

**EFFET DE LA PLANIFICATION LORS DE L'ÉLABORATION D'UNE  
SÉQUENCE DIDACTIQUE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE EN  
CLASSE DE FLE / EFFECT OF PLANNING DURING  
ELABORATION OF A DIDACTIC SEQUENCE ON WRITTEN /  
EFECTUL PLANIFICĂRII ÎN TIMPUL ELABORĂRII UNEI  
SECVENȚE DIDACTICE ASUPRA EXPRIMĂRII SCRISE ÎN ORA DE  
LIMBĂ FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ<sup>1</sup>**

**Résumé:** Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère et vise plus particulièrement à examiner l'impact de l'enseignement de la planification en contexte de production écrite. Notre démarche s'appuie sur différents modèles d'écriture et plus spécifiquement quelques modèles de la planification (Berg 1999, Kellog 1994 ; 2003). Nous nous sommes focalisés sur des recherches relatives aux démarches de planification qui privilégient la correction par les pairs. L'étape suivante a consisté à vérifier si le fait de planifier permet d'améliorer la qualité des produits écrits.

**Mots-clés:** production écrite-planification-cognition-acquisition.

**Abstract:** This research work is part of the didactics of writing in a foreign language and particularly the impact of teaching planning in a written production context. Our approach is based on different writing models and more specifically some planning models (Berg 1999, Kellog 1994; 2003). We focused our work on research on planning approaches that emphasize peer correction. The next step was to check whether planning improves the quality of written products.

**Keywords:** written production-planning-cognition-acquisition.

### **Introduction**

La planification permet au rédacteur d'établir un plan d'action ou un plan d'écriture qui sert à l'organisation, à la hiérarchisation et à la structuration des informations textuelles, exempli gratia, dans le modèle de Hayes et Flower (1981), qui demeure toujours une référence de base, la planification est divisée en trois sous processus : la fixation des buts, la génération des idées et l'organisation des connaissances (Legros et Marin, 2008).

En psychologie cognitive, planifier permet d'économiser la charge cognitive lors de la rédaction. Ainsi, gérer les connaissances et leur enchaînement libère un flux cognitif au moment de la dissertation, un flux qui servirait à effectuer le choix du vocabulaire, à exécuter des combinaisons, etc.

A travers cette expérience, nous allons vérifier si la planification pourrait produire un impact positif d'un point de vue qualitatif sur les productions écrites auprès de cette catégorie d'apprenants considérés de par leur âge, le statut de la langue qu'ils apprennent et les conditions dans lesquelles ils effectuent leur tâche d'écriture, comme des scripteurs non expérimentés.

### **1. Hayes et Flower (1980) : de l'élaboration à la régulation**

En 1980, Hayes et Flower ont proposé un modèle qui prend en compte trois phases principales. La première phase porte sur l'environnement dans lequel se trouve le rédacteur (la tâche dépend du milieu social du rédacteur et de l'écriture précédente du texte). Ces éléments cités ci-avant pourraient influencer la performance du sujet-rédacteur.

Lors de la deuxième phase, le rédacteur entame une opération de récupération des informations conservées en mémoire à long terme "la MLT assure le stockage et la récupération des connaissances" (Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2006), en organisant à

<sup>1</sup> Djamaleddine Nouredine, Université de Tiaret, Algérie, djamaleddine14@yahoo.fr; Mehdi Amir, Université de Tiaret, Algérie, amir.mehdi@univ-tiaret.dz

la fois ces connaissances, et en élaborant un schéma textuel, en liaison avec ses objectifs fixés auparavant<sup>1</sup>. La troisième phase concerne les processus rédactionnels :

- Primo, the "*planning*", le rédacteur construit son message à transmettre en fonction de son objectif

- Secundo, the "*translating*", au cours de processus le rédacteur fait appel à la transformation de son texte, en mettant en œuvre son message préverbal,<sup>2</sup>

- Tertio, the "*reviewing*". Le rédacteur met en œuvre l'évaluation et la vérification de son texte, en réalisant des modifications, des changements ou des suppressions : « *Les opérations de révision vont de la révision de lettres à celle de paragraphes et sont de quatre types : substitutions, déplacements, additions, et suppressions* ». (Chagnon, 2008).

Ces processus cités ci-avant sont régis par ce qu'on appelle « monitor », qui contrôle l'activité rédactionnelle de façon à activer un tel processus ou interrompre un autre (Marin, & Legros, 2009).

En 1981, Hayes et Flower, ont opéré des changements concernant leur modèle en définissant la planification comme une phase durant laquelle se succèdent trois sous-processus :

- "*Generating*" où le rédacteur procède à récupération des contenus sémantiques pivotant autour du texte.

- "*Organizing*" permet de structurer et de hiérarchiser les informations.

- Ces deux sous-processus cités ci-dessus contribuent à l'élaboration du "*plan to do*". (Marin, & Legros, 2009)

- Quant au dernier sous-processus "*goal setting*", il prend en compte « *plan to do* » en régulant et en ajustant les traitements en relation avec les intentions et les objectifs scripturaux du rédacteur : « *La sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés. La planification cognitive est guidée par la structure des connaissances activées et par des objectifs pragmatiques de la rédaction projetée.* » (Tognotti, 1996).

## 2. Choix méthodologiques

C'est dans cette perspective que nous avons réalisé notre expérimentation sur un groupe restreint de neuf apprenants (09) d'une classe de lettres et langues, avec qui nous avons eu au préalable un court entretien portant sur l'activité de planification. Notre objectif était de déceler les représentations que se font ces derniers de ce processus en leur expliquant l'importance de cette activité dans l'amélioration de la qualité du produit écrit.

## 3. Les étapes de l'expérience

Nous avons au préalable demandé à tous les apprenants de rédiger un texte argumentatif, qui a fait l'objet d'une analyse portant sur la richesse et la pertinence des informations, la cohérence et le transfert d'un point de langue, à savoir l'opposition.

Ayant consulté les brouillons des (09) apprenants, nous avons constaté que ceux-ci ne planifient pas leurs écrits. Nous leur avons alors soumis un court entretien composé essentiellement de deux questions :

➤ Est-ce que vous avez élaboré un plan? Pourquoi faire ?

➤ Qu'attendez-vous de votre professeur pour faire réussir votre production ?

Pour ce faire, nous avons proposé à l'enseignant d'initier les apprenants à la planification en leur donnant à titre d'exemple, un plan d'un texte argumentatif, nous avons soumis, après une semaine, la même consigne d'écriture à ce groupe témoin en lui demandant cette fois-ci, de générer, en amont, des idées se rapportant au sujet proposé, puis d'élaborer eux-mêmes un plan à suivre en s'inspirant du modèle proposé en classe.

---

<sup>1</sup> Il s'agit à ce niveau de la « dimension pragmatique »

<sup>2</sup> Le rédacteur transforme son message préverbal en un message verbal (Marin, & Legros, 2009)

La dernière étape consiste à analyser les nouvelles productions écrites (un nouveau jet) en faisant la comparaison avec les premières sur trois plans :

- a- la pertinence et la richesse des informations qui se manifestent par le nombre d'arguments avancés,
- b- la cohérence textuelle,
- c- le transfert du point de langue déjà choisi, en l'occurrence l'opposition.

#### **4. Les représentations des apprenants**

##### **4.1. Premières questions**

À la double question « Est-ce que vous avez élaboré un plan au brouillon? Pourquoi faire? », les apprenants ont donné les réponses suivantes :

Apprenant n°1 :

« Je n'utilise pas le brouillon parce que je suis sûre de mes informations. Si bien que j'ai un plan mental, je laisse le dernier argument en dernier lieu ».

Apprenant n°2 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais pas de plan. C'est comme ça ».

Apprenant n°3 :

« Sur le brouillon, je commence par une introduction sur le thème, puis je commence à présenter les arguments, et j'utilise les conjonctions pour présenter d'abord le meilleur puis le moins fort ».

Apprenant n°4 :

« J'écris directement sur le propre car je sais ce que je vais écrire : Je parlerai des bienfaits, des inconvénients, puis de la conclusion ».

Apprenant n°5 :

« Je n'utilise pas le brouillon. Comme ça ».

Apprenant n°6 :

« Je rédige directement sur la double-feuille. Je présente le sujet proposé, ensuite les avantages et les inconvénients, puis à la fin, la conclusion ».

Apprenant n°7 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais aucun plan. C'est une habitude »

Apprenant n°8 :

« Le sujet est intéressant et je n'utilise jamais le brouillon. J'ai un plan dans la tête »

Apprenant n°9 :

« Je crois que l'utilisation du brouillon est une perte de temps ».

##### ***Commentaire***

À travers les réponses des apprenants et qui acceptent plusieurs interprétations, nous allons essayer d'expliquer en mettant l'accent sur les répétitions qui nous indiqueront les représentations communes, ainsi que les comportements des apprenants lors de la séance de production écrite.

D'emblée, nous constatons qu'aucun des apprenants interrogés n'a élaboré un plan proprement dit. Ceux qui ont pensé à le faire, parlent plutôt de plan mental (les apprenants 01 et 07).

En outre, le reste des apprenants ont commencé à rédiger directement sur le propre et n'ont utilisé le brouillon que rarement. D'autre part, ceux qui ont écrit au brouillon, sont passés directement à la mise en texte. Décidément, pour ces apprenants, le brouillon ne sert qu'à une adoption à une forme linguistique accommodée (choix du lexique, des structures syntaxiques etc....) pour exprimer des idées inhérentes, et non à l'élaboration d'un plan structuré.

Un autre point qui a attiré notre attention, il s'agit de l'insouciance des apprenants vis-à-vis de la praticité d'un plan avant chaque rédaction. Pour les uns, ils sont tellement sûrs de leurs idées, voire de leur compétence, qu'ils n'y voient aucune nécessité (les apprenants 02 et 09). Pour les autres, il s'agit plutôt d'une perte de temps (les apprenants 03 et 09).

Enfin, l'apprenant n° 06 explique s'il ne planifie pas, c'est parce qu'il n'est pas habitué à le faire même en langue maternelle, d'autant plus l'enseignement de la production écrite ne

prend pas en considération cet aspect de la rédaction, ce qui met la tâche d'écriture en situation de déphasage avec les recherches les plus avancées qui en font un processus avantageux.

Du fait qu'aucun enseignement de cette stratégie garantissant les étapes nécessaires à une production réussie n'a été assuré, à savoir, la planification, la révision pour enfin arriver à l'étape finale qui est la mise en texte, ça mène à inculquer chez les apprenants des réflexes qui ne répondent pas aux objectifs assignés. Enfin, même s'il n'a pas eu recours à un plan bien structuré, l'apprenant n°04 a eu l'idée de transférer des points de langue enseignés auparavant en les exploitant dans sa production écrite. Il s'agit surtout de l'utilisation des articulateurs afin de relier les différents arguments avancés. Signalons que seul ce dernier apprenant mentionne une notion linguistique qu'il juge nécessaire d'employer ; ce qui nous mène à dire que les autres ne sont pas conscients de l'utilité discursive des points de langue appris en classe.

#### **4.2. Deuxième question**

Les réponses à la deuxième question, à savoir « Qu'attendez-vous de votre professeur pour faire réussir votre production? » étaient les suivantes :

Apprenant n°1 :

« Je demande que le thème soit bien précis ».

Apprenant n°2 :

« Je veux que le sujet soit facile ».

Apprenant n°3 :

« Je crois que j'écrirai mieux avec un plan conçu par le professeur ».

Apprenant n°4 :

« Je veux qu'il nous explique davantage les nouveaux mots qui sont difficiles à comprendre ».

Apprenant n°5 :

« J'ai besoin d'une explication du thème et du lexique nouveau ».

Apprenant n°6 :

« Je crois que je n'ai besoin de rien ».

Apprenant n°7 :

« J'ai besoin que le professeur me montre comment je dois commencer et comment conclure ».

Apprenant n°8 :

« J'ai besoin d'un sujet d'actualité et intéressant »

Apprenant n°9 :

« J'ai besoin que les idées soient illustrées par des exemples, pour mieux comprendre ».

#### ***Commentaire***

Sur les neuf apprenants que nous avons interrogés, cinq ont fait savoir que pour réussir leurs produits écrits, il faut juste que le thème abordé où le sujet soit intelligible. Notons bien que pour les apprenants, le terme sujet renvoie moins au thème qu'à la consigne de production écrite elle-même. En revanche, le plus grand tracas des apprenants est la nature de la consigne à accomplir ; et pour cela ils attendent de la part de leur professeur plus d'explication, d'illustration, de précision et de limpidité dans la formulation de la tâche.

Ces lacunes constatées auprès des apprenants dénotent, en plus, la conception qu'ils ont de l'activité de production écrite. Le fait qu'ils soient habitués souvent à exécuter des tâches en classe, ces derniers finissent par assimiler cette activité à un test d'évaluation destiné à renseigner plus ou moins sur une certaine maîtrise de l'écrit, plutôt qu'un processus d'apprentissage. C'est ce qui nous explique, en partie, l'attitude de certains apprenants qui, pour réussir, pensent qu'il suffit uniquement que le sujet soit intelligible. Autre attitude observée chez un autre apprenant qui s'est montré plus dogmatique en faisant savoir qu'il n'attend formellement rien de la part de son professeur. Cette attitude confirme l'interprétation des réponses précédentes dans la mesure où, lors d'un test, l'apprenant est généralement livré à lui-même et doit tout entreprendre seul pour réaliser une tâche sans bénéficier d'un étayage de la part des pairs ou du professeur.

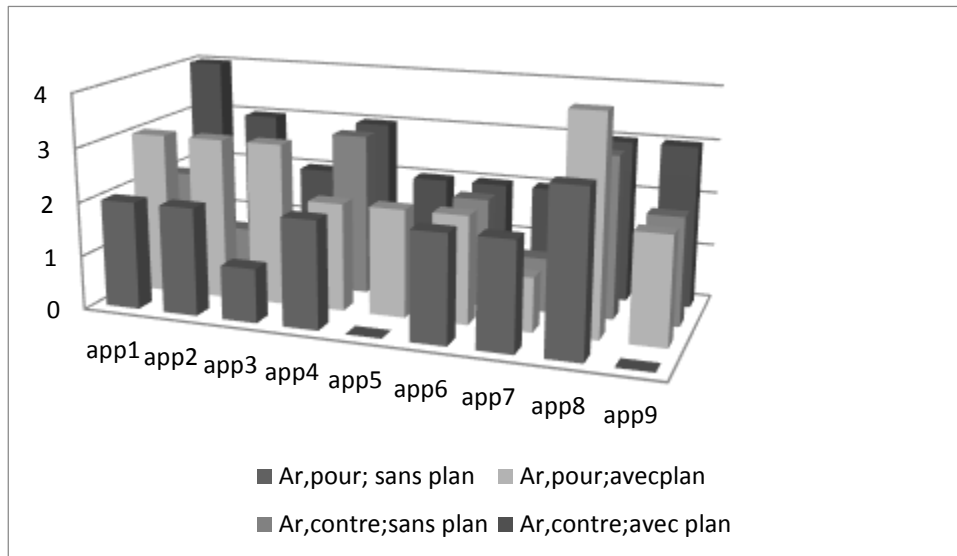
D'autres apprenants aimeraient que leur professeur les aide en leur illustrant des idées par des exemples bien précis avec l'usage d'un vocabulaire simple, pour les autres ce n'est guère les idées qui leur manquent, mais juste les expressions qui leur permettraient de les assimiler dans le texte et la façon qui pourrait leur permettre de donner une bonne conclusion. Il est à indiquer, à cet effet, que l'introduction et la conclusion doivent faire l'objet d'un apprentissage particulier. Enfin, nous avons constaté que seul l'apprenant n°03 a parlé de l'idée de réaliser un plan. Ainsi, après avoir parlé de son besoin par rapport à la qualité du sujet, il évoque l'éventualité de mieux rédiger à l'aide d'un plan préétabli par le professeur.

##### 5. L'impact de la planification sur la qualité du texte produit

Pour évaluer l'effet de cette stratégie nous allons dans un premier temps dégager le nombre des arguments pour et les arguments contre employés par chacun des apprenants retenus pour l'expérimentation. Nous allons ensuite comparer ces résultats (jet2) avec ceux obtenus dans la première version (jet1) de leurs productions écrites, c'est-à-dire celles réalisées sans plan. Enfin, nous allons essayer d'interpréter l'écart qui existe entre les deux jets d'écrits en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle, la planification aiderait l'apprenant à générer plus d'idées et, par conséquent, lui permettrait d'enrichir davantage son produit.

Apprenants	Nombre d'arguments pour (sans plan)	Nombre d'arguments pour (avec plan)	Nombre d'arguments contre (sans plan)	Nombre d'arguments contre (avec plan)
1	2	3	2	4
2	2	3	1	3
3	1	3	1	2
4	2	2	3	3
5	0	2	1	2
6	2	2	2	2
7	2	1	1	2
8	3	4	3	3
9	0	2	2	3

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre la réaction des apprenants :



**Figure1.** L'écart entre les deux jets d'écrits avant et après la planification

### **Commentaire**

De prime abord, nous pouvons remarquer que tous les apprenants sans exception ont fait l'usage des arguments pour ou contre. Nous pouvons envisager cela comme un point positif dans la mesure où le texte escompté exige du scripteur qu'il arrive à établir un référentiel par rapport aux avantages et aux inconvénients du thème proposé.

Concernant le nombre proprement dit, seul un apprenant a employé trois (04) arguments. Ce chiffre est le plus élevé et indique une certaine pauvreté en informations des textes produits, tout en sachant qu'il ne concerne, en outre, que les arguments pour.

Effectivement, dans un seul cas (l'apprenant 05), le nombre d'arguments contre est plus élevé. Il y a égalité dans 04 cas de figure, et supériorité des arguments pour dans 02 autres.

Par conséquent, nous pouvons affirmer que les textes évalués présentent relativement des lacunes au niveau des informations.

La confrontation des résultats nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Qu'il s'agisse d'arguments pour ou contre, seulement deux (02) apprenants ont enregistré une amélioration. D'ailleurs, aucun d'eux n'a donné plus d'arguments pour et contre en même temps. Le progrès constaté dans un type est vite supplantée par une régression dans un autre.

- Si nous faisons maintenant le total de tous les arguments « pour » et « contre » employés par tous les apprenants dans les deux situations, c'est-à-dire produire avec et sans plan, nous constatons que le nombre est presque le même.

En effet, cette somme est de 36 arguments dans chaque cas : 22 arguments pour et 14 contre dans le premier jet, 21 arguments pour et 15 contre dans le deuxième jet. La moyenne par apprenant sera donc dans le premier cas de 0,71 argument pour et 0,52 argument contre. Elle est, après avoir mis à la disposition des apprenants un plan, de 0.64 arguments pour et 0.52 argument contre.

L'écart étant presque insignifiant, nous pouvons conclure que la planification n'a eu aucun effet plausible sur les arguments dans les textes produits.

### **6. Les effets de la planification sur la cohérence**

Les textes produits auparavant sans plan ont fait l'objet d'une évaluation du point de vue de la cohérence. Nous avons en effet tenté de déceler les dysfonctionnements de cohérence les

plus apparents et les plus systématiques ; autrement dit, les lacunes récurrentes ayant affecté la structure et entraîné parfois l'inintelligibilité du texte produit.

Maintenant que les neuf apprenants choisis disposent d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer dans leur rédaction, nous allons vérifier si, au niveau de la cohérence, leurs productions présentent une amélioration par rapport à la première version (jet1).

Il ne s'agit pas cette fois-ci d'analyser uniquement les défauts proprement dits, mais de les comparer à ceux déjà contenus dans les premiers écrits aussi bien en matière de nombre (sont-ils plus ou moins nombreux?), qu'au niveau de leur gravité, à savoir leur répercussion sur l'intelligibilité du produit.

Rappelons, enfin, qu'aucune séance portant sur les questions de cohérence n'est assurée en classe. Les activités de grammaire se réduisent généralement à des analyses phrastiques qui sont régies par des règles que l'apprenant est tenu d'ajuster dans des situations similaires.

Aussi, si amélioration aurait lieu, cela sera dû essentiellement au plan proposé aux apprenants et nullement à un quelconque enseignement autonome.

En effet, nous supposons que l'expérience menée auprès des apprenants choisis nous permet de vérifier avec authenticité l'effet de la stratégie de planification sur la qualité des textes produits en éliminant tous les autres éléments susceptibles d'avoir un impact direct sur le rendement du scripteur, entre autres, les paramètres inhérents à la situation d'apprentissage.

### 7. Analyse des lacunes de cohérence dans les productions écrites

Nous émettons ainsi l'hypothèse selon laquelle la stratégie de planification pourrait constituer pour certains apprenants un avantage en matière de réinvestissement des points de langue, vu la charge cognitive dont ils font l'objet au moment où ils élaborent leurs plans. Effectivement, s'agissant d'un scripteur novice, le lycéen ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à produire, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques.

Pour réaliser cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que celle que nous avons utilisée pour les premières productions écrites du premier jet. Ainsi, nous allons analyser la cohérence dans les productions des apprenants sur le sujet « le téléphone mobile ».

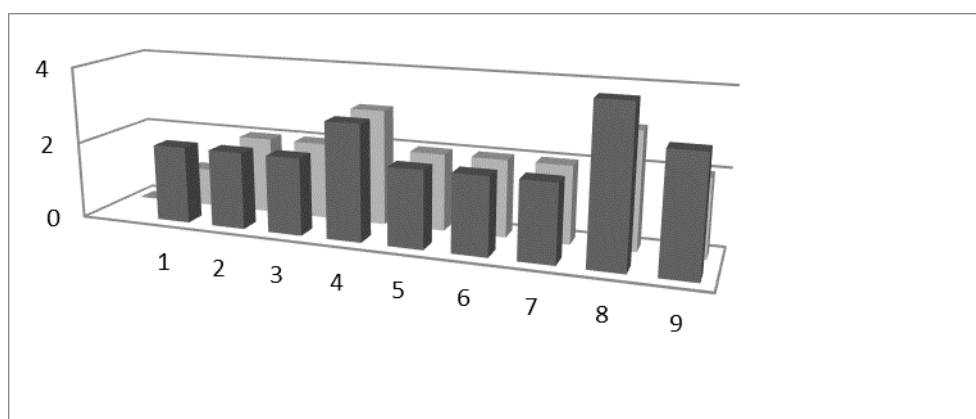
**Tableau 2** : Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites.

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan.	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan.
01	1- Assimilation syntaxique. 2- Adjonction des informations	1- Défaut de cohésion (délimitation de phrases).
02	1- Assimilation sémantique. 2- Altération de l'information.	1- Assimilation sémantique. 2- Nouvelle information.
03	1- Écart thématique. 2- Assimilation sémantique.	1- Écart thématique. 2- Assimilation syntaxique.
04	1- Assimilation syntaxique. 2- Adjonction des informations. 3- Assimilation syntaxique.	1- Défaut de cohésion (Adjectif trop éloigné du nom) 2- Défaut de cohésion (jonction). 3- Assimilation syntaxique.
05	1- Écart thématique 2- Altération de l'information.	1- Altération de l'information. 2- Écart thématique.
06	1- Adjonction des informations. 2- Assimilation syntaxique.	1- Assimilation sémantique. 2- Contraste sémantique
07	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations). 2- Cohésion (connecteur importun).	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) 2- Thème importun.
08	1- Co-référence. 2- Assimilation syntaxique. 3- Assimilation syntaxique.	1- Assimilation syntaxique. 2- Assimilation syntaxique. 3- Co-référence.

	4- Assimilation syntaxique.	4- Assimilation syntaxique.
09	1-Défaut de progression. 2-Regroupement par thème (information intruse). 3- Similitude syntaxique.	1- Répétition des informations. 2- Information importune.

**Tableau 3 :** Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites :

Apprenant	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan	Lacunes de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan
01	02	01
02	02	02
03	02	02
04	03	03
05	02	02
06	02	02
07	02	02
08	03	04
09	03	02



**Figure2 :** Écart entre les lacunes de cohérence dans les deux jets.

**Commentaire**

Nous avons remarqué, dès le début de l'expérimentation, que tous les apprenants ont commis des erreurs de cohérence. Certaines ont même eu un effet corrosif sur le plan de l'intelligibilité du texte produit (apprenant 05), d'autres sont plutôt moins graves dans la mesure où il suffit juste d'apporter de petits correctifs aux structures de départ pour qu'elles retrouvent leur cohérence. En outre, s'agissant de scripteurs novices, les apprenants ont tendance à transcrire leurs idées au fur et à mesure que celles-ci surgissent sans prendre le soin d'organiser leurs informations.

Le plan qui avait été mis à leur disposition était censé leur permettre de mieux structurer leurs textes en hiérarchisant notamment leurs informations, et en les reliant par des connecteurs appropriés.



Or, à la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que les problèmes de cohérence persistent toujours, et que le plan en question n'a pas été d'une grande utilité.

Cette situation appelle deux lectures :

a- Ou bien le plan proposé par l'enseignant n'était pas bien élaboré et, par conséquent, les apprenants, tout en s'en inspirant, ont rédigé des textes aussi incohérents que les premiers.

b- Ou bien ce sont les apprenants qui, ne sont pas habitués à élaborer eux-mêmes des plans, n'ont pas su comment le suivre. Dans ce deuxième cas, nous supposons qu'ils n'ont pas pu traduire les idées intrinsèques du plan en phrases simples et cohérentes.

Après avoir examiné le plan de l'enseignant, nous pouvons affirmer, en procédant par élimination, que ce sont plutôt les apprenants qui n'ont pas pu le suivre. En effet, le plan proposé est présenté d'une façon très claire et renvoie aux différentes parties qui composeraient le texte attendu. Ce dernier étant de type argumentatif, l'enseignant a veillé à ce que les trois grandes parties, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse seront présentées de telle façon que l'apprenant n'aura qu'à suivre le plan pour aboutir à une cohérence dans sa production.

C'est donc le non recours à ce plan, ou sa mauvaise utilisation qui sont la cause de cet échec constaté en matière de cohérence textuelle. Cette analyse montre bien que les productions écrites des apprenants contiennent presque le même nombre de lacunes. Cela prouve que ces derniers ont réagi de la même manière et que le plan mis à leur disposition ne leur a pas vraiment permis d'éviter les erreurs relatives à la structure générale des informations présentées dans leurs productions.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la planification proposée en cours n'a eu aucun effet sur la qualité du texte produit du point de vue de sa cohérence. Ainsi il est nécessaire de faire de la notion un objet d'apprentissage à part entière et ne pas s'attendre à ce que les apprenants tiennent compte de cet aspect uniquement en fournissant quelques bribes de langue sous formes d'éléments d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer.

#### **8. L'effet de la planification sur le réinvestissement d'un point de langue**

En analysant les productions du premier jet, nous nous sommes rendu compte que les apprenants n'ont pas réalisé pleinement le progrès attendu de leur part dans la mesure où, d'une part, il y avait presque le tiers des apprenants qui n'ont pas eu recours à l'emploi du point de langue en question, en l'occurrence l'opposition; et d'autre part, ceux qui l'ont employé, ne l'ont pas fait d'une manière correcte. Nous allons voir maintenant si la planification aide les apprenants à prévoir les ressources linguistiques qu'ils auront à utiliser lors de la mise en texte, et si cette préparation leur permet de mieux utiliser la ressource en question.

Pour ce faire, nous analyserons, dans les productions écrites du deuxième jet, les structures qui contiennent un élément exprimant l'opposition (au cas où il y en aurait un) et voir si son emploi est correct. La deuxième étape consiste à comparer les deux productions écrites (rédigées avec et sans plan) pour vérifier si la planification a eu un effet positif sur le comportement de l'apprenant.

Autrement dit, nous aurons à répondre à la question suivante : est-ce qu'avec un plan, l'apprenant arrive à mettre une notion linguistique préalablement étudiée au service du discours argumentatif qu'il rédige ?

Pour effectuer cette analyse, nous allons nous servir de la même grille précédente, en prenant comme corpus, que les passages dans lesquels est employé un élément exprimant l'opposition.

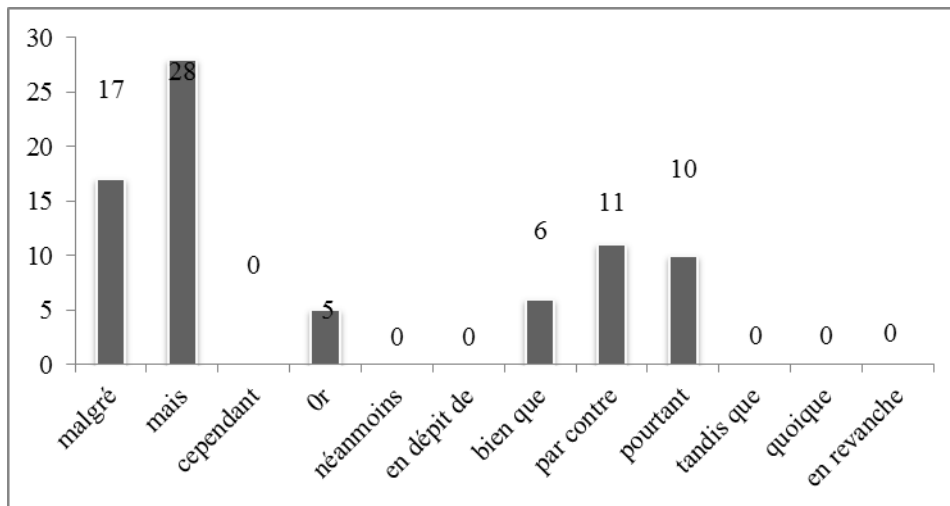


Figure 3. L'emploi en pourcentage des connecteurs logiques par les apprenants.

Les résultats ci-dessus nous permettent de constater ce qui suit:

Le réinvestissement du point de langue en question pose toujours problème à quelques apprenants qui n'ont pas jugé utile d'y avoir recours en dépit de la nature du sujet qui les contraint à exprimer l'opposition, en évoquant deux points de vue opposés. Les apprenants qui ont exprimé l'opposition ont employé essentiellement deux éléments, à savoir malgré et mais, avec une prédilection pour ce dernier utilisé par six apprenants sur dix. Les trois autres éléments ne sont utilisés respectivement que par un apprenant : il s'agit de la conjonction or, de là l'articulateur pourtant et de la locution conjonctive bien que, cette dernière n'est d'ailleurs employée qu'une seule fois dans les deux productions écrites.

Dès lors, le recours systématique à la conjonction mais peut être expliqué par le fait que c'est l'élément le plus utilisé à l'oral.

C'est pour cela qu'il est plus simple pour un apprenant de transcrire ce qu'il a l'habitude d'utiliser oralement que d'employer des éléments réservés exclusivement à l'écrit, en l'occurrence la locution bien que qui entraîne une autre difficulté celle de l'emploi du subjonctif. Pour ceux qui ont exprimé l'opposition, ils ont utilisé, dans la plupart des cas, correctement les éléments introducteurs en les plaçant au début.

Le rapport est pris en charge non seulement par ces éléments syntaxiques mais aussi et surtout par l'ensemble des éléments qui constituent l'énoncé et qui doivent tous contribuer à l'exprimer.

Quelques apprenants ont bien employé la conjonction de coordination (mais) exprimant l'opposition. Le non emploi systématique par les apprenants des autres éléments (0% pour chacun) s'explique par le fait qu'en cours de grammaire, ces derniers ont été donnés à titre informatif et n'ont fait l'objet d'aucune application.

### Conclusion

En ce qui concerne l'étape de planification, les études de Silva (1993: 66) mentionnent que les scripteurs en langue étrangère planifient moins que les scripteurs en langue maternelle, alors que Zamel (1983: 172) signale que les apprenants habiles en langue étrangère consacrent un temps très important à la planification que les novices.

Dans ce but, ils organisent leurs idées par le biais de listes, de prises de notes ou de diagrammes. De même, à la différence de l'étude de Zamel, Victori (1999: 545) montre que les apprenants compétents (experts) en langue étrangère, lorsqu'on les interroge, conçoivent un plan (mental ou sur la feuille). Il semblerait donc que les scripteurs de langue étrangère

planifient moins que les scripteurs de langue maternelle en même temps ils re-planifient leurs écrits en usant des formes linguistiques qu'ils maîtrisent et en y adaptant leurs idées.

Quant à Préfontaine (1998: 26), voici comment elle retrace le parcours du scripteur expert en langue étrangère lors de la planification :

- a- édifier une liste préliminaire des idées ;
- b- classer ces idées afin pour distinguer les pertinentes des complémentaires ;
- c- il arrive qu'il éliminerait quelques-uns ;
- d- ajouter d'autres pour avoir d'autres informations.

Bref, ils vont se contenter de produire un seul jet, cela s'explique par l'opacité et la complexité présentes dans leurs écrits. Parallèlement, quand-ils essaient de planifier, ils « *n'ont pas conscience des lecteurs* » (Préfontaine, 1998 : 25). Ce qui explique qu' :

1. ils ne voient pas l'importance d'explicitement les référents,
2. ils ne dressent pas des liens analogiques entre les idées,
3. ils ne se donnent pas la peine d'assembler les différents aspects du sujet entre eux,
4. ils n'arrivent pas à déceler le fil conducteur du texte.

À la lumière de notre analyse, qui avait pour objectif de mesurer l'impact de la planification sur le nombre des ajouts (en arguments) dans les textes produits, sur sa cohérence et sur le réinvestissement d'un point de langue, en l'occurrence l'opposition, nous remarquons ce qui suit :

- Ni la génération des idées, ni la planification n'ont permis aux apprenants d'enrichir davantage leurs productions écrites.

- Les quelques écarts constatés n'avaient aucune différence significative. En effet, que ce soit en nombre ou en types d'arguments (nombre d'ajouts et pertinence d'ajouts), les apprenants se sont focalisés dans les deux cas sur leurs connaissances antérieures-figées en utilisant des arguments non personnalisés.

En ce qui concerne la cohérence textuelle, il est à signaler que cet élément a connu une amélioration significative dans la mesure où les défauts de cohérence relevés dans les premières productions écrites ont été quasi absents dans les secondes.

En effet, s'agissant d'un scripteur novice, le lycéen ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à générer, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques. Concernant l'expression de l'opposition nous avons vu que la planification a produit un effet positif sur la qualité des structures employées par l'ensemble des apprenants.

Enfin quelques remarques qui semblent nécessaires, concernant la planification, s'imposent. :

- La planification n'est jamais achevée, elle nécessite souvent un retour dans le sens où les scripteurs professionnels planifient, certes au début, mais il leur est indispensable de revenir à leurs plans afin de les façonner « *Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but, qui vise à améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir* » (Nouredine, & Mehdi, 2017 : 93)

Hayes (1995) a également signalé que ceux qui planifient au début passent généralement plus de temps à travailler leurs productions.

- L'enseignement de la planification ne devrait pas devancer celui des autres sous-processus de l'écriture ni l'étude d'autres procédés langagiers tels qu'exemplifier, déterminer ou décoder (Masseron, 2001).

### **Bibliographie**

Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005) *La production écrite et ses relations avec la mémoire*. Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant.No81, pp.41.46 [6page(s) (article)] (55ref.).[En ligne] :[www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot\\_memoire.pdf](http://www.mshs.univpoitiers.fr/lmdc/pagespersos/alamargot/Alamargot_memoire.pdf) –

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.). *Production du langage – Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès, pp. 37-54.
- Chagnon, C. (2009). *La production écrite, 14- 01- 2009*. [En ligne] : [Cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog\\_productionecrite.htm](http://Cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm) - 20k –
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). *Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux*. L'Année Psychologique, 102, pp. 363-398.
- Cuq, J.-P. (2004) « *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : CLE Inter
- Nouredine, D & Mehdi, A. (2017). « *Impact de la révision collaborative : une recherche en didactique de la production écrite en FLE* ». Studii și cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate. N.16. Université de Pitești- Roumanie.
- Hayes, J.R, (1998). *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affecte*. Dans A. Piolat, & A. Pélissier, La rédaction de textes. Approche cognitive (pp. 51-101). Lausanne: Delachaux&Niestlé.
- Fayol, M. (1996). *La production du langage écrit*. Dans S. Plane, & J. David, L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège (pp. 9-36). Paris : PUF.
- Legros, D., Crinon, J., & Marin, B. (2006). *Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles*. Langages, 40e année, n°164. La révision de texte. Méthodes, outils et processus, pp. 98-112.
- Piolat, A. (2004). (Ed.). « *Écriture. Approches en sciences cognitives* ». Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence (PUP).
- Tognotti, S. (1997). Etude d'un dispositif de coopération rédacteur - lecteur pour l'apprentissage de la rédaction technique. Mémoire présenté en vue de l'obtention du DES STAF. Sciences et Technologie de l'Apprentissage et de la Formation, Octobre 1997. [En ligne] : <http://agora.unige.ch/~tognotti/staf2x/memoire/garde.html>