent des textes assez cohérents et cohésifs.

---

<sup>1</sup>-VEDA ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet* : le cas de l'université Anadolu en Turquie 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en science de l'éducation, p.23, Disponible en ligne sur : [http://thèse,Univ.Lyon2.fr/documents/Lyon2/2008/aslim v.](http://thèse.Univ.Lyon2.fr/documents/Lyon2/2008/aslim v.)

## **Conclusion**

Dans la troisième partie pratique, nous avons présenté les étapes de notre protocole expérimental afin de rendre compte des stratégies suivies par les apprentis-scripteurs lors de l'exécution de leur travail d'une part, et l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par les apprentis-scripteurs d'autre part. Ainsi, les résultats ont été analysés et interprétés à travers les données recueillies et suivies d'une expérimentation menée auprès des apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS. En somme, les résultats des analyses de ces outils linguistiques nous permettent de confirmer que ce sont des outils essentiels pour assurer la cohérence et la cohésion du texte, notamment le texte argumentatif.

---

## **Conclusion générale**

---

Les résultats de cette étude sur les stratégies de planification utilisées par les apprenants lors de la rédaction d'un texte argumentatif et aussi sur l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par les apprenants de la 2AS, scolarisé au niveau du lycée de HABA ABDELMADJID EL-Meghaier, nous ont permis de faire une examination des processus cognitifs dans l'activité scripturale.

Le premier chapitre a porté sur la cohérence textuelle dans ses différents aspects et particulièrement la cohérence et la cohésion dans le texte argumentatif et il a pris en charge en plus les marques de la cohérence et la cohésion. Quant au deuxième chapitre, nous avons cherché à élucider, en se référant au champ d'étude de la production écrite un certain nombre de concepts qui nous ont permis une approche et une étude de l'apprentissage de l'écrit et principalement les processus et stratégies de la production écrite. Ainsi, le troisième chapitre a présenté la partie méthodologique de notre travail de recherche, nous l'avons commencé par l'évocation de la place qu'occupe la production écrite au niveau de la 2AS. L'élaboration de ce chapitre, nous a permis de vérifier par l'expérimentation surtout l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par les apprenants. Au regard des résultats obtenus, nous pouvons dire que notre intervention a été rentable pour les apprenants aussi au niveau du développement de leurs capacités à planifier leurs textes.

En ce qui concerne l'analyse des copies d'apprenants a mis à la lumière des résultats positifs parce que 'à travers l'analyse des brouillons, nous avons constaté que la majorité des apprenants ont une stratégie de planification et une stratégie de rédaction donc, ça va permettre de confirmer les deux hypothèses c'est que les apprentis-scripteurs suivent la stratégie des connaissances rapportées (novice) qui permettrait à l'apprenant d'employer sa propre connaissance lors de l'exécution de son travail, cela veut dire que l'enseignement explicite a un effet positif sur la qualité des textes produits par les apprenants après leur confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que le pré-test et le post-test.

En définitive, notre étude nous ouvre le chemin à d'autres recherches futures, ainsi il serait indispensable d'étudier dans la perspective de l'effet d'un enseignement explicite du processus rédactionnel dans une tâche rédactionnelle.

En fournissant des données pour tracer et comparer la progression des capacités des processus rédactionnelles des apprenants du point de vue du produit et aussi la fonction de ce processus par le biais d'un dispositif expérimental.

---

## **Références bibliographiques**

---

## **1-Ouvrages**

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

ADAM Jean-Michel, *Les textes : type et prototype : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris, 1997.

BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde.

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

CAROLINE Golder, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niesthé S.A, Lausanne (Switzerland), Paris, 1996.

COMMISSION Nationale des programmes, Documents d'accompagnement des programmes 2<sup>ème</sup> année secondaire, Ministère de l'éducation nationale, février 2006.

FERNANDEZM.M. Jocelyne, *Les particules énonciatives*, Paris, PUF, 1994.

MAINGENEAU Dominique, *Discours et analyse du discours*, Armand Colin, Paris, 2014.

SARFATI Georges-Elia, *Éléments d'analyse du discours* ,2Ed, Armand Colin, Espagne 2005.

SHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, 2000.

JAUBERT Anne, « *Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation* » in *cohérence et cohésion : étude de linguistique textuelle*, Ed, ENS éditions, France, Septembre2005.

## **2-Périodiques :**

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



### 3-Sitographies :

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

DYANNE Escorcía, *Composantes métacognitives et performance à l'écrit : une approche sociocognitive du travail étudiant*, THESE pour obtenir le grade de Docteur DEL'UNIVERSITE PARIS X Sciences de l'éducation Ecole doctorale « connaissances, culture, modélisation », centre de recherche Education et Formation (EA1589), le 21 juin 2007, p98 disponible en ligne sur : [http://tel-archives-ouvertes-fr/docs/00/17/09/24/pdf/thèse\\_Escorcía](http://tel-archives-ouvertes-fr/docs/00/17/09/24/pdf/thèse_Escorcía).

VEDA ASLIM-YETI, in *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en science de l'éducation, p.23, Disponible en ligne sur : [http://thèse.Univ.Lyon2.fr/documents/Lyon2/2008/aslim\\_v](http://thèse.Univ.Lyon2.fr/documents/Lyon2/2008/aslim_v).

R.L.Ackoff. <http://www.Unesco.org/csi/pub/info/seacan> 32 hmp de planification, consulté le 7/02/2016 à 11:50<sup>H</sup>.

### 4-Dictionnaires :

CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, 1990.

CHARAUDEAU Patrick et MAINGUEAU Dominique (directeurs), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Ed, seuil, France, 2002.

ROBERT-Jean -Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris ,2008.

### 5-Mémoires :

CHELLOUAI Kamel, *Pour une optimisation de la pratique rédactionnelle application au texte argumentatif*. Mémoire de magistère, Université de Biskra ,2010-2011.

CHELLOUAI Nahla, *difficultés et obstacles dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS*, université de Biskra, 2012-213.

RIGHI Sara, *Cohérence et cohésion dans les écrits universitaires*, Mémoire de master, Université Kasdi Merbah Ouargla, 2012-2013.

---

# **Annexes**

---

## Résumé :

Notre travail de recherche s'encadre dans un univers des connaissances de la linguistique textuelle, visant notamment l'emploi des caractéristiques de la cohérence et de la cohésion dans la production écrite et leurs impacts envers la stratégie de planification utilisée par les apprenants lors de la confrontation à deux tâches rédactionnelles tels que le pré-test et le pos-test portant sur la rédaction d'un texte argumentatif et aussi l'effet d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes produits par ces apprenants. Pour réaliser cette étude, nous avons suivi la démarche de l'expérimentation.

Nous sommes arrivées à des résultats qui ont permis de répondre à notre problématique de départ et après avoir trouvé que les apprenants ont une stratégie de planification et une stratégie de rédaction, nous avons constaté que la majorité des textes sont cohérents et cohésifs, en exception de quelques textes dont les apprenants n'ont pas une stratégie de planification et de rédaction, cela conduit à l'effet positif d'un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la qualité des textes.

À ce titre, notre mémoire est intitulé : « Cohérence et cohésion dans la production écrite en FLE : Cas des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année secondaire lycée Haba Abdelmadjid -El-meghaier ».

**Mots clés :** Cohérence, cohésion, production écrite, FLE.

## تلخيص:

يُدرج عملنا داخل إطار عالم معرفة لغة اللسانيات و التي تهدف خاصة في توظيف خصائص الاتساق والانسجام في التعبير الكتابي حيث لها تأثيرات على إستراتيجية التخطيط المستخدمة من قبل التلاميذ أثناء تطرقهم للتعبير الكتابي " قبل وبعد " حول تحرير نص حجاجي و تأثير التدريس الواضح للإستراتيجية التخطيط حول نوعية التعبير المحرر من طرف التلاميذ من أجل إنشاء هذه الدراسة اتبعنا منهجية تجريبية .

وصلنا إلى نتائج تسمح لنا بالإجابة على الإشكالية الأولى، وجدنا بأن التلاميذ لديهم إستراتيجية التخطيط وإستراتيجية التحرير حيث لاحظنا أن أغلبية النصوص متناسقة و منسجمة باستثناء بعض منها حيث وجدنا أن بعض التلاميذ ليست لديهم هذه الاستراتيجيات التي تقودنا إلى التأثير الايجابي للتدريس الواضح لاستراتيجيه التخطيط حول نوعية النصوص .

على هذا النحو عنواننا مذكرتنا بالاتساق و الانسجام في التعبير الكتابي باللغة الفرنسية: حالة تلاميذ "2" ثانوي "مؤسسة حبة عبد المجيد"- المغير.

**الكلمات المفتاحية:** الاتساق، الانسجام، التعبير الكتابي، اللغة الفرنسية .