

L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS)

Houda Akmoun
Doctorante, Université de Blida



Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 39-45

Résumé : *L'objectif de cet article consiste à vérifier l'impact de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3^{ème} AS qui ont souvent beaucoup de mal à commencer leur production écrite. L'étude s'intéresse donc aussi bien au produit final qu'au processus cognitif qui le sous-tend. Les données recueillies par le biais du protocole de recherche mis en place nous permettront de répondre à notre problématique, à savoir le « syndrome de la page blanche ».*

Mots-clés : *production écrite - processus rédactionnels - planification - stratégies rédactionnelles - enseignement explicite.*

Abstract: *Our research objective is to verify the impact of the explicit teaching of the planification strategy used in the production of an argumentative text from Baccalaureat students that often face big problems to start their written production. Thus, this study is interested not only at the final written but also at the cognitive process beneath it. The collected data via the research created protocole will enable us to answer our problematic.*

Keywords: *written production - written processes - planification - written strategies, explicit teaching.*

المخلص: الهدف من هذا البحث هو التحقق من اثر التعليم المباشر في إستراتيجية التخطيط في كتابة نص حجاجي عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي و الذين يصعب عليهم كثيرا البداية في تعبيرهم الكتابي. الدراسة تهتم إذا بالنص النهائي و في نفس الوقت بالعمليات الذهنية التي أدت إليه المعطيات التي تم التقاطها بواسطة الوسائل المستعملة مكنتنا من الجواب على هذه الإشكالية.

الكلمات المفتاحية: النجاج الكتابي، عملية الصياغة، التخطيط، إستراتيجيات الصياغة، التدريس صريحة.

Introduction

Notre recherche porte sur l'impact de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif en français langue étrangère (FLE), en classe de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS). A l'instar des autres recherches en didactique, la présente étude part d'un constat : En tant qu'enseignante de français au lycée, nous avons constaté que les apprenants algériens de 3^{ème} AS, lors de la production d'un texte argumentatif et des différentes tâches d'écriture restent bloqués de longs moments devant la page blanche et éprouvent beaucoup de mal à commencer leur production écrite. Ceci nous a amenée à poser les questions suivantes : A quoi ce blocage devant la page blanche est-il dû et comment peut-on y remédier ? Pour répondre à ces questions, nous avons émis trois hypothèses :

- 1 - Les apprenants algériens n'arrivent pas à commencer leur production écrite parce qu'ils ne planifient pas leur futur texte et n'accordent aucune importance à la planification qui précède la mise en texte.
- 2 - Si les apprenants algériens ne planifient pas, c'est parce que l'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui du processus rédactionnel semble être inexistant dans le secondaire algérien.
- 3 - Enfin, nous supposons qu'un enseignement explicite de la planification peut éviter aux apprenants ce blocage et les amener à produire des textes de meilleure qualité.

Choix méthodologiques

La production écrite est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, discursives, pragmatiques, socio-affectives et cognitives. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée à l'aspect cognitif qui renvoie aux différentes activités mentales appelées aussi processus rédactionnels, mobilisées dans l'acte d'écrire, que sont : la planification, la mise en texte et la révision. L'aspect qui nous intéresse particulièrement est la planification qui précède la mise en texte car, il semblerait, selon beaucoup de recherches antérieures, notamment celle de Piolat (2003), que les plus grands efforts à fournir lors d'une tâche d'écriture se situent à ce niveau et parce qu'elle permet aussi au scripteur de réduire la surcharge cognitive qu'engendre toute tâche d'écriture. La planification consiste en la récupération des informations stockées dans la mémoire, en leur sélection et en leur organisation, mais elle permet également au scripteur de se fixer des buts d'écriture et d'avoir des représentations sur le lecteur éventuel (Hayes et Flower, 1981, cité par C. Cornaire, 2006, pp. 26-29).

Protocole de recherche

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ, nous avons mis en place le protocole de recherche suivant :

1. Nous avons soumis aux 15 apprenants avec lesquels nous avons travaillé, un questionnaire en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques et leurs perceptions relativement à la planification qui précède la mise en texte.

Ces apprenants sont en classe terminale, langues étrangères au lycée " Omar Mellak " de " Ouled Yaich ". Les apprenants avec lesquels nous avons travaillé sont des deux sexes : 07 garçons et 08 filles. Ils sont âgés entre 16 et 20 ans.¹ Nous avons choisi des apprenants provenant de cet établissement parce que nous y travaillons. Nous sommes donc dans un environnement de travail relativement *familier* et connaissons bien le personnel pour nous sentir à l'aise d'y mener notre expérimentation.

Quant au questionnaire, il comprend des questions fermées et des questions ouvertes qui portaient sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une tâche d'écriture, sur leurs représentations de l'élaboration d'un plan préalable à la mise en texte mais aussi sur leurs pratiques en ce qui concerne les différents sous-processus de la planification, à savoir : l'opinion de départ (exposée dans la consigne d'écriture), l'opinion personnelle, le cadrage des buts d'écriture, respect de la langue et des discours, production des idées, leur sélection et leur organisation. Les questions posées ont été choisies en fonction des questions que nous nous posions et des dimensions que nous voulions approfondir³.

2. Nous avons ensuite proposé aux mêmes sujets quatre thèmes différents : 1/l'utilisation des micro-ordinateurs en classes ; 2/l'utilisation des téléphones portables dans les endroits publics ; 3/l'enseignement précoce des langues étrangères et enfin 4/ les adolescents et le sport. Nous leur avons demandé ensuite d'en choisir un en vue de rédiger un texte argumentatif.

Nous avons choisi le discours argumentatif parce que l'une des exigences de l'école est de développer la capacité des apprenants à argumenter et parce qu'il les prépare aussi aux exercices universitaires de la dissertation et du commentaire de textes. De plus, dans une perspective de socialisation de l'écrit (Carter Thomas, 2000), le discours argumentatif initie les élèves à leur vie de citoyens appelés à défendre leurs points de vue en les fondant sur un ensemble d'arguments. Nous avons contraint les sujets avec lesquels nous avons travaillé à préparer leur production sur une feuille de brouillon. La préparation terminée, nous leur avons demandé de recopier leurs produits au propre. Les brouillons ainsi que les textes produits ont été ramassés et analysés en fonction des mêmes critères que ceux sur lesquels nous nous sommes appuyée pour l'élaboration du questionnaire. L'exploitation des brouillons avait pour objectif de déceler les différences entre les pratiques déclarées par les sujets dans leurs réponses au questionnaire et leurs pratiques réelles.

3. Pour répondre à notre 2^{ème} hypothèse relative à l'inexistence de l'enseignement du processus rédactionnel, nous avons été amenée à effectuer une étude documentaire afin d'obtenir des données sur les pratiques pédagogiques quant à l'enseignement de la planification et la place consacrée à l'écrit dans les programmes d'étude.

4. Par ailleurs et puisque notre objectif final est de changer les pratiques des élèves et celles des enseignants relativement à la planification, nous avons proposé aux sujets retenus pour l'expérimentation, un enseignement explicite de cette stratégie. La démarche de cet enseignement a consisté à rendre la stratégie de planification *transparente* de manière à ce que les élèves puissent

se l'approprier et la réinvestir dans d'autres situations. Pour ce faire, nous avons expliqué aux sujets quelle stratégie utiliser dans telle ou telle situation de résolution de problème (puisque l'activité d'écriture est considérée comme un problème à résoudre), quand l'utiliser, pourquoi l'utiliser et comment l'utiliser.² En effet, nous avons proposé aux apprenants quatre séances de planification qui se sont déroulées sur deux mois. Les interventions ont eu lieu pendant quatre séances de cours. Chaque séance d'enseignement/apprentissage de la planification était constituée de différentes activités (voir annexe). A chaque séance, le travail consistait pour les apprenants à produire collectivement le plan de leurs futurs textes. Ainsi, pour chaque séance, nous avons proposé un thème différent avec une consigne principale et des consignes spécifiques.

5) Enfin, juste après nos interventions en classe et l'enseignement axé sur la planification, nous avons demandé aux mêmes apprenants de produire à nouveau des textes argumentatifs mais en gardant le même thème que celui des textes produits avant nos interventions afin de nous permettre de comparer les uns et les autres et de vérifier ce qu'ils ont retenu de la démarche proposée.

Les critères d'analyse

Les critères retenus pour l'analyse des brouillons, des textes produits avant et après nos interventions, renvoient aux sous-processus de la planification, c'est-à-dire aux différents éléments devant constituer la phase de pré-écriture que sont : l'analyse du contexte de production, le cadrage des buts d'écriture, la recherche des idées, leur sélection et leur organisation.

Pour établir ces critères, nous nous sommes appuyée sur le modèle théorique de Hayes et Flower (1981) (cité par C. Cornaire et Mary Raymond, 2006). Nous avons choisi ce modèle parce qu'il présente l'avantage de s'intéresser aussi bien au produit qu'aux différents sous-processus qui le sous-tendent sachant que les processus rédactionnels sont difficiles à décrire, mais aussi parce que c'est l'un des modèles qui prennent en compte trois des quatre éléments du triangle didactique, à savoir " le sujet, le contenu et le milieu ".

Les brouillons ont été analysés d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire que nous avons noté la présence ou l'absence des éléments devant constituer la phase de pré-écriture. Les textes produits avant et ceux produits après ont été analysés d'un point de vue quantitatif comme pour les brouillons et qualitatif en ajoutant deux critères " pertinent et non-pertinent " par rapport à l'analyse du contexte de production et aux buts fixés par le scripteur⁴.

Les résultats

1. Les résultats obtenus à partir de l'analyse des réponses au questionnaire montrent que les apprenants algériens de 3^{ème} AS considèrent la planification comme une étape inutile et comme une perte de temps. Les buts formulés par les sujets sont tous reliés au contexte scolaire ce qui indique que ces apprenants se concentrent sur les critères d'évaluation et négligent les aspects reliés à l'adaptation au contexte de production.

2. Les données recueillies à partir de l'analyse des brouillons, montrent quant à elles, que lors d'une tâche d'écriture, les apprenants s'engagent directement dans la mise en texte sans préparation préalable et que, même quand ils sont contraints à utiliser le brouillon, ils ne l'utilisent pas pour préparer leur futur texte mais plutôt pour rédiger un premier jet qu'ils recopient parfois au propre tel quel sans aucune correction. Il faut noter aussi que même les sujets ayant déclaré dans leurs réponses au questionnaire qu'ils accordaient de l'importance à la phase de pré-écriture, n'ont pas planifié leurs textes.

3. Notre étude documentaire nous a permis de recueillir des données relativement à l'enseignement de la planification mais aussi à la place consacrée à l'écrit dans les programmes d'étude. En effet, les données recueillies révèlent que la séance de production écrite constitue " le couronnement de l'ensemble des activités de la classe de français. C'est le lieu d'investissement terminal de savoirs acquis dans les séances de compréhension, de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire " (Miled, 1998 : page 30) et que même si certains enseignants prétendent enseigner le processus lui-même, cet enseignement consiste en des consignes du type " faites un plan " à la suite d'un plan type proposé par l'enseignant.

4. La comparaison des textes produits avant et ceux produits après la démarche d'enseignement explicite de la planification montre, quant à elle, que les élèves ont tiré profit de nos interventions en classe puisque les textes produits après ont été jugés de meilleure qualité dans la mesure où ils tiennent compte de la plupart des aspects inhérents à la planification comme la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production. En revanche, la sélection et l'organisation des idées doivent être travaillées davantage puisque les résultats obtenus relativement à ces deux aspects ne sont pas satisfaisants.

Bilan général

Avant de conclure, nous pouvons dire que nos trois hypothèses ont été validées et que les résultats obtenus sont relativement encourageants puisqu'ils nous montrent que la plupart des apprenants ont pu acquérir en très peu de temps (deux mois) une stratégie aussi importante que la planification, ce qui laisse entrevoir de bonnes possibilités pour les enseignants qui s'intéressent à l'enseignement du processus rédactionnel et notamment celui de la planification. Bien que plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la planification est une étape importante, la présente étude révèle que rares sont les scripteurs qui planifient leurs futurs textes et les enseignants qui enseignent cette stratégie inhérente à l'acte d'écrire. Nous pensons que l'influence exercée par l'oral explique en partie cette défaillance quant à la non-planification du texte à produire puisque le langage parlé peut être géré de façon locale et " au coup par coup " et n'impose pas toujours une anticipation rigoureuse sur les contenus à transmettre. Nous pensons aussi que le scripteur ne peut être soumis à des " automatismes langagiers " (Miled, 1998 : page 29), qu'il doit au contraire faire preuve de créativité et ce en prenant conscience des différentes stratégies à déployer lors d'une tâche d'écriture, car l'apprentissage de l'écrit ne s'achève pas avec ce que J.F Halté (cité par Miled, 1998 : p30) appelle " la routinisation

des procédures d'exécution de bas niveau ", c'est-à-dire en respectant les règles orthographiques et en employant des structures de la syntaxe élémentaire ou en reprenant des stéréotypes passe-partout.

Conclusion générale

Pour conclure, nous pouvons dire que l'incapacité des élèves à mettre en œuvre de façon consciente certaines stratégies est la cause principale de leurs faiblesses dans beaucoup de disciplines. En revanche, nous nous demandons, après avoir pris du recul par rapport à notre travail, si les résultats positifs obtenus ne sont pas le fruit du travail de groupes et de la discussion qui ont servi de préparation à la production écrite proprement dite. Nous nous demandons également si les élèves sont capables de réinvestir la même stratégie à plus long terme puisque les évaluations ont été faites juste après nos interventions en classe. Ces interrogations pourraient ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

Notes

¹ Tous ces éléments sont cités à titre descriptif mais aucune de ces variables n'a été retenue puisque le choix du public a été fait de façon aléatoire.

² Nous nous sommes appuyée sur le modèle de l'enseignement stratégique de J. Tardif (1992).

³ Nous faisons ici allusion aux difficultés rencontrées par les élèves lors d'une tâche d'écriture (linguistiques, textuelles, discursives et stratégiques), mais aussi aux pratiques et aux perceptions des élèves relativement à l'élaboration d'un plan).

⁴ Les critères retenus pour l'analyse, rappelons-le, sont : le contexte de production, l'opinion de départ, le cadrage des buts d'écriture, l'opinion personnelle, la production des idées, leur sélection et leur organisation.

Bibliographie

Carter Thomas, S. 2000. *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris, L'Harmattan, 402 p.

Cornaire, C. et Mary Raymond, P. 2006. *Didactique des langues étrangères : la production écrite*. Paris. CLE. 145 p.

Halté, J.F. 1989. " Savoir écrire, savoir faire ". *Pratiques* 61.

Miled, M. 1998. *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris, Didier Erudition. 167 p.

Piolat, A. 2003. « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes ». *Le langage et l'Homme* vol XXXVIII, n°2, pp. 191-204.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. 474 p.

Annexe

Présentation des sept (7) activités d'enseignements/apprentissage de la planification.

Activités/ Critères	Sous-processus de la planification	Sous-processus susceptibles d'être activés.	Objectifs visés.	Fonction de la chercheuse.	Fonction des sujets.	Temps alloué.
1	Mise en place des buts.	Production d'idées.	- Amener les sujets à mettre en place des buts.	Présenter la consigne principale et les consignes spécifiques.	Ecouter et poser des questions.	10 minutes.
2	Idem.	Idem.	Idem.	Inciter les sujets à repérer les mots clés en vue de la discussion à venir.	Lire les consignes et repérer les mots clés.	10 minutes.
3	Idem.	Idem.	Idem.	Rappeler aux sujets de justifier leur opinion.	Formuler les opinions.	10 minutes.
4	- Mise en place de buts. - Production d'idées.	Idem.	Amener les sujets à décrire le contexte de production, à se fixer des buts et à produire des idées.	- Proposer des éléments de discussion concernant la consigne d'écriture et le texte à produire.	Analyser le contexte de production et se fixer des buts d'écriture.	15 minutes.
5	Idem.	Idem.	Idem.	- Superviser la discussion et noter les éléments de réponse au tableau.	- Mettre en commun les résultats de la discussion.	15 minutes.
6	Production d'idées.	Mise en place de buts.	- Amener les sujets à analyser le thème et à produire les idées. (Il est probable que certains sujets formulent de nouveaux buts suite aux idées produites).	- Suggérer des pistes de réflexion en regard du contexte de production et des buts fixés. - Aider à la formulation des idées.	- Repérer les idées données dans les consignes qui servent d'amorce à celles du texte à produire . Produire de nouvelles idées à partir de la recherche en mémoire.	20 minutes.
7	- Sélection des idées. - Organisation des idées.	- Mise en place de buts. - Production d'idées.	- Amener les sujets à sélectionner les idées puis à les organiser . (Il est probable que les sujets mettent de nouveaux buts et produisent de nouvelles idées suite au travail d'organisation).	- Noter les idées au tableau. - Rappeler les différents éléments du contexte de production et les buts fixés.	- Sélectionner les idées pertinentes en regard des éléments de la tâche et du contexte de production. - Organiser les idées sélectionnées.	