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

*The Explicit Teaching of an Organizational Strategy: The Impact on the
Argumentative Text Writing of High School Pupils in a French as a Foreign
Language Class*

Houda Akmoun



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rref/831>

DOI : 10.4000/rref.831

ISSN : 2494-7830

Éditeur

CRDP de Guadeloupe

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2009

Pagination : 27-32

ISSN : 1962-2864

Référence électronique

Houda Akmoun, « L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif en FLE chez des élèves de 3^{ème} année secondaire (AS) », *Recherches et ressources en éducation et formation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 24 avril 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rref/831> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rref.831>



La revue *Recherches et ressources en éducation et formation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE D'UNE STRATÉGIE DE PLANIFICATION : IMPACT SUR LA PRODUCTION ÉCRITE D'UN TEXTE ARGUMENTATIF EN FLE CHEZ DES ÉLÈVES DE 3ÈME ANNÉE SECONDAIRE (AS)

H. AKMOUN ⁽¹⁾

(1) Lycée Omar Mellak de Ouled Yaich, Cité 402 logts Bt 23n°15 Ouled Yaich Blida Algérie.

Contact : houdaakmoun@yahoo.fr

Résumé : L'objectif de notre recherche consiste à vérifier l'impact de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des élèves de 3ème AS qui ont souvent beaucoup de mal à commencer leur production écrite. Nous supposons que ce blocage devant la page blanche est dû, d'une part aux pratiques et aux perceptions des élèves relativement à la planification qui précède la mise en texte et, d'autre part à l'inexistence de l'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui du processus rédactionnel. Cette recherche 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 que nous avons mis en place et qui se compose d'un questionnaire, de brouillons des élèves et de textes produits avant et après la démarche d'enseignement/apprentissage de la planification, nous ont permis de valider nos hypothèses de départ.

Mots-clés : Production écrite, processus rédactionnels, stratégie de planification d'écriture, enseignement explicite.

Abstract : Our research aims at verifying the impact of the explicit teaching of the planification strategy used in the production of an argumentative text from 4th form secondary schoolchildren that often face big problems to start their written production. Thus, this study is interested not only in the final written product but also in the cognitive process beneath it. That protocole is composed of a questionnaire, of drafts, and of written productions from schoolchildren, prior and after the teaching/learning planification process. The data collected as a result of the research protocole set up by us, allowed us to validate our hypotheses.

Key-words : Written production, written process, planification-written strategy, explicit teaching.

1. 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 classes de 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS). Cette recherche part d'un constat : en effet, en tant qu'enseignante de français au secondaire, nous avons remarqué que les élèves de 3^{ème} AS, qui sont censés avoir acquis à ce niveau certaines habiletés rédactionnelles, restent pourtant bloqués de longs moments devant la page blanche et ont souvent beaucoup de mal à commencer leur production écrite, ce qui nous a amenée à poser les questions suivantes : à quoi est dû ce blocage devant la page blanche et comment peut-on y remédier ?

Pour répondre à ces questions, nous avons émis trois hypothèses :

- 1/ Les élèves 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 élèves 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 élèves ce blocage et les amener à produire des textes de meilleure qualité.

Pour définir les concepts clés de cette recherche, nous nous sommes appuyée sur certains auteurs, notamment, Piolat (2003), Hayes et Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1981), Cornaire (2006), Carter-Thomas (2000) et Tardif (1992).

1.1. Choix méthodologiques

Nous avons choisi la production écrite parce que c'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 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. Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et répondre à notre problématique, nous avons mis en place le protocole de recherche suivant :

- 1/ Nous avons administré aux 15 sujets avec lesquels nous avons travaillé un questionnaire en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques et leurs perceptions relatives à la planification qui précède la mise en texte. Ces 15 sujets ont été choisis de façon aléatoire au sein d'une classe de langue étrangère qui se composait de 42 élèves, car il nous était matériellement impossible de travailler avec toute la classe.

Ces sujets sont en terminal, langues étrangères au lycée « Omar Mellak » de « Ouled Yaich ». Le lycée est situé au centre d'Ouled Yaich, un milieu citadin proche de Blida, une petite ville située au pied de l'Atlas à 50 kilomètres au sud d'Alger (la capitale de l'Algérie). Les élèves avec lesquels nous avons travaillé sont des deux sexes : 7 garçons et 8 filles. Ils ont entre 16 et 20 ans, leur moyenne d'âge étant de 18 ans. Les plus jeunes sont ceux qui n'ont jamais redoublé ou qui ont bénéficié de la dérogation d'âge et les plus âgés sont ceux qui ont redoublé. La majorité de ces sujets est issue de catégories socioculturelles aisées, voire favorisées, même si leur origine géographique est variée¹. Nous avons choisi des élèves provenant de cet établissement parce que nous y travaillons, son fonctionnement nous est donc familier, et connaissons suffisamment bien le personnel pour nous sentir à l'aise d'y mener notre expérimentation. Nous avons préféré des élèves de ce niveau parce que nous voulions travailler avec des sujets pour qui l'enseignement de la planification représente un besoin important.

Quant au questionnaire (Cf. Annexe 1), il comprend une série de neuf questions : cinq questions fermées et quatre questions ouvertes. Les questions portaient sur les difficultés rencontrées par les élèves lors d'une tâche d'écriture, sur leurs représentations relativement à l'élaboration d'un plan préalablement 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, le respect de la langue et des discours, la production des idées, leur sélection et leur organisation.

- 2/ Nous avons ensuite proposé aux mêmes sujets quatre thèmes différents et nous leur avons demandé 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 élèves à argumenter et parce qu'il prépare les élèves aux exercices universitaires de la dissertation et du commentaire de textes. De plus, dans une perspective de

socialisation de l'écrit, 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 donc 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. 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 étions amenée à effectuer une étude documentaire en vue 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/ Aussi, 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'utiliser². Nous avons donc mené auprès des élèves quatre séances de planification (Cf. Annexe 2) 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. A chaque séance, le travail consistait pour les sujets 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 sujets 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 que les sujets ont retenu de la démarche proposée.

1.2. Les critères d'analyse

- 1/ Les questions posées ont été choisies en fonction des questions que nous nous posions et des dimensions que nous voulions approfondir³.

- 2/ 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). 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 le seul modèle qui prend en compte trois des quatre éléments du triangle didactique, à savoir « le sujet, le contenu et le milieu ». Ce modèle définit l'acte d'écrire comme une activité assez complexe mobilisant plusieurs processus rédactionnels. Il présente l'avantage de mettre en lumière les processus activés lors d'une tâche d'écriture et permet de distinguer les stratégies des scripteurs experts de celles des apprentis-scripteurs, fournissant des outils aux intervenants en milieu scolaire pour élaborer des stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

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.

2. RESULTATS

- 1/ Les résultats obtenus à partir de l'analyse des réponses au questionnaire montrent que les élèves considèrent la planification comme une étape inutile et comme une perte de temps. Les buts formulés par les sujets sont tous liés au contexte scolaire ce qui indique que les élèves se concentrent sur les critères d'évaluation et négligent les aspects liés 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 élèves 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.
- 3/ Notre étude documentaire nous a permis de recueillir des données relatives à l'enseignement de la planification mais aussi à la place consacrée à l'écrit. 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. On a pu constater également 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.

Avant de conclure, nous pouvons dire que nos trois hypothèses ont été validées et que les résultats obtenus sont encourageants puisqu'ils nous montrent que la plupart des élèves 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. Notre recherche révèle également que plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que la planification est une étape importante, mais 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, 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 (1989) 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.

3. CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire que l'incapacité des élèves à mettre en œuvre de façon consciente certaines stratégies est la cause principale des faiblesses des élèves dans toute discipline confondue. C'est pourquoi, nous avons tenté d'explorer les effets de l'enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la production écrite d'un texte argumentatif. 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 ce qui pourrait ouvrir de nouvelles perspectives de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Carter Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : Harmattan.
- Cornaire, C et Mary Raymond, P. (2006). *Didactique des langues étrangères : la production écrite*. Paris : CLE.
- Halte, J.F. (1989). Savoir écrire, savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-28.
- Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le langage et l'Homme*, 38(2), 191-204.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

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.

ANNEXE 1Questionnaire

Répondez aux questions suivantes en pensant à ce que vous faites lorsque vous devez rédiger un texte. Les réponses que je cherche sont personnelles, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses .

- 1/ Quelle est parmi les disciplines proposées, celle que vous trouvez comme étant la plus difficile ? Choisissez une seule réponse
- la compréhension de l'écrit
 - la compréhension de l'oral
 - la production écrite
 - la production orale

2/ Quelles difficultés rencontrez-vous dans cette discipline ?

.....

.....

3/ Comment faites-vous pour trouver les idées lorsqu'on vous demande de rédiger un texte argumentatif ?

.....

.....

4/ Est-ce que vous avez l'habitude d'élaborer un plan quand on vous demande de produire un texte ?

- Toujours
- Souvent.....
- Jamais.....

Vous devez cocher une seule réponse.

5/ Pensez-vous que le plan soit :

- Très utile
- Utile
- Moyennement utile
- Inutile

Choisissez une seule réponse.

6/ Quels buts cherchez-vous à atteindre lorsque vous rédigez un texte argumentatif ?

.....

.....

7/ Décrivez étape par étape ce que vous faites lorsque vous écrivez ce type de texte.

.....

.....

8/ Classez les activités suivantes de 1 à 5 selon leur importance pour vous :

- trouver des idées à partir de vos connaissances personnelles ;
- vous vous fixez des buts que vous essaieriez d'atteindre au cours de la rédaction ;
- formuler une opinion personnelle à partir de celle exprimée dans la consigne ;
- lire la consigne et identifier le thème ;
- organiser les idées selon l'ordre qu'elles vont prendre dans le texte.

9/ Si vous manquez de temps, quelle est l'étape que vous ne ferez habituellement pas lors de la production d'un texte argumentatif :

- corriger les fautes ;
- relire le texte ;
- rédiger un plan ;
- écrire un brouillon ;
- mettre le texte au propre.

Cochez une seule réponse.

ANNEXE 2.

Tableau n° 1 : Les thèmes proposés lors des séances d'enseignement/ apprentissage de la planification.

Séances.	Thème général	Consigne principale	Consignes spécifiques.
1	L'utilité des micro-ordinateurs en classes.	- Ecrire une lettre au directeur (directrice) du lycée pour le convaincre d'aménager les salles de cours en micro-ordinateurs.	- Respecte la structure de la lettre. - Trouve trois (3) arguments pour appuyer son opinion. - Présente le tout dans une lettre adressée au directeur. - Termine la lettre par le souhait que cette opinion soit retenue.
2	L'enseignement précoce des langues étrangères.	- Certains professeurs, éducateurs et parents d'élèves trouvent que l'enseignement précoce des langues étrangères influe négativement sur les résultats scolaires. Qu'en pensez-vous ? Rédigez un texte d'une quinzaine de lignes dans lequel vous exprimez votre opinion.	- Appuie par trois ou quatre arguments bien choisis. - Illustre deux arguments par des exemples concrets. - Conclut en insistant sur ton opinion.
3	Les téléphones portables.	- De nos jours, beaucoup de personnes (jeunes, hommes d'affaires...) pensent que le téléphone portable est devenu indispensable. Partagez-vous le même point de vue ? Justifiez votre opinion en quelques lignes.	- Trouve trois arguments qui soutiennent cette opinion. - Illustre un argument par un exemple et explique un autre argument . - Veille à la gradation des arguments. - Ne dépasse pas les 20 lignes.
4	L'Internet.	- Pensez-vous que l'Internet puisse remplacer la presse écrite. Justifiez votre réponse.	- Ton texte ne doit pas dépasser une quinzaine de lignes. - Appuie trois arguments par des illustrations.