

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique
Université Larbi Ben M'hidi. Oum El Bouaghi
Faculté des lettres et des langues
Ecole Doctorale de Français
Pôle Est

Mémoire présenté pour obtenir le diplôme de
Magister en didactique

Le transfert de la planification de L1 à L2 lors de la production en L2
Cas des étudiants de première année français de l'université
d'Oum El Bouaghi

Directrice de recherche :

Professeur Kadi Latifa

Elaboré par :

Borhani Zineb

Membres du jury :

**Président : Pr. Aouadi Sadek Professeur : Université Badji Mokhtar
Annaba**

**Rapporteur : Pr. Kadi Latifa Professeur : Université Badji Mokhtar
Annaba**

**Examineur : Dr Boudechiche Nawal Maître de conférences : Université
Taref**

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2011 - 2012

*Je dédie cet événement marquant de ma vie à mes très chers
parents*

*Pour toutes les peines endurées, toutes les privations et
sacrifices consentis pour faire de moi ce que je suis.*

*Qu'ils apprécient cet humble geste comme preuve de ma
reconnaissance inégalée*

Remerciements

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Mme Kadi pour m'avoir fait l'honneur d'accepter de diriger ce sujet, pour tout son dynamisme et ses compétences scientifiques qui m'ont permise de mener à bien cette étude, pour ses conseils pertinents. J'ai découvert à travers sa personne, très sympathique et humaine, la rigueur du travail scientifique.

Qu'elle trouve ici le témoignage de mon plus profond respect et gratitude.

Je remercie profondément les honorables membres du jury Professeur Aouadi et Docteur Boudechiche qui ont accepté de lire et d'évaluer cet humble travail et ont bien voulu faire part de la soutenance de ce magister.

Mes remerciements vont également à Mme Mekkaoui qui m'a tant encouragée et m'a aidée à réaliser la deuxième partie de ce travail, à tous mes professeurs du cycle primaire au cursus universitaire et poste-graduation.

Je souhaite dire merci aussi à mon mari, pour sa patience face à une « épouse étudiante », sa compréhension, son amour.

Je voudrais exprimer mes profonds remerciements à ma famille : mes tendres sœurs, mes beaux frères, ma belle sœur, mes neveux et nièces et mon frère Ismail pour son inestimable soutien.

Merci aussi à ma belle famille notamment mes beaux parents.

Je voudrais adresser un merci particulier à tous mes collègues et amis

Que soient, enfin, remerciées toutes les personnes qui ne trouvent pas leur nom sur cette page, mais qui ont concouru de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Résumé

Cette étude s'intéresse à la production écrite en FLE, particulièrement au processus de planification. Nous cherchons à travers la présente étude à évaluer la qualité de ce processus fondamental chez de jeunes scripteurs algériens. Nous émettons l'hypothèse qu'il aurait transfert de ce processus de la L1 à L2. Dans la partie théorique, nous nous référons à des approches psycholinguistiques et cognitives en production écrite. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour l'analyse des plans en L1 et L2 selon le modèle interactionniste de Hayes et Flower.

Mots clés : production écrite- planification- transfert L1/L2- processus

Abstract

This study focuses on the written production in FLE, especially in the planning process. We seek through this study to evaluate the quality of this fundamental process in young Algerian writers. We hypothesize that this process would transfer from the L1 to L2. In the theoretical part, we are referring to psycholinguistic and cognitive approaches in written production. To test our hypotheses, we chose to analyze plans in L1 and L2 according to the interactionist model of Hayes and Flower.

Key words: written production - planning process - transfer L1/L2.

ملخص

هذه الدراسة تركز على الإنتاج الكتابي في اللغة الفرنسية الأجنبية ، ولا سيما في عملية التخطيط. نحن نسعى من خلال هذه الدراسة لتقييم نوعية هذه العملية التخطيطية الأساسية لدى الطلبة الجزائريين الشباب. نحن نفترض أن هذه العملية قابلة للتنقل من اللغة الأولى إلى اللغة الأجنبية. و نشير في طرحنا لعلم اللغة النفسي و المعرفي. . لاختبار الفرضيات لدينا، اخترنا لتحليل مسودات كتابية في كل من اللغات الأولى و الثانية وفقا للنموذج من هايز و فلاور

الكتابة- عملية التخطيط- تحويل

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 05

Première partie. Cadrage théorique et conceptuel

Chapitre 1. Approche psycholinguistique et cognitive de l'écrit 10

Chapitre 2. La planification : Un processus fondamental 32

Chapitre 3. Enseignement /apprentissage de l'écriture en FLE 45

Deuxième partie. Contextualisation de la recherche

Chapitre 1. La pré-enquête : Regard sur les pratiques de planification 65

Chapitre 2. Le transfert de la planification : « un pont cognitif » entre L1 et L2 72

CONCLUSION GENERALE 156

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 159

TABLE DES MATIERES 163

ANNEXES

INTRODUCTION GENERALE

Le contact de deux langues en situation d'apprentissage est un phénomène le plus souvent abordé d'un point de vue qui implique une situation conflictuelle où la langue maternelle constitue souvent un obstacle à l'épanouissement de la langue étrangère (l'interférence). Pourtant, nous avons été témoin, en tant que professeur, de la coexistence fructueuse d'une L1 et L2. Par le présent travail, nous avons donc voulu dépasser la posture de témoin pour aller vérifier ce qui nous a tellement interpellé dans les liens entre L1 et L2. La production écrite est l'activité qui nous fait penser à la possibilité d'une interaction féconde entre L1 et L2.

L'évolution de la recherche scientifique dans le domaine de l'écriture fait ses premiers pas depuis les années quatre vingt. Mais les travaux sont bien rares en le comparant à ceux menés sur la compréhension (orale ou écrite), rareté due à la multiplicité des connaissances et des traitements devant être articulés au cours de la production écrite. Hayes et Flower (1980) arrivent à mettre en place un modèle décrivant cette activité complexe. D'un point de vue cognitif, les processus qui sous-tendent l'activité scripturale sont : la planification, la mise en texte, la révision. Notre étude portera sur le processus de planification (l'assignation des buts et des sous-buts, la recherche et la récupération des idées, l'organisation des connaissances). Dans une situation d'écriture en L2, le rédacteur mobilise des savoirs, des savoirs-faire pour concevoir son futur texte. Ce rédacteur s'appuie le plus souvent, vue la complexité de la tâche, sur ses stratégies cognitives et métacognitives acquises en L1 (Barbier 2003). Des stratégies de haut niveau¹, en L1, comme la planification peuvent donc être réutilisées lors de la production en L2. Des travaux en cognition se focalisent de plus en plus sur les éventuels transferts qui pourraient s'effectuer de la L1 à L2 (Cummins (1980), Jones et Tetroe (1987)).

¹ Les stratégies de haut niveau ne sont pas contraintes par le niveau linguistique du rédacteur

Par ailleurs, si la rédaction est une tâche complexe, son enseignement/apprentissage va de soi, pour engendrer des progrès. Nous ne plaçons pas du côté des pédagogies classiques qui visent la transmission des connaissances mais du côté de la pédagogie de l'intégration et de l'esprit constructiviste. Notre position est justifiée : apprendre à écrire c'est apprendre à gérer une multitude de contraintes et harmoniser plusieurs processus. Ceci dit, le rôle de l'apprenant est repensé, ses représentations sur l'écriture sont prises en compte, ses pré requis aussi. L'apprenti scripteur est de plus en plus impliqué dans cette dynamique de l'écriture. Il déploie, selon son expertise, des stratégies rédactionnelles qui déterminent la qualité de son texte. Scardamalia et Bereiter (1987) ont établi une distinction entre : novice et expert en écriture en modélisant le fonctionnement de chacun d'eux. Les rédacteurs qualifiés d'experts sont ceux qui planifient mieux leur texte, consacrent un temps assez long à sa révision. Il s'avère donc que la maîtrise du processus de planification révèle une maîtrise de la tâche rédactionnelle et témoigne de la grande capacité du traitement d'information en mémoire de travail (Kellog).

Dans ce cadre théorique s'inscrit notre recherche qui, à l'origine, est motivée par un constat révélé au cours des séances de la production écrite. Nos apprenants ratent, le plus souvent, le texte produit. Nous considérons que la planification est le chaînon manquant aux scripteurs pour améliorer leur production écrite. Un deuxième constat constitue aussi, pour nous, un motif pour se lancer dans l'exploitation des liens positifs entre L1 et L2. Les bons apprenants qui réussissent leur production écrite en L1 ont le plus souvent la chance de réussir leur production en L2.

Prenant en considération tout ce qui a été dit précédemment, nous posons la question suivante : comment pourrions-nous déterminer la place et le rôle des stratégies scripturales, notamment la planification, acquise en L1, dans la production écrite en 2 ?

Nous nous interrogerons spécifiquement sur les compétences rédactionnelles des étudiants universitaires de français. Recourent-ils à la planification ? Quel degré de maîtrise de ce processus en L1 et en L2 ? Y a-t-il transfert des stratégies de planification de L1 à L2 ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons les hypothèses et sous hypothèses suivantes :

H1/ La planification d'un texte en L1 faciliterait sa planification en L2.

SH 1/ Les stratégies de planification seraient transférables de L1 à L2.

SH2 /Le niveau linguistique des étudiants en L2 ne contraindrait pas le transfert des stratégies de planification.

Nous organiserons notre travail en deux parties :

Une première partie consacrée à l'exposé des apports psycholinguistiques et cognitifs dans le domaine de l'écriture, à la définition du processus de planification et aux possibilités de transfert, dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en L2, des stratégies de haut niveau.

Dans le premier chapitre, nous développerons les différentes théories psychocognitives pour tenter de définir l'activité rédactionnelle. Nous passerons en revue les modèles qui sont nés de ses recherches. Nous présenterons également les théories qui viennent appuyer ces modèles : il sera question surtout de la théorie de la capacité mnésique.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons en détail le processus de planification ; nous ferons ressortir les points forts qui expliquent l'importance de cette opération cognitive dans l'activité scripturale

Le dernier chapitre viendra étayer le phénomène du transfert dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE. Nous revisiterons les méthodes d'enseignement et la place qu'elles accordent à l'écrit et ferons le point sur l'évaluation des écrits.

La deuxième partie est nécessaire pour la vérification de nos hypothèses et la réponse à notre problématique. Cette partie va contextualiser la recherche que nous menons et elle servira comme outil mis à la disposition des professeurs et population scientifique qui s'intéressent au perfectionnement de l'activité scripturale en milieu plurilingue. Cette partie sera constituée de deux chapitres :

Le premier servira de compte rendu des pratiques effectives des étudiants concernant la planification et l'utilisation du brouillon. De ce fait, nous réaliserons une pré-enquête auprès des étudiants de français et nous recueillerons les brouillons utilisés lors d'une tâche de rédaction. Nous nous intéresserons aux traces du processus de planification et la gestion de ce document de préparation à l'écriture.

Le deuxième chapitre sera consacré à la vérification de nos hypothèses de transfert des stratégies de planification de L1 à L2. Nous tenons à cerner la problématique et à préciser les principales hypothèses et les objectifs de notre étude. Nous justifierons nos choix méthodologiques : les participants, le modèle théorique qui encadre l'analyse du corpus, la consigne de l'écriture, le recueil des données. Nous expliquerons les principes d'analyse : il s'agit des grilles-outil pour nous aider à voir de près le déroulement du processus de planification en L1 et L2. Notre analyse s'articulera autour d'une comparaison entre le résultat de la planification en L1 et en L2.

Première partie

Cadrage théorique et conceptuel

CHAPITRE 1

Approche psycholinguistique et cognitive de l'écrit

Introduction

Dans ce chapitre, nous aborderons l'écrit dans son aspect psychocognitif. Nous ferons appel à des définitions issues de théories cognitives. Nous présenterons brièvement les spécificités de l'écrit par rapport à l'oral, puis nous jeterons une lumière sur les modèles qui décrivent l'activité scripturale en termes de processus cognitifs. Ceci nous amène naturellement à exposer la théorie de la mémoire et les efforts cognitifs des différents processus.

1- L'écrit : Aspects définitoires

« Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. » (Vygotsky cité par Schneuwly, 1988: 4)

Nous décelons dans cette citation une conception de l'écrit comme fonction du langage. En effet, l'écrit représente le langage intérieur qui se situe à un niveau abstrait de la pensée faisant ainsi appel à des représentations des mots de la langue et non pas à leur matérialité graphique seulement. Ecrire est un acte complexe par son fonctionnement, par la diversité des opérations cognitives mises en œuvre et par la transformation qu'il opère sur les structures mentales antérieurement formées dans le système psychique : « L'écriture est complexe car elle articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psychoaffectif et du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif » (Reuter, 2002 : 59) .Cette conception psycholinguistique et sociale de l'écrit s'éloigne fortement des considérations de l'écriture comme un simple codage de l'oral, ou une maîtrise grapho-motrice et formelle des formes langagières ; il ne s'agit pas d'une interprétation graphique visible et susceptible d'être lue de ces mêmes formes langagières. L'examen de quelques approches concernant les situations d'écrit confirme la vision mécanique de la rédaction. On considère comme situation

d'écrit la situation dans laquelle l'écrit est oralisé : la lecture à haute voix ou encore la dictée à un adulte. Cette définition réduit l'écrit à son aspect graphique et sa fonction grapho- motrice comme système psychique ; il est ainsi une situation hors communication « L'écrit est une conduite d'exil hors de l'échange vivant des paroles proférées. » (Hagège cité par Barré-De Miniac, 2000 : 93)

Or dans les nouvelles approches cela est contesté. Signalons l'apport d'abord de S. Moirand dans son livre « Situation d'écrit » où elle considère qu'une situation d'écrit est d'abord une situation de communication impliquant tous les éléments nécessaires à l'établissement d'une énonciation complète, quoique les éléments qui la constituent soient spécifiques et particuliers : la virtualité du récepteur, le différé de son message. Ces éléments attribuent à l'écrit l'étiquette de « situation monologuée » ce qui donne par conséquent lieu à un schéma de communication un peu spécifique :

Un scripteur (émetteur, locuteur, énonciateur) avec toutes ses caractéristiques physique, psychique, affective et son appartenance sociale qui fait d'abord « une image » de son *lecteur* virtuel et potentiel avant de créer *son message* qui revêt une enveloppe linguistique correcte satisfaisant à son *intention de communication* d'une part et adaptée aux type du lecteur auquel il aura à faire d'autre part. Ce produit écrit est aussi circonscrit dans des conditions temporelles et contextuelles que le scripteur doit gérer d'une façon subtile en convoquant ses compétences et performances de haut niveau pour concevoir ses outils de planification et d'auto contrôle au moment de la rédaction.

S. Moirand résume la relation entre le scripteur et le lecteur en disant « qu'il ait ou non des relations avec ses lecteurs, tout scripteur se fait « une image » de ces derniers : « les représentations » qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la manière de formuler son message. » (Moirand, 1979 : 11)

Il apparait donc que l'écriture requiert un système autonome de traitement qui mobilise des zones nouvelles dans le cerveau de celles mobilisées à l'oral ; l'utilisation de la langue n'est pas automatique ni spontanée. L'individu voulant

produire un écrit en fait une utilisation réfléchie, consciente et volontaire dans une situation de communication décontextualisée, tissée de contraintes intérieures et extérieures

1 – 1- De la compréhension à la production : le lien de force lecture /écriture

Des questions qui nous paraissent s'imposer d'elles-mêmes dans ce contexte : quels sont les lieux d'une interaction entre lecture/ écriture ? Quelles justifications de ce lien dit de force ?

Avant d'exposer les points de force de ce «lien ombilical», nous tenons à jeter une lumière sur le processus mécanique et automatique de déchiffrage graphique qui nécessite l'intervention, après un apprentissage, d'un système psycho moteur de décodage de signes perceptibles, ce processus n'étant pas celui qui entraîne le traitement du texte et la construction du sens que nous appelons dans cette section « processus de compréhension. »

La définition de la lecture et de la compréhension que nous retenons ici pour montrer l'interaction avec l'écriture est celle de l'activité cognitive qui active les connaissances nécessaires, qu'elles que soient leur nature, pour construire une signification globale de l'écrit.

Plusieurs modèles décrivant cette activité aussi complexe que la rédaction sont en perpétuel remaniement. Citons le « modèle de situation » de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983) et le modèle de construction- intégration (1988-1998) dans lequel Kintsch conçoit le processus de compréhension en deux étapes : la construction des nœuds lexicaux, des propositions (micro et macro) et des inférences à partir des entrées linguistiques à l'aide d'opérations diverses : la sélection, la récupération, la substitution, l'enchaînement et surtout la confrontation des connaissances antérieures pour pouvoir se représenter cognitivement les événements (Marin, & Legros, 2008 : 73) les actions évoquées par l'écrit en lisant. Une opération majeure semble être partagée ici par les deux

activités lecture/écriture : « l'inférence ». En lecture c'est l'élaboration progressive de la structure mentale de la compréhension. En écriture, cette opération se manifeste dans le travail de « prévision » qu'effectue le rédacteur à propos de la réception de son écrit par le destinataire. Dans ce sens Hayes affirme que « si les rédacteurs ne sont pas des lecteurs compétents, s'ils simplifient à outrance ou comprennent mal les textes sources, leurs propres textes en souffriront sans doute. (Hayes, 1998 : 82)

Il existe un lien très fort entre la lecture et l'écriture. En lisant, le lecteur simule ce que fait le rédacteur en écrivant : il doit interpréter, attribuer du sens au texte en faisant appel à des connaissances déclaratives et procédurales. « Les rédacteurs font souvent des inférences sur les connaissances et les intérêts de leurs destinataires... la production d'inférences est un processus essentiel qui permet aux lecteurs et rédacteurs d'opérer des extensions utiles à partir des informations disponibles. » (Hayes, 1998 :90)

1-2- Oralité /scripturalité : spécificités de l'écrit par rapport à l'oral

La réalisation d'un produit langagier se fait par le biais de l'oral ou de l'écrit. La matérialité du produit est différente selon qu'il soit oral ou écrit. Elle est sonore, phonique s'agissant de l'oral et visuelle, graphique quant à l'écrit. Oral et écrit sont donc des fonctions du langage, c'est le seul point qui les unit.

Néanmoins, la fonction que remplit l'écrit est beaucoup plus particulière que celle de l'oral. C'est une activité beaucoup plus complexe que la construction spontanée de la parole. Le scripteur crée des outils conceptuels pour maîtriser et contrôler ses processus psychiques : la planification que requiert l'écriture par exemple est coûteuse en termes d'effort cognitif vues les spécificités de la situation d'écrit et du texte à produire. Un effort d'abstraction, d'analyse, de gestion, des contraintes sémantiques, linguistiques, pragmatiques, cognitives relatives à la situation d'écrit. Ce travail se traduit par des structures syntaxiques

plus complexes à l'écrit qu'à l'oral dominé par de simples juxtapositions ou de coordination. L'oral ne coûte pas en planification car le tour de parole et « la dynamique » de la situation, l'interactivité entre l'énonciateur et l'énonciataire amoindrissent l'effort d'anticipation sur la réception du message « La rédaction présente des bénéfices plus évidents que la communication et l'archivage. » (Scardamalia & Bereiter, 1998 : 28)

L'autre différence entre l'ordre scriptural et oral est celle de l'acculturation à un mode d'expression qui ne relève pas du naturel spontané comme c'est le cas pour l'oral. L'écrit est le moyen d'accès à des savoirs, des connaissances dans toutes les disciplines. Il s'apprend progressivement et se perfectionne à travers l'expérience comme le montre Yves Reuter : « L'écriture n'est jamais parfaitement ni totalement maîtrisée. Sa maîtrise peut constamment être améliorée. » (Reuter, 2002 : 49)

Nous concluons cette comparaison entre les deux systèmes autonomes l'oral et l'écrit en disant que l'écrit n'est pas seulement un ensemble de signes graphiques mais un processus complexe qui réclame un effort cognitif important.

2- Ecrire ...oui, mais comment ?

2-1- Les principaux modèles de la production écrite

D'après Michel Charolles (1986), des travaux sémantiques et linguistiques se sont largement attachés à se forger des outils conceptuels pour décrire l'organisation textuelle afin de comprendre les difficultés sous jacentes à la rédaction et pour aider les enseignants à concevoir des démarches d'enseignement orientées vers l'acquisition d'une compétence linguistique.

Le besoin qui s'impose depuis une vingtaine d'années c'est celui de concevoir des outils pouvant décrire non pas l'organisation du produit final : le texte, mais l'organisation des opérations qui mènent le sujet à produire un texte c'est-à-dire au schéma du texte se substitue le schéma de l'activité. L'activité « complexe » qui mobilise des savoirs, des savoir-faire sur le monde matériel et

social active des structures mentales, des modes de raisonnement afin de produire, de contrôler et d'harmoniser le produit écrit. Cela justifie selon C. Barré-De-Miniac l'ancrage de cette activité dans le domaine de « la cognition ». Un grand nombre de modèles dits « cognitivistes » issus des courants psycholinguistiques et cognitifs traitent la production de l'écrit.

Avant de les aborder en détail, nous passerons en revue brièvement le modèle le plus ancien, repris d'ailleurs en partie par les travaux récents.

« La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. » (Cornaire, 2006 : 26). Il s'agit d'un modèle linéaire, unidirectionnel qui rend compte de l'activité rédactionnelle chez un scripteur inexpérimenté surtout qui écrit du premier jet. Le rédacteur est supposé respecter dans l'ordre figé : pré écriture, écriture, réécriture.

2-1-1-Le modèle interactionniste de Hayes et Flower (1980)

Le nom du modèle tire son origine des principes qu'il postule « principes » hérités de Vygotsky : les compétences se construisent et prennent sens dans les interactions sociales. Ce modèle a été élaboré à partir de la verbalisation à haute voix, par les scripteurs, de ce qu'ils font au cours de la rédaction (les protocoles verbaux concomitants que nous expliquerons dans la section suivante) et l'analyse classique du produit. « Au moment où Flower et moi-même commençons notre travail sur la composition, j'avais collaboré avec Simon sur une série d'études de protocoles. » (Hayes, 1998 :52) Ce modèle s'apparente à une démarche de résolution de problème et tient compte de l'interrelation entre les différentes opérations mobilisées pendant la rédaction. Le modèle se présente en trois dimensions qui sont : *l'environnement de la tâche, les processus cognitifs et la mémoire à long terme (figure 1)*

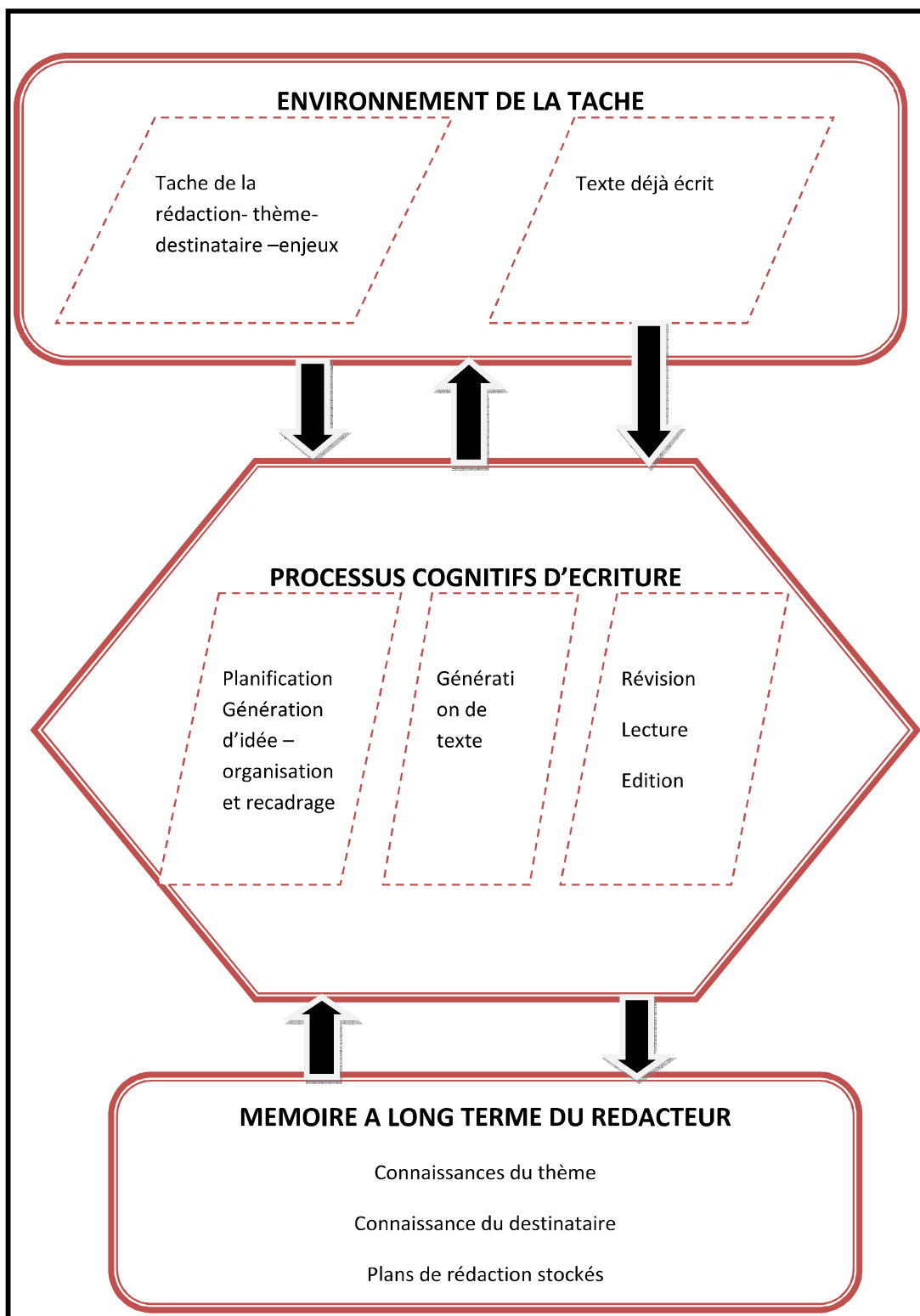


Figure 1 : Le modèle de Hayes & Flower (1980) in La rédaction de textes (p 54)

1)-L'environnement de la tâche

Il regroupe tous les éléments extérieurs au rédacteur et qui peuvent influencer le processus de la rédaction ; ce sont les facteurs contextuels sociaux et physiques : la consigne de la rédaction², le thème, le destinataire, les enjeux³ et le texte en cours d'écriture.

2)- Les processus cognitifs d'écriture

Le processus rédactionnel commenté par Piolat et Roussey (1992), comprend trois sous- processus majeurs qui sont : la planification, la traduction ou la génération du texte et la révision.

La planification

C'est la prise de décision, la définition du genre, le recensement des outils, des idées, leur agencement en un plan en fonction des contraintes de la situation de communication et les données récupérées à la fois de l'environnement de la tâche (analyse de la consigne, définition du thème, du type de texte) et de la mémoire à long terme comme l'illustre la figure 1. La planification comporte des sous-processus de conception :

a) *La génération d'idées (generating)*

Le scripteur active des connaissances, fait la sélection d'idées dans la mémoire à long terme en relation avec le thème et avec le destinataire.

b) *Organisation des idées (organizing)*

C'est la hiérarchisation des connaissances récupérées et leur enchaînement dans le futur texte. Selon Piolat et Roussey (1992), ce sous processus se concrétise dans les brouillons des rédacteurs par l'emploi des flèches, d'une numérotation, des liaisons.

c) *Le recadrage (goal setting)*

² « C'est un énoncé oral ou écrit par lequel le maître invite les élèves à exécuter une tâche »
Groupe EVA, 1991 : 228

³ « L'effet ou résultat que le producteur (le scripteur) attend de son message. » idem

C'est un réajustement des plans de composition par rapport aux buts et sous-butts et les connaissances pragmatiques autour du futur texte.

La génération du texte (mise en texte)

Le rédacteur procède à la traduction des plans qu'il a conçus au moyen des connaissances linguistiques récupérées et adaptées aux choix conceptuels dans la planification. Au moment de rédiger, le rédacteur, surtout habile, est en situation permanente de planification pour effectuer d'éventuels changements, modifications ou ajouts

La révision

C'est en quelque sorte l'évaluation du texte mis en mots par le rédacteur. Ce dernier juge la conformité du texte avec le plan et buts fixés. Il le fait en passant par la lecture et la détection des erreurs puis l'édition d'une nouvelle forme du texte plus convenable.

Le contrôle

C'est une instance qui gère l'interactivité entre les différents processus et sous- processus lors de la rédaction « Le modèle de Hayes et Flower illustre bien le cheminement du scripteur habile qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière, ne serait ce que pour repenser peut-être à la façon dont il a planifié sa tâche. » (Cornaire, 2006 : 26)

3)-La mémoire à long terme

La flèche, dans la *figure 1*, allant de la mémoire à long terme vers la composante « processus cognitifs » définit la fonction de cette dernière dimension dans laquelle sont stockées des connaissances différentes : générales, sur le thème, la rédaction, le type de texte à produire, le destinataire. Ces connaissances sous tendent les traitements effectués par les processus cognitifs durant l'activité. Pour qu'elles soient exploitables par ces processus, ces connaissances sont transférées sous forme de représentations, schémas, connaissances linguistiques. La deuxième flèche qui revient des processus rédactionnels vers cette composante montre la flexibilité et la possibilité d'opérations de changement, d'ajout de modification

partielle ou intégrale sur les éléments contenus dans la mémoire à long terme durant la rédaction en fonction des informations contextuelles issues de l'environnement de la tâche.

2 -1-2- La critique du modèle de 1980: le modèle de Hayes 1996

L'aspect le plus apparent dans le modèle de 1980 est l'aspect conceptuel qui correspond à la mobilisation des connaissances et leur organisation afin de résoudre un problème. Le scénario fonctionnel qu'il propose témoigne d'une grande récursivité entre les différentes opérations mentales et une remarquable interaction entre les composantes du processus rédactionnel. Néanmoins l'architecture en trois dimensions isole les composantes en fonction des types d'informations qu'elles reçoivent et le traitement qu'elles en font. Aucune description ne peut être faite quant au rôle des éléments individuels. Pour combler cette lacune majeure dans la conception du modèle, John R. Hayes (1996) a proposé un autre modèle dans lequel il caractérise mieux les éléments de l'individu et intègre : mémoire, affect, cognition. Ce modèle relève de l'individuo-environnemental. Il s'organise autour de deux composantes majeures : l'environnement de la tâche et l'individu comme le montre la *figure 2* présentée ci-dessous.

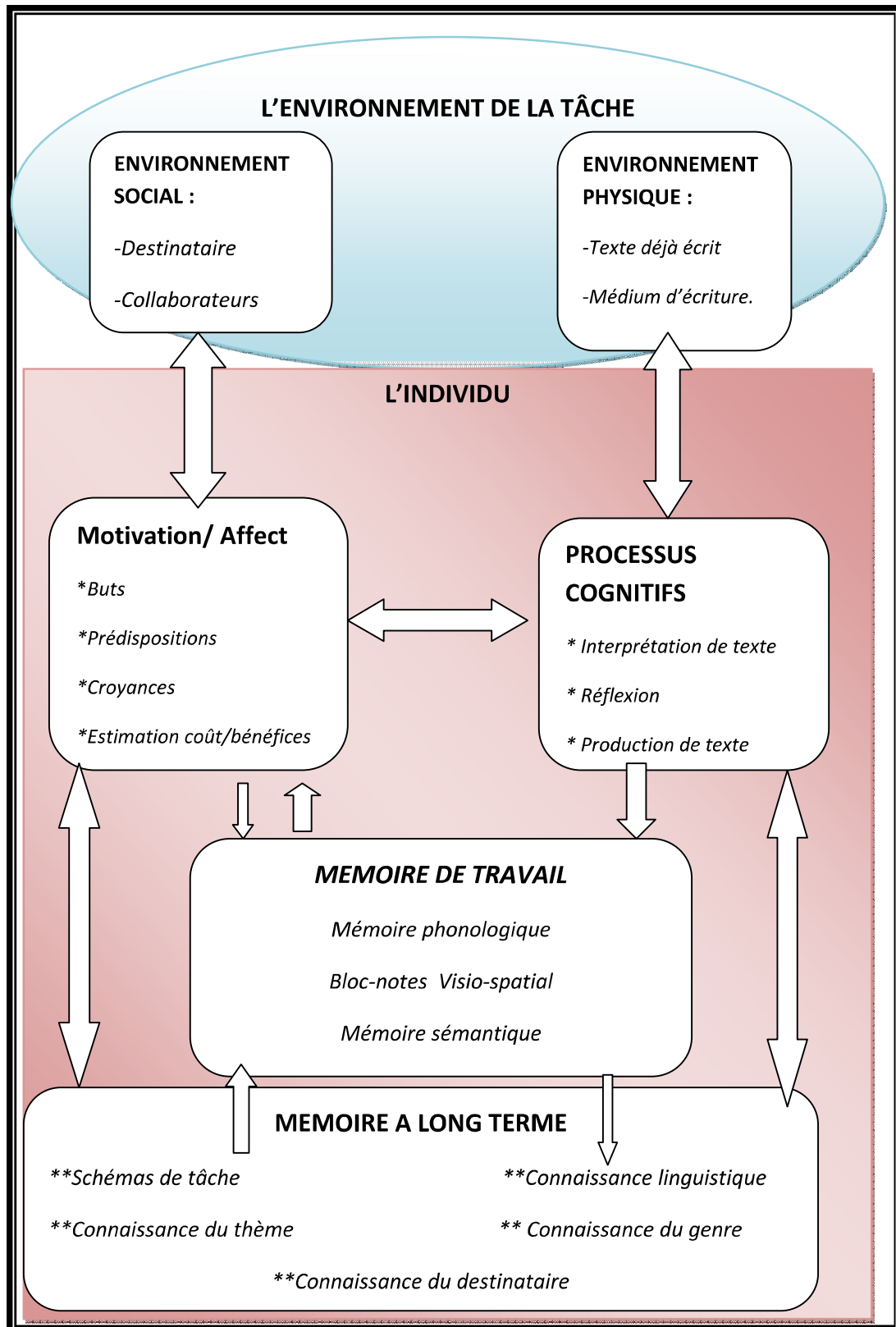


Figure 2 : Le modèle de Hayes (1996) in La rédaction de textes (p 56)

1- L'environnement de la tâche

Celui-ci se compose de l'environnement social qui représente l'ensemble des caractéristiques individuelles du destinataire du texte dont il faut tenir compte, les collaborateurs ou les personnes présentes dans l'environnement immédiat des rédacteurs et qui peuvent avoir des interactions diverses avec les rédacteurs. Nous citons à titre d'exemple l'enseignant, le co-auteur. « A l'école, la rédaction collaborative constitue une méthode très efficace pour développer les habiletés rédactionnelles. » (Hayes, 1998 : 58)

L'environnement physique est constitué, lui, du texte en cours d'écriture et du médium de la rédaction « médium entendu non pas comme un simple support de papier mais comme un outil pouvant présenter différents degrés d'organisation spatiale de l'information » (Piolat, 2001 :43)

Les processus cognitifs semblent influencés par l'environnement de la tâche qu'il soit social ou physique.

2- L'individu

Considéré dans toutes ses caractéristiques : sociale, psycho-affective-cognitive-méta-cognitive, l'individu est représenté par quatre sous-catégories : *la motivation, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.*

A)- La motivation

Les croyances individuelles sont une source de prédispositions durables. Les représentations sont simplifiées dans l'énoncé d'Yves Reuter comme étant «des idées, même vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc. » (Reuter, 2002 : 93). Selon Barré-De-Miniac, les élèves pensent souvent que la rédaction est un don ce qui génère en amont un blocage. Ils ne peuvent s'investir dans l'acte ni développer leurs compétences de façon efficace. La motivation se manifeste aussi dans la prise en compte de l'existant, de l'évaluation permanente des buts et sous buts assignés, l'estimation du coût-bénéfices en ajustant au mieux les moyens à disposition pour fournir moins d'effort afin

d'atteindre les buts visés. Il faut cependant s'interroger sur les buts attribués à la rédaction. En effet, souvent « il existe, ... de nombreux cas impliquant des buts multiples qui interagissent pour déterminer le cours de l'action » (Hayes, 1998 : 67). Plusieurs buts sont susceptibles d'entrer en compétition. « Vouloir en même temps faire passer du contenu et donner une bonne impression d'eux-mêmes, ou bien fournir une information claire mais ne pas vouloir produire un texte long... » (Hayes, 1998 : 67). Le génie du rédacteur est de trouver un compromis entre les différents buts et sous buts assignés.

Les éléments de la motivation sont nourris par des informations issues de l'environnement de la tâche et fournissent à leur tour des données pertinentes au processus entrepris par l'individu pour interpréter, planifier et rédiger son texte. Ces données relèvent de l'ordre métacognitif.

B)- Les processus cognitifs

Les processus cognitifs désignés dans le modèle de 1980 par : *planification, mise en texte et révision* sont substitués par des fonctions cognitives plus générales :

L'interprétation de texte

Cette fonction est assurée par un processus général qui est le traitement des données linguistiques graphiques fournies par l'environnement de la tâche pour se faire des représentations internes. Le traitement de la question est différent selon qu'il s'agit de la langue 1 ou de la L2 (Chnoweth cité par Hayes, 1998 : 83). Cette fonction se sert des organes physiques pour examiner les entrées graphiques et sonores relatives à la consigne d'écriture. L'interprétation est aussi le processus qui revient dans la phase de révision où le rédacteur lit et corrige en fonction des données précises.

La réflexion

C'est la génération à partir des représentations issues de l'interprétation d'autres représentations. Elle se voit menée par des sous processus comme la résolution de problème, la prise de décision, la production d'inférences et planification. Cette fonction était, selon Hayes, réduite dans l'ancien modèle au

processus de planification. « La planification était le seul processus de réflexion ...d'autres processus devaient être inclus dans le modèle. » (Hayes, 1998 : 87)

La production

Ce qui peut qualifier cette dernière fonction est qu'elle contribue à la réalisation d'un produit articulé en propositions à partir de la synthèse des éléments déjà traités et organisés.

C)- La mémoire de travail

« La localisation de la mémoire de travail est censée symboliser son rôle primordial dans l'activité rédactionnelle. » (Idem : 62). L'intégration de la mémoire de travail dans le nouveau modèle de la rédaction a été inspirée des travaux de Baddeley, que nous exposerons dans les sections qui suivent, sur le rôle de cette dernière dans le traitement de l'information pendant une tâche. Son rôle est dû à sa structure car elle dispose d'un administrateur central qui gère deux types de mémoires : phonologique où sont stockées des informations codées phonologiquement et le bloc- notes Visio-spatial. L'administrateur a outre la fonction de liaison entre les deux mémoires, celle de la récupération d'informations de la mémoire à long terme (voir la figure2) et la gestion des tâches qui nécessitent une résolution de problème ou une prise de décision.

D)- La mémoire à long terme

La mémoire à long terme « contient tout ce que nous savons, les événements qui se sont produits il y a dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance » (Cornaire, & Raymond, 2006 : 19). Elle est constituée de différents types de connaissances qui opèrent chacune à un moment ou un autre du processus rédactionnel. Des connaissances du thème et du destinataire interagissent avec les éléments de l'environnement de la tâche pour concevoir au mieux les buts et prendre des décisions. Les connaissances du genre et les schémas de tâche sont utiles à l'organisation et la révision du futur texte sur le plan sémantique. Les connaissances linguistiques ont pour objectif l'amélioration de la production et de l'articulation des plans en propositions et phrases.

Une remarque peut être faite de prime abord sur ce modèle : la présence des flèches multidirectionnelles qui témoigne encore une fois et d'une manière très claire de la dynamique dans laquelle le processus de rédaction se déroule. Toutes les composantes sont en parfaite interaction, le modèle n'est pas linéaire.

D'autres modèles s'inscrivent aussi dans la même perspective .

2-1-3- Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1987)

C'est un prolongement du modèle de Hayes et Flower (1980) qui suggère selon C. Gracia Debanc et M. Fayol (2002) deux types de composition selon la stratégie scripturale utilisée pendant la rédaction : il s'agit de la stratégie *d'énonciation des connaissances* et la stratégie de la *transformation des connaissances*.

La première stratégie désignée aussi par C. Cornaire sous le nom de connaissances –expression (qui est la traduction de « *telling knowledge* » dans le modèle d'origine) semble caractériser la production écrite de jeunes rédacteurs ou de rédacteurs malhabiles qui se limitent à transcrire, dans leur ordre, les connaissances récupérées dans la mémoire à long terme pour répondre à la tâche sans se soucier de prendre en compte les contraintes de la situation ni d'effectuer des traitements relatifs au type de texte ou d'adapter le produit au récepteur potentiel. C'est une stratégie passive qui « peut même avoir un effet dégradant du fait de la tendance à dire ce qui est le plus facile à exprimer. » (Scardamalia et Bereiter, 1998 : 29)

La deuxième stratégie « *knowledge transforming* » convient mieux au fonctionnement du processus rédactionnel chez les experts. Ces derniers fournissent un effort cognitivement plus important pour pouvoir travailler et retravailler leurs textes. La recherche et la sélection des idées ainsi que la récupération des schémas sont fonction des buts et sous buts assignés à la tâche. L'effort d'adaptation du contenu est incessant. Des opérations de transformation, d'intégration et de reconstruction et de transfert des connaissances afin d'améliorer le texte mais en même temps le système psychique du langage

3- Ressources cognitives et mémoire : théorie de la capacité de la mémoire

« Rédiger ne serait possible si les rédacteurs ne possédaient pas de mémoire à long terme. » (Hayes, 1998 : 96)

Suivant cette affirmation, le processus d'écriture puiserait des connaissances différentes stockées en mémoire, les récupère, les transforme, les met en relation par le biais de traitements spécifiques. Le recours à une théorie qui peut décrire ce scénario actif entre les systèmes mémoriels et la production est une véritable contribution à l'élucidation de beaucoup de phénomènes en relation avec la production écrite.

Bartlett et Angleterre (cités par Cornaire, & Raymond, 2006 : 18) ont mené des recherches sur la mémoire. Leurs travaux ont inspiré les psychologues qui vont la définir comme un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information. Elle se compose de trois systèmes : 1- la mémoire sensorielle. 2- la mémoire à court terme. 3- la mémoire à long terme. Ces trois composantes fonctionnent en parfaite cohésion dans le traitement de l'information que ce soit dans l'activité rédactionnelle ou dans d'autres situations. La mémoire est donc le lieu par excellence où on peut trouver toutes sortes d'*informations* stockées sous plusieurs formes.

Une théorie de la mémoire et de sa capacité a été mise en place par Baddeley en 1986. Elle a été reconceptualisée par Just & Carpenter en 1992. Kellogg (1999) et McCutchen (1994, 1996, 2000) ont aussi démontré par des expériences, que nous exposerons dans la section suivante, l'importance de la mémoire dans l'évolution de l'expertise rédactionnelle.

3-1- Le rôle des ressources cognitives et de la mémoire dans les processus rédactionnels

Les ressources cognitives sont des espaces alloués dans des structures de la mémoire et ayant une double fonction de stockage et de traitement de l'information. Elles sont aussi une quantité d'énergie disponible pour effectuer un

traitement quelconque. Etant donnée la diversité des traitements effectués pendant une tâche rédactionnelle, l'allocation des ressources cognitives en mémoire n'est pas à égalité. Quelques processus dit de haut niveau requièrent des ressources plus importantes que d'autres dits automatiques.

3-2 -Le rôle de la mémoire à long terme dans la rédaction

La mémoire à long terme n'est pas limitée ni en temps ni en capacité mais la qualité des informations préservées dans ce système dépend en grande partie du traitement qu'elles ont subi dans la mémoire à court terme et des techniques actualisées pour s'en souvenir ultérieurement (soulignement- tableau- schémas- résumés...).

Le rôle de la mémoire à long terme (MLT) est crucial dans la production écrite. Elle assure le stockage et la récupération des connaissances de types déclaratif, procédural. Les connaissances procédurales sont récupérées sous forme de processus rédactionnels.

1- Les connaissances déclaratives :

Cette catégorie inclut les connaissances du domaine de référence, les connaissances rhétoriques et pragmatiques, et les connaissances linguistiques. La richesse du scripteur quant à ces connaissances et la facilité avec laquelle il peut y accéder déterminent son expertise. Ces connaissances sont des schèmes mémorisés à travers les différentes situations (Anderson cité par Cornaire, & Raymond, 2006 : 23). Le système des schèmes est comparé à celui du puzzle ; ils se modifient après chaque intégration de nouvelles connaissances.

2- Les connaissances procédurales

Elles sont stockées dans la MLT et comprennent quatre processus rédactionnels qui s'activent dans la mémoire procédurale afin de traiter les connaissances déclaratives. Ces processus sont :

A -La planification

Deux sortes de connaissances déclaratives sont activées : *les connaissances pragmatiques et les connaissances du domaine*. Ces connaissances récupérées de

la MLT participent dans l'élaboration de trois (03) stratégies de planification (Marin, & Legros, 2008 : 108)

La planification conceptuelle

C'est l'organisation des concepts récupérés et nécessaires à la production.

La planification par analogie

C'est la récupération des connaissances antérieures pouvant servir à la production du texte comme les schémas textuels ou les schémas de tâche.

La planification par modélisation

Celle-ci mobilise des ressources afin de concevoir la rédaction dans toutes ses dimensions en tenant compte aussi des différentes contraintes relatives à la situation d'écriture. Cette planification peut aboutir à la conception d'un modèle mental macrostructural de l'activité.

B -La formulation (la mise en texte)

C'est un processus d'interprétation des modèles déjà élaborés ; c'est aussi l'articulation des niveaux de connaissances référentielles et linguistiques

C -La révision

Considérée aussi comme un grand type d'opération. Ce sont des connaissances déclaratives et pragmatiques qu'il faut utiliser à ce niveau de la rédaction

D -L'exécution

C'est la combinaison d'un traitement proactif qui récupère depuis la MLT un programme de l'adaptation de la taille de l'écriture et un autre traitement rétroactif qui permet l'agencement de l'écriture dans l'espace et le positionnement du texte sur la page, les lettres dans les mots, etc. (Chanquoy, & Alamargot, 2002)

3-3 Le rôle de la mémoire de travail (MDT)

Baddeley (1992) assigne à la MDT trois registres : la boucle phonologique, le calepin Visio-spatial (bloc notes Visio-spatial) et l'administrateur central. Ces trois fonctionnalités n'interviennent pas de manière égale dans la production.

Le rôle de la MDT est central car elle est « l'instance exécutive de la pensée » (Marin, & Legros, 2008 :99).

L'administrateur central est le coordinateur de l'action des deux systèmes esclaves (la boucle phonologique, le calepin Visio-spatial) et le gestionnaire des ressources entre les systèmes. L'administrateur central est l'intermédiaire entre la MLT et la MDT. Kellog (1996) précise le fonctionnement de la mémoire de travail lors de la tâche rédactionnelle. Il propose pour cela trois processus : *la formulation- l'exécution- le contrôle*, subdivisés chacun en deux autres sous-processus. La figure ci-dessous illustre le fonctionnement et l'intervention de chaque composante de la MDT dans la rédaction.

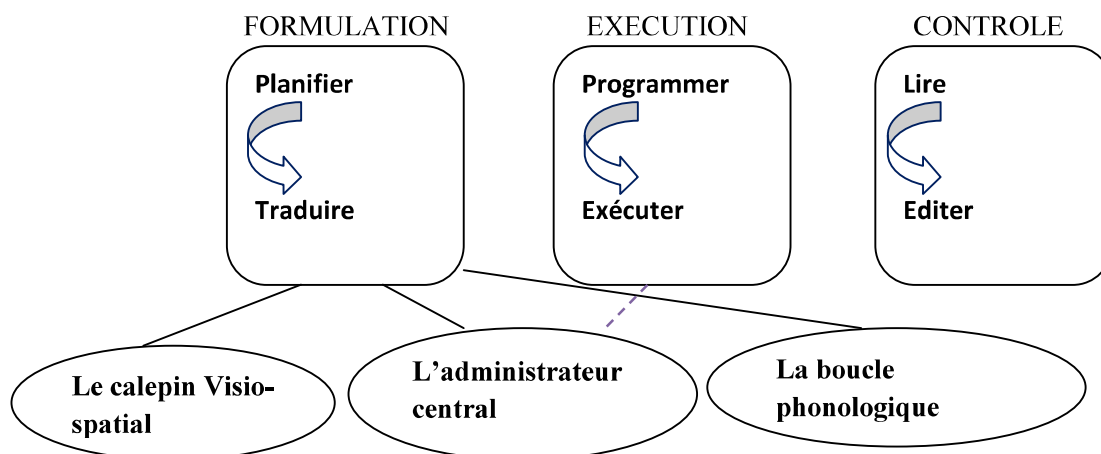


Figure n°03 : Le rôle de la mémoire de travail (Kellog) in La rédaction de textes p 107

Selon McCutchen (1996), la MDT assure deux types de fonctions : le stockage et le traitement. L'échec ou la réussite du processus rédactionnel est lié à la manière de répartir les ressources cognitives d'une manière judicieuse entre les différents systèmes de la MDT.

4-Effort cognitif et coût de la rédaction

Le modèle de Kellog est le seul modèle qui tente d'estimer le coût de processus rédactionnels sur chacun des registres de la MDT. Kellog distingue six (06) processus impliquant chacun un type de ressource dans la MDT. La formulation est le processus le plus coûteux en ressources cognitives parce qu'il fait appel à la planification « Kellog (1987, Kellog et Mueller, 1993) a montré que la planification exigeait l'effort le plus important. Kellog suggère que la mise en texte peut être comparée au processus relativement automatique(...) qui demande l'effort le moins important. » (Levy et Ransdell, 1998 : 139)

Le tableau ci-dessous résume le coût de chaque processus sur les systèmes de la MDT

| | | Le calepin Visio-spatial | L'administrateur central | La boucle phonologique |
|-------------|---------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Formulation | Planification | ++++++ | ++++++ | |
| | Traduction | | ++++++ | ++++++ |
| Exécution | Programmation | | ++++++ | |
| | Exécution | | ++++++ | |
| Contrôle | Lecture | | ++++++ | ++++++ |
| | révision | | ++++++ | |

Tableau récapitulatif du coût des processus rédactionnels sur la MDT d'après Kellog In La rédaction de textes : 116

D'autre part, Alamargot et Chanquoy (2001) caractérisent la rédaction chez les experts. La rédaction se manifeste dans la maîtrise des processus rédactionnels. Les bons rédacteurs arrivent à automatiser certains traitements graphomoteurs et lexicaux ce qui libère plus de ressources cognitives qui seront allouées à des processus de haut niveau. Ces rédacteurs développent en effet, une

structure de la MDT à long terme qui serait intermédiaire entre la MLT et la MDT atténuant ainsi le coût cognitif de quelques processus.

Conclusion

Que retenir au terme de ce chapitre ? Deux idées axiales à notre avis :

- 1- La complexité de l'activité rédactionnelle vues ces implications psychocognitives car écrire mobilise des savoirs, des savoirs-faire, active des structures mentales et des modes de raisonnement, met en jeu des processus interactifs.
- 2- Les théories portant sur la mémoire sont d'une telle importance qu'elles contribuent, si elles seraient exploitées, à l'amélioration de la compétence et de la performance rédactionnelle.

CHAPITRE 2

La planification : Un processus fondamental

Introduction

Ecrire est un projet qui engage plusieurs processus. Il fait appel à l'esprit d'un architecte d'abord pour élaborer une conception générale du produit à réaliser. Ce plan est le résultat d'une opération qu'on appelle planification.

Nous sommes persuadée que la planification est un processus important qui mérite d'être explicité. Ce chapitre consacré exclusivement à la planification inscrit cette dernière dans la même perspective cognitiviste développée dans le premier chapitre. Nous proposons d'abord un ensemble de définitions. Nous montrons ensuite pour quelles raisons la planification est un processus fondamental et nous présentons les modèles décrivant cette opération majeure. Nous nous attachons à éclairer la dichotomie (novice/ expert) en planification. Des démarches didactiques conçues pour répondre aux insuffisances relatives à la planification seront présentées.

1- Définitions

Quelque soient les dénominations données à la planification (la préécriture, la préparation, l'analyse, la précomposition, la préorganisation...), elle « n'est pas une étape unique mais plutôt un processus dont les scripteurs habiles se servent pendant l'écriture. » (Flower et Hayes cités par Cornaire, & Raymond, 2006 :55). Elle est réursive mais elle domine généralement au début de la rédaction. Hayes et Flower ont mené beaucoup de travaux concernant le processus d'écriture et précisément l'étape de planification, et ils ont montré que le scripteur expérimenté consacre un temps assez long à la planification avant de commencer à écrire son texte.

La planification est un acte de pré-vision réfléchi car se reposant sur des données de la situation d'écriture. Plusieurs plans seront réalisés pendant cette phase en fonction des buts fixés. Le déroulement du processus est décomposé en plusieurs opérations : «Les opérations de planification concernent le but, la visée du texte (écrire pourquoi?) et l'établissement d'une sorte de plan guide pour la production. On peut y distinguer celles qui concernent la conception (activation

dans la mémoire des informations pertinentes), l'organisation (...), le recadrage (...) Elles peuvent aboutir à une pré organisation sous forme de notes.» (Reuter, 2002 : 40).

Hayes et Flower (1980) distinguent 02 aspects fondamentaux de ce processus :

- a) Mobilisation des connaissances
- b) Organisation des idées en fonction des buts et de l'auditoire, aboutissant à un plan.

La planification requiert un effort de conceptualisation des données issues de l'environnement de la tâche et celles en voie de récupération pour la rédaction du texte. Elle consiste en :

L'assignation des buts et sous-buts.

La recherche et la récupération d'idées en mémoire.

L'organisation des idées en un plan macro structural. (Chanquoy & Alamargot 2002)

La planification est définie par Scardamalia et Bereiter (1980) comme une réflexion préparatoire pour pouvoir récupérer des idées et élaborer un plan. Cette anticipation sur le contenu et la forme du texte à écrire « consiste à articuler les connaissances dont le locuteur dispose en mémoire à long terme avec le but communicatif de la production; il s'agit en quelque sorte d'élaborer une table des matières qui soit adaptée à la finalité communicative de la production» (Golder, 1996 : 182). Piolat énumère, elle aussi, les sous-processus conduisant à la planification du texte. Entre autres, elle cite : la récupération de la mémoire à long terme des connaissances associées au thème, l'organisation selon des plans, le recadrage en fonction des buts et du destinataire.

La planification est vue comme « l'unité d'un double processus» (Schneuwly, 1988 : 36). En planifiant, le scripteur fait un va-et-vient entre deux espaces : « l'espace des contenus d'une part, l'espace rhétorique d'autre part.» (Scardamalia, Bereiter et Steinbach cités par Schneuwly, 1988 : 35). L'espace rhétorique étant celui de la coordination des différentes connaissances pour

pouvoir activer, récupérer et générer les idées et les plans macro. L'espace des contenus correspond aux opérations permettant de choisir les contenus. Par ailleurs, l'interaction entre ces deux champs caractérise seulement les «experts», c'est en quoi consiste justement la différence majeure entre les scripteurs novices utilisant une «knowledge telling strategy»⁴ et les scripteurs experts utilisant une «knowledge transforming strategy»⁵, différence marquée aussi essentiellement par l'âge du scripteur.

La planification dépend de plusieurs sous- processus et procédures comme par exemple; la séquentialisation qui assure l'organisation séquentielle des contenus en mémoire à long terme. Les superstructures, les schématisations communes qui fournissent les modèles langagiers des contenus aboutissant au plan du texte choisi toujours en fonction de l'ancrage déterminé tout au début. L'ancrage : un scripteur (énonciateur) doit élaborer son texte par rapport à une situation matérielle de production. Une analyse des conditions concrètes de la production mène le scripteur à adopter un mode d'ancrage.

2- Le coût cognitif de la planification

La planification est coûteuse pour occuper jusqu'au deux tiers (2sur 3) de la rédaction (Kellog, 1998). L'effort cognitif le plus considérable est celui de la planification qui convoque la collaboration, l'administrateur central et le calepin Visio-spatial. Dans le scénario fonctionnel proposé par Hayes et Flower, les processus rédactionnels sont activés d'une manière séquentielle en raison de la capacité limitée de la mémoire, la planification est censée placée en première séquence afin de fixer les traits généraux et les plans de composition afin d'éviter la surcharge cognitive. Quant aux connaissances activées au moment de la planification, ce sont des connaissances générales de haut niveau permettant de sélectionner parmi les ressources stockées en mémoire à long terme les plus

⁴ Ce terme se traduit en français par : stratégie d'énumération des connaissances

⁵ Ce terme se traduit en français par : stratégie de transformation des connaissances

pertinentes afin de traiter le problème posé. D'autres connaissances sur le thème sont aussi triées en fonction de la sélection opérée dans le premier processus.

3- L'Importance de la planification

Il n'y a pas de doute qu'un projet réussi est un projet soigneusement planifié. Ceci semble une évidence dans la réalisation d'une tâche d'écriture. L'importance de la planification est justifiée par l'impact sur la qualité du texte produit. En fait, plusieurs recherches ont montré une nette amélioration des écrits planifiés et une meilleure qualité des textes en langue étrangère. Dans ce sens citons les expériences menées par Scardamalia et Bereiter en 1982 sur un groupe d'élèves auquel on a donné un enseignement explicite de la planification, les résultats étaient encourageants. En Algérie, H. Akmoun(2007) confirme qu'un enseignement explicite des opérations de la planification aide beaucoup les élèves à composer des textes bon en français LE⁶.

Si la qualité du texte est garantie par une bonne planification, qu'est ce qui pourrait garantir une bonne planification ou comment réussit-on la planification d'un texte? La réponse selon Marie-Odile Hidden (2009) est d'abord la représentation qu'a le scripteur de cette phase préparatoire et puis la maîtrise de ses différentes opérations. Les conséquences d'une bonne planification se retrouvent dans des traces textuelles dans le produit fini : l'organisation en macro et micro structure, l'organisation en paragraphe,...ce sont ces traces que nous recherchons dans notre corpus.

4- Les modèles /modes de planification

4-1- Le modèle de Hayes, Shrivey Carey, Haas et Flower (1989)

⁶ L'étude d'Akmoun est menée sur des élèves en classe terminale (Blida). Un questionnaire portant sur les difficultés rencontrées par ces élèves lors de l'écriture et leurs pratiques concernant le sous processus de planification a révélé des défaillances au niveau de la planification. Un enseignement explicite de la planification a apporté ses fruits sur la qualité des productions de ces élèves.

C'est un modèle qui rend compte de l'interaction des deux espaces ou champs que nous avons évoqués dans la section précédente. Ce modèle est un prolongement du modèle de Hayes et Flower où la planification est effectuée à travers des stratégies concernant les traitements et les opérations cognitives d'une part et les contenus d'autre part. Une stratégie de planification constructive est possible en combinant chez les experts : «les plans pour faire» et les «plans pour dire». C'est une stratégie coûteuse. Le renforcement de cette planification se réalise à travers le recours à un plan ou schéma de texte (schéma driven) ou des connaissances du domaine par le rédacteur (knowledge driven)

4- 2- Le modèle de Hayes et Nash (1996)

En 1996, Hayes, en collaboration avec Nash, et après avoir consulté et analysé la définition de la planification figurant dans les différents modèles de la production écrite a proposé une définition bilan (synthèse) de celle-ci. La planification est un processus rédactionnel qui relève d'un domaine vaste qui est : le raisonnement, la réflexion ou la résolution de problème. Ce processus est décomposable en deux types d'activités :

1- Activité de planification des processus : qui est la gestion des différentes connaissances procédurales⁷ la planification relève de l'ordre des connaissances procédurales du moment où elle constitue une prise de décision concernant les procédures choisies pour résoudre un problème.

2- Activité de planification textuelle : elle-même se subdivise en :

a- Planification abstraite ou planification hors contenu qui contribue à la génération d'idées, leur organisation. Pendant cette activité, le scripteur crée les «plans pour faire».

⁷. C'est par elles que se réalise une tâche réelle. Les connaissances procédurales sont un ensemble de savoirs-faire relatifs à l'application des connaissances déclaratives.

b- Planification langagière ou planification du contenu qui aide le scripteur à assurer une production conforme aux règles de la syntaxe et l'élaboration d'un modèle de production correcte.

Chaque type d'activité de planification est décrit et caractérisé selon le type de traitement des connaissances. Il existe trois modes de traitement :

1- planification par abstraction : c'est un niveau conceptuel qui fait que le scripteur récupère, génère et organise des idées en relation avec la tâche d'écriture (plan pour faire)

2- planification par analogie (planning analogy) : consiste à chercher des connaissances, les déplacer, les transposer, les réactiver afin de produire son texte (les schémas des différents textes; plan pour dire)

3- planification par modélisation : c'est la planification des éléments qui composent une phrase par exemple.

Cette distinction est reprise par Annie Piolat et Roussey sous différents noms : plan rhétorique, plan pour dire, plan pour composer (Piolat et Roussey, 1992 : 111)

5- Quelques indices ou «indicateurs» pour évaluer la qualité de la planification

Selon des recherches menées par Scardamalia et Bereiter (1998), le temps consacré à la planification est un critère pour juger la qualité de celle-ci. La seule planification du contenu est un indice de la non maîtrise de la production écrite. Par contre, une planification qui s'articule autour du plan du texte indique une maîtrise assez bonne de la rédaction. Dans ce sens, Bernard Schneuwly pense que : « le scripteur peut générer le contenu du texte sous forme abrégée et le manipule avant d'écrire. » (Schneuwly, 1988 : 52). Il est ici lieu de rappeler aussi la dichotomie établie par Scardamalia et Bereiter entre rédacteur novice et rédacteur expert : le premier ne montrant aucun effort de planification parce qu'il est dans la «knowledge telling strategy», le deuxième par contre donne la plus grande attention à l'assignation des buts, la sélection d'idées, l'analyse de la tâche parce qu'il fait preuve d'une stratégie de «knowledge transforming »

6-Les interventions didactiques et enseignement stratégique⁸

Pour engendrer des progrès d'écriture en L2 et pallier les spécificités de la rédaction en langue seconde, des moyens d'action pédagogiques sont mis en œuvre. Un enseignement stratégique (Tardif 1992) peut fort bien contribuer à l'amélioration de l'écrit en L2 étant donné que les principales lacunes constatées dans la production en L2 sont de nature psycholinguistique, centrées sur les processus et les opérations mentales pouvant garantir la réussite de la rédaction. Péry_Woodley (1987,1989) confirme aussi selon ses résultats que « les maladresses dont elle fait état dans les écrits des étudiants français en langue étrangère sembleraient résulter moins d'une méconnaissance du mécanisme de la langue et de ses règles syntaxiques que d'une incapacité à utiliser à bon escient leurs connaissances. » (Carter Thomas, 2000 : 128). Nous décelons dans ces résultats un aspect stratégique qui manque aux étudiantes « capacités à utiliser à bon escient ». C'est à ce niveau que doit intervenir la didactique pour aider les rédacteurs à mieux écrire. Nous développons dans les sous titres qui suivent quelques stratégies qui peuvent être objet d'enseignement en vue de l'amélioration de la qualité de production en L2

La lecture

« La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture (...). Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message complet à transmettre » (Cuq, & Gruca, 2003 : 182)

⁸ Enseignement stratégique est ici employé pour désigner l'enseignement basé sur le développement, chez l'apprenant, de stratégies efficaces pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. Le terme stratégie désigne initialement la planification des opérations militaires ; ce terme a des retombées pédagogiques et didactiques.

Il est utile d'investir les textes de la lecture pour non pas les imiter orthographiquement, mais pour fonder une construction textuelle qui aide à écrire. La modalité avec laquelle le texte est approché favorise ou non le recours à des stratégies efficaces d'écriture.

Les activités d'entraînement à l'écrit

Elles sont organisées autour des processus, opérations et stratégies qui mènent l'apprenant à composer son propre texte. Elles se résument en trois grandes opérations majeures qui composent le processus de rédaction : la planification, la mise en texte et la révision. L'accent est mis sur les stratégies de planification qui est développée à travers des exercices :

a)- L'analyse de la situation de communication

Il s'agit de déterminer le cadre dans lequel le scripteur produira son texte, se mettre à la place du destinataire potentiel. C'est le recueil des données sur le récepteur, la recherche d'un positionnement par rapport au destinataire et la vérification de son intention de communication (écrire pourquoi ? pour commenter, décrire, analyser, émettre une opinion,...). Le CRAPEL préconise des exercices d'emploi des méta-règles de la répétition, de pronominalisation, de référencialisation et de substitution lexicale.

b)- La recherche de la documentation

C'est un exercice qui développe l'opération de récupération des connaissances de la mémoire et leur sélection par rapport à la situation. Comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre, les ressources cognitives dans la mémoire de travail sont mobilisées au cours de la planification car le scripteur recherche les idées en relation avec le thème. Cette recherche et sélection des idées favorise l'activation des connaissances précises en vue d'une exploitation ultérieure.

c)- L'élaboration d'un plan

Il ne s'agit pas d'entraîner les apprenants à la miniaturisation des éléments nécessaires à la production d'un texte sous forme de points ; il s'agit plutôt d'enseigner explicitement des stratégies qui leur permettent d'organiser et d'unifier les idées et d'éviter ainsi les erreurs trop coûteuses. Ce plan offre au rédacteur le choix pour explorer différentes solutions à un niveau abstrait (Akmoun, 2007)

7- La planification lors de la rédaction d'un texte en langue seconde

Ecrire en langue seconde est déterminé par des facteurs linguistiques, psycholinguistiques, et pédagogiques (Barbier, 2003)

Les facteurs linguistiques sont ceux relatifs au choix des constructions lexicales et syntaxiques, et à l'emploi des formes de la langue étrangère. C'est ce que souligne aussi C. Cornaire « Encore une fois, on constate que la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde. » (Cornaire, Raymond, 2006 : 68)

La contrainte linguistique en langue étrangère peut engendrer un nombre limité des idées exprimées. La maîtrise ou non de la forme linguistique en langue étrangère constitue un facteur déterminant de la performance rédactionnelle « La quantité des idées produites peut être limitée puisque leur expression est associée au répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur » (Yau, cité par Barbier, 2003 : 11)

La non maîtrise linguistique contraint aussi la conceptualisation du texte c'est-à-dire sa planification et sa révision. Les rédacteurs en L2 s'attardent sur les aspects formels : « une centration exclusive sur les aspects formels de la rédaction en langue étrangère ne permet pas d'intégrer les stratégies rédactionnelles que le scripteur aurait peut-être mises en œuvre dans sa langue maternelle. » (Carter

Thomas, 2000 : 125). Carter affirme qu'un souci de précision grammaticale au niveau de la phrase préoccupe les rédacteurs en langue seconde.

Quant aux facteurs psycholinguistiques, nous constatons une forte similitude entre les mécanismes mobilisés dans la rédaction en L1 et le processus de la rédaction en L2 : « les rédacteurs développent des patterns similaires dans leur représentation de la tâche de rédaction » (Barbier, 2003 : 11)

Le rédacteur expert en L2 recourt à la planification, active des procédures de mise en texte, révisé et contrôle son texte. Cependant, ce qui fait la différence en L2 c'est l'intensité de la difficulté et la prédominance d'un processus cognitif par rapport à l'autre. L'effort cognitif est plus considérable lors de la mise en texte, « Les processus de formulation sont toujours considérés comme prioritaires dans le processus de composition. » (Barbier, 2003 : 12) Les rédacteurs en L2 portent, en effet, une attention particulière aux traitements lexicaux et morphosyntaxiques.

Selon des études comparatives, les traces de la planification sont peu observées dans la rédaction en L2. Quelques stratégies de traduction des idées de la L1 à la L2 sont aussi observées mais pas de façon systématique. Le nombre de pauses pendant la rédaction est plus important en L2 et elles n'apparaissent pas aux frontières propositionnelles mais aux frontières inter-mots et intra mots (Randsell & Levy, 1998 ; Barbier, 1998). La concentration de l'effort à ce niveau empêche donc les rédacteurs à conceptualiser leur texte à un niveau plus haut et plus général. Le processus laborieux qui caractérise la rédaction en langue seconde c'est celui de la révision mais surtout des révisions de nature grammaticale (Hall 1990)

Développons maintenant les facteurs pédagogiques qui concernent l'écriture d'un texte en L2 dans des contextes d'apprentissage différents de ceux dans lesquels s'inscrit l'écriture en L1. Le contexte d'apprentissage de la langue seconde contribue fortement à la définition de buts spécifiques à la rédaction liés à des motivations différentes. Dans cette perspective, la pédagogie met à la

disposition des professeurs des méthodes variées pour pouvoir répondre à la spécificité du contexte d'apprentissage. Le choix des textes à écrire, le type d'évaluation, la modalité du travail à l'écrit, le traitement de l'erreur constituent des champs de réflexions toujours en évolution dans l'enseignement des langues étrangères.

8-Le traitement de l'erreur en rapport avec la planification en langue seconde (L2)

La définition de l'erreur en langue écrite proposée par Calvé (Calvé cité Cornaire, & Raymond, 2006 : 86) met en valeur le rôle important de l'enseignant à juger ce qu'a pu produire son élève par rapport à ce qui devrait être écrit en L2 des autochtones. La correction des rédactions quelque soit son type a tendance à traiter les formes grammaticales : « Les erreurs liées au contenu ou à son organisation ne sont pas prises en compte » (Cornaire, & Raymond, 2006 :87) . Yves Reuter dénonce le traitement des erreurs en production écrite d'une manière mécanique dans la chaîne : erreurs-causes- remédiations. En fait « les erreurs peuvent être catégorisées différemment selon les évaluateurs, les théories de références, les apprenants concernés, etc. » (Reuter, 2002 :169). Thomas Carter propose une approche discursive de l'erreur écrite. Il explique qu' « une évaluation des textes des apprenants qui reste strictement au niveau de la surface textuelle ne permettra pas de formuler des conseils ou des jugements sur la qualité d'un texte en tant qu'ensemble. » (Carter Thomas, 2000 : 128). Michel Fayol signale que les erreurs à l'écrit se situent au niveau de la gestion en temps réel des différentes activités mentales conduisant à l'élaboration du texte ; il déclare qu'une mauvaise gestion empiète sur les ressources cognitives susceptibles d'être allouées aux composantes de plus haut niveau comme la conceptualisation du texte et sa planification.

Il s'avère que les élèves ne profitent pas des remédiations issues d'une telle correction de surface. Leki (1991) constate cet effet très médiocre des commentaires mentionnés sur les copies des élèves sur la qualité de la rédaction

élaborée. Par contre Fashman et Whalley (1990) ont montré l'intérêt d'une pratique de la réécriture comme stratégie de correction et d'amélioration du texte produit par un public adulte surtout. Une méthode de portfolio est aussi conseillée.

Conclusion

Pour clore ce chapitre nous disons que les travaux, qui sont rares, sur la planification s'accordent à reconnaître l'importance de ce processus incontournable dans l'activité rédactionnelle.

Les modèles de planification que nous avons exposés révèlent des opérations cognitives complexes aboutissant à l'élaboration de différents plans durant toute l'activité scripturale. Il semble donc intéressant d'entraîner nos apprenants, et ce dès leur premières expériences rédactionnelles, à développer ce processus de haut niveau.

CHAPITRE 3

Enseignement /Apprentissage de l'écrit

Introduction

Le premier point dans ce chapitre concerne la compétence scripturale car savoir écrire et réussir un texte est une question qui préoccupe à la fois l'enseignant et l'apprenant. Nous allons examiner cette question. Ensuite nous mettons l'accent sur une notion essentielle dans l'enseignement \ apprentissage de l'écriture, il s'agit de la place des représentations de l'écriture. Nous concluons ce chapitre en abordant le phénomène qui ne semble pas toujours clair à identifier dans une situation d'apprentissage de l'écriture en langue étrangère ou seconde.

1- L'écriture : une compétence à installer

Nous allons tenter dans cette section de définir la notion de compétence scripturale, qui est en fait une notion cruciale dans notre sujet de recherche.

Michel Dabène définit la compétence comme « *l'ensemble des composants rendant possible l'exercice d'une activité* » (Dabène, 1988 : 38). La compétence relève de l'ordre du non observable. Cette conception est commune à tous les domaines d'activité.

La compétence scripturale regroupe selon Yves Reuter « ...trois grandes composantes : celle des savoir, celle des représentations, des investissements et des valeurs, celle des opérations » (Reuter, 2002 : 67) . Cette compétence est largement hétéroclite. Premièrement parce que la nature des savoirs inclus dans la réalisation de l'activité scripturale est différente : des savoirs linguistiques, sémiotiques, fonctionnels. Deuxièmement, les représentations, les investissements et les valeurs liés à la tâche sont organisés sous différents pôles. Selon leur organisation, ces pôles peuvent entraver ou améliorer le déroulement et le résultat de l'activité rédactionnelle. Nous reviendrons sur cette composante plus précisément dans les pages qui suivent où nous traitons les difficultés liées à l'écriture.

Quant à la dernière composante représentée par les opérations mises en œuvre dans la rédaction, nous avons montré dans le chapitre précédent qu'elles sont très différentes les unes des autres interviennent chacune à un moment

donné de l'activité, et mobilisent dans la mémoire des ressources spécifiques : la planification, la textualisation, la scription et la révision.

La maîtrise de la compétence scripturale n'est jamais parfaite : elle varie de façon :

a)- **extensive** : car on maîtrise au fil du temps un nombre plus ou moins élevé de composantes.

b)- **intensive** : on maîtrise plus ou moins bien chacune de ces composantes.

c)- **congruente** : les composantes sont plus ou moins en harmonie lors de l'écriture.

La compétence scripturale est en relation avec d'autres compétences dans d'autres domaines. C'est une compétence transversale : l'écriture est la base d'accès à toutes les connaissances.

Nous déduisons que l'installation d'une compétence scripturale fait appel donc à un enseignement par compétences qui recouvre toutes les composantes citées plus haut. Rosine Lartigue (Rosine Lartigue, 1993 : 14) conçoit l'enseignement de la production écrite toujours en « situation problème » où l'apprenant est amené à résoudre une pluralité de difficultés. Ce point de vue est partagé aussi par C.Barré De Miniac, qui voit dans l'écriture, comme compétence, un moyen opérant de résolution de problème.

Dans ce qui suit, nous survolons quelques courants pédagogiques qui véhiculent l'enseignement de la production écrite.

2- L'enseignement de l'écriture en FLE

2-1- La méthode grammaire/traduction

Cette approche qui remonte à la fin du XVIème siècle n'offre pratiquement pas des situations d'écriture. La seule occasion où l'apprenant fait usage du code écrit c'est l'exercice de traduction des textes des grands auteurs qu'on choisit par rapport à leur valeur littéraire et non pas par rapport aux attentes

et motivations de l'élève. Dans cette approche les bons rédacteurs sont les bons traducteurs.

2-2- La méthode audio-orale

L'oral se trouve nettement favorisé au début des années soixante. Les activités qui dominent ce sont les exercices de substitution et de transformation ; l'objectif est de faire acquérir à l'apprenant le plus grand nombre de structures de la langue pour qu'il réponde automatiquement aux questions posées en classe qui est devenue laboratoire de langue.

Les situations et les tâches d'écriture proposées sont souvent des situations de réemploi très simple des formes linguistiques apprises. La notion de compétence scripturale est inexistante dans cette approche

2-3- La méthode structuro-globale audio-visuelle

Dans cette approche, l'écrit est marginalisé parce qu'il est l'aspect inutile de la langue. Le privilège est donné aux sons, aux signes graphiques, aux intonations. L'écrit est programmé sous le seul exercice de dictée et c'est juste un prétexte pour faire lire les élèves après. L'imitation des sons, la réalisation des énoncés déjà écoutés constituent le but et le moyen pour faire acquérir la langue parlée aux élèves. « Les méthodes structuro-béavioristes ont insisté sur l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangères. » (Defays, & Deltour, 2003 : 64)

2-4- L'approche cognitive

L'enseignement de la langue n'est pas fondé sur des automatismes, mais sur le développement du processus créateur qu'est la langue. Les démarches entreprises visent à faire participer d'abord l'apprenant dans son apprentissage. On accorde une certaine importance à l'écrit au même titre que l'oral mais son enseignement reste quand même lié à l'enseignement de la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Il est la synthèse de tous ces sous systèmes de la

langue. Le texte produit par l'élève doit comprendre les structures, les mots du texte de départ.

2-5- L'approche communicative

Le développement de quelques sciences sociales et psycholinguistiques vers les années soixante dix a amené les chercheurs à l'élaboration de nouvelles conceptions de la langue comme instrument de communication et d'interaction sociale. D'autre part dans le champ de la pédagogie, l'accent est mis sur l'élève ; il s'ensuit une prise en compte de ses besoins communicatifs dans l'élaboration et l'organisation des contenus des apprentissages.

Après ce bref historique des courants méthodologiques, nous rejoignons le constat qu'a fait C. Barré. De Miniac à propos de l'enseignement de l'écrit et la constitution d'une didactique de l'écriture. L'auteure déclare qu'il n'y avait pas un enseignement de l'écriture comme activité indépendante, mais elle était pour longtemps la résultante de l'apprentissage des sous-systèmes de la langue : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe. L'absence également d'une théorie sur le sujet scripteur a constitué un frein à l'épanouissement d'une didactique de l'écrit.

3- L'apprentissage de l'écriture

3-1- Les représentations de l'écriture

Les représentations sont une forme de connaissance qui se construit d'une manière complexe au fur et à mesure que le sujet se confronte à l'écrit ou à ses pratiques. L'analyse des écrits déjà vus, pratiqués, ou enseignés crée des images mentales, des opinions et mène les scripteurs à attribuer une valeur à leur activité productive. Elles contribuent à l'élaboration du rapport à l'écrit. Dans une conception psychologique, la représentation est un ensemble d'éléments (croyances, attitudes, opinions...). Elle est « une construction, ou une reconstruction du réel par le sujet. » (Barré De –Miniac, 2000 : 58). Bourgain a mené une recherche sur les représentations de l'écrit chez des employés d'une

entreprise. Les employés d'après leurs témoignages, relient l'écriture à la norme – les représentations varient selon des différences socioprofessionnelles incarnées par leurs position dans l'entreprise et les expériences liées à cette position. Mais tous s'accordaient pour donner une importance à l'orthographe et la considérer comme indice des formes stigmatisables (exclues).

3-2- Les représentations de l'écriture et de son apprentissage chez les apprenants en FLE

Au sens commun l'écriture se représente comme : un don ou un simple codage d'une pensée. Dans ce sens, Yves Reuter pense que c'est l'enseignement traditionnel de l'écrit qui engendre ce type de représentations chez les apprenants : « viennent s'y ajouter les représentations –renforcées fréquemment par l'enseignement- qui pensent l'écriture comme un don.» (Reuter, 2002 : 108) .Les deux conceptions constituent des obstacles à l'apprentissage de l'écriture. Si elle est un don, elle ne s'apprend pas mais elle se transmet de génération savante à l'autre. Sa définition en tant que transcription résume son apprentissage à la connaissance du code constitué par les règles de la langue. Elle ne fait pas objet d'un apprentissage autonome. Ainsi vue, elle se confond avec le code oral comme canal d'expression de la pensée et de « l'exercice naturel de la parole ».

Les professeurs qui sont le trait d'union entre la recherche théorique et la pratique doivent bénéficier d'une formation sur les différentes conceptions de l'écriture, et doivent mettre en avant l'appropriation de cette activité par les élèves en tenant compte de leurs profils leurs représentations et leurs rapports à l'écriture. « Le rôle du professeur serait alors plutôt celui d'un guide qui encouragerait ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leur propre processus. » (Carter Thomas, 2000 : 116)

La représentation de l'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE a fait l'objet de travaux en Algérie. Citons ceux de Djaroun (2008), de Senoussi (2010) où elle a constaté que « Dans cette commune, le français a le statut d'une langue totalement étrangère. Les représentations de la langue-culture française, [...], sont

majoritairement négatives. Les parents nous affirment souvent que le français est une langue difficile et compliquée [...]. Aussi, ils disent constamment devant leurs enfants que l'apprentissage du français n'est pas accessible ; et ils ne s'étonnent guère que ces derniers obtiennent de mauvais résultats en cette matière »

4- Le rapport de l'élève à l'écrit

« Qu'elle soit maternelle ou étrangère, nous avons un rapport personnel avec la langue que nous parlons. » (Cuq, & Gruca, 2003 : 91)

Parler du rapport à l'écriture dans le champ de la didactique serait incomplet sans revisiter l'évolution de la didactique car l'écriture était marginalisée jusqu'aux années 80 où elle n'est plus considérée comme simple application de règles linguistiques ou encore la représentation de « texte d'auteur » mais une appropriation par le sujet d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe à multi facettes. Facettes qui méritent, aussi d'être intégrées dans l'étude didactique.

La prise en compte du rapport de l'élève à l'écrit c'est construire une connaissance éclairée sur l'élève afin de se donner les moyens pour l'aider à avancer et organiser son travail. Le rapport de l'élève ne se définit qu'en tenant en considération : « des élèves « concrets », c'est-à-dire des sujets ayant un rapport à l'écriture marqué par des caractéristiques affectives, cognitives, sociocognitives, sociologiques, ayant développé des représentations sociales. » (Barré De –Miniac, 2000 : 102). La compréhension de ce rapport se fait d'abord par l'établissement d'un « état des lieux » des représentations, des conceptions de l'écriture chez cet élève, et aussi de ses attentes et souhaits. la compréhension de ce rapport doit passer en revue les pratiques d'écriture scolaires et non scolaires.

5- Le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage : Une didactique centrée sur le sujet

L'objet de la didactique concernant l'apprentissage de l'écriture était pour longtemps, parmi les 3 pôles du triangle didactique le savoir à enseigner ou

l'enseignant et la méthode utilisée. Le modèle d'enseignement de l'écriture c'est le modèle littéraire privilégié puisé des approches linguistiques de l'écrit.

Dans la nouvelle approche par compétence et communicative, le scripteur devient acteur de son activité. Il ne reproduit pas passivement, mais réorganise et utilise ses formes opérantes de connaissances en vue de s'approprier l'écriture.

Dans une perspective constructiviste, mettre l'apprenant dans une situation d'écrit c'est le confronter à un type textuel certes, mais aussi lui enseigner la distanciation par rapport à ce qu'il écrit. Il apprendra à définir des buts, des objectifs, à analyser la tâche, anticiper sur la future lecture de son produit par le lecteur donc adopter un positionnement et un mode d'implication.

Le didacticien tout en créant ces situations ne doit pas perdre de vue le rapport multi -facettes qu'entreprend l'apprenant avec l'écriture, facettes : cognitive – sociale – affective – sociologique,...

6- Point de vue sur l'évaluation des écrits

Dans ce sous titre nous allons tenter de fournir un point de vue sur cet aspect de l'enseignement /apprentissage de l'écriture qu'est l'évaluation.

L'évaluation est une tâche compliquée qui revêt une importance dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Cette tâche ardue se complique davantage face à l'écrit des élèves. Cette complexité est inhérente à l'aspect multidimensionnel de l'écrit : « Les difficultés spécifiques à l'évaluation des écrits tiennent d'abord à leur aspect multidimensionnel. » (Garcia-Debanc, Mas, 1988 : 133). Maints chercheurs pensent que quelque soit son type et son moment, l'évaluation devrait avoir une action régulatrice dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit : « L'évaluation nous intéresse, en tant qu'instrument nécessaire à la régulation des processus. » (Garcia-Debanc, Mas, 1988 : 134). Plus ambitieuse dans l'approche communicative, elle devrait être appropriée et réalisée progressivement par le sujet apprenant. « Dans cette perspective, il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de

proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. » (Cuq, & Gruca, 2003 :211)

Plusieurs grilles ont été élaborées selon le type du texte à produire et selon le type d'évaluation choisi. En effet, plusieurs disciplines et études sur le texte et le processus d'écriture sont à l'origine des critères qui constituent des paramètres de mesure du produit ou de la procédure employée par l'élève. Ce sont « des fondements théoriques divers (...) des études linguistiques, (...) des études psycholinguistiques, (...), des références méthodologiques tirées de travaux sur l'évaluation. » (Garcia-Debanc, Mas, 1988 136).

Dans une perspective constructiviste et communicative, il est préférable que ces critères ne soient pas élaborés d'emblée par l'enseignant sous forme d'une liste, mais soient plutôt construits en collaboration avec l'apprenant. Les critères se construisent au fur et à mesure de l'apprentissage à la fois par l'élève et l'enseignant. Dans une pédagogie constructive, « les critères sont, autant que possible explicites, appropriés et appropriables par les élèves » (Reuter, 2002 : 167)

Le groupe EVA s'est inspiré en fait des travaux de Gilbert Turco et Morris pour confectionner un tableau de critères à partir d'indicateurs relevés dans les textes. Les travaux réalisés ont donné naissance à un tableau qui comprend trois niveaux d'analyse et trois unités concernées. Cependant le tableau réajusté par le groupe EVA se trouve consolider par un quatrième niveau d'analyse (point de vue) matériel.

| Unités Points de vue | Texte dans son ensemble | Relations entre phrases | Phrase |
|--------------------------|---|--|---|
| Pragmatique | <p>L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>Le type d'écrit est-il adapté (lettre, fiche,...) ?</p> <p>L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, convaincre, faire rire...)</p> | <p>La fonction du guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p> | <p>La construction des phrases est-elle Variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p> |
| Sémantique | <p>L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>Le choix du type de texte est-il approprié (narratif, explicatif...)?</p> <p>Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p> | <p>La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p> | <p>Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p> |
| Morphosyntaxique | <p>Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>Le système des temps est-il pertinent ?</p> <p>Les valeurs de temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p> | <p>La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p> | <p>La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>L'orthographe répond-elle aux normes ?</p> |
| Aspects matériels | Le support est-il bien | La segmentation des unités de discours est- | La ponctuation de la phrase est-elle |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | choisi ? La typographie est-elle adaptée ? L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? | elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...) | maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrases, pour les noms propres...) |
|--|---|--|--|

Tableau groupe EVA : Questions pour évaluer les écrits (p57)

« L'intérêt est, d'une part, de montrer l'aspect multidimensionnel de tout problème d'écriture, et, d'autre part, de suggérer des moyens d'action en proposant une typologie des lieux d'intervention sur les textes d'enfants. »(Meyer, Garcia-Debanc, Mas, Turco, 1988 : 190). Ce tableau ne doit pas selon le groupe EVA se confondre avec les outils d'évaluation construits en collaboration avec les élèves pour une tâche d'écriture en cours

Les maladresses constatées lors de l'évaluation seront aussi classées selon les mêmes critères. Dans une analyse comparative des compétences textuelles, Régine Legrand-Gelber a soulevé les problèmes de réglage des processus rédactionnels, réglage d'ordre :

- 1- **Pragmatique** : c'est la prise en compte par les scripteurs de la visée communicative de l'écrit à produire ainsi les conditions d'énonciation.
- 2- **Textuel** : se rapportant aux choix des marques de surface et de l'enveloppe linguistique des décisions énonciatives. Cohérence macro structurelle de la production.
- 3- **Linguistique** : l'aspect micro structurel, les corrections phrastiques au niveau de l'orthographe, la syntaxe...

Quelques activités permettent à l'élève d'élaborer des critères de réussite relatifs aux caractéristiques du texte à produire.

- 1- Le tri de textes provenant de différents types.

2- L'observation systématique d'écrits sociaux non scolaires permet elle aussi de dégager certaines régularités qui seront enregistrées comme modèle de production écrite.

D'autres activités aideront l'apprenant à formuler des critères de réalisation qui amélioreront le déroulement des opérations cognitives nécessaires à la rédaction : l'imitation de textes, la confrontation des écrits,...

Parlons maintenant des pratiques d'évaluation en classes : si on veut aborder l'évaluation comme elle se présente dans la classe, nous commencerons par la consigne qui se révèle une première source de difficulté pour les apprenants parce qu'elle est « objet de respect scrupuleux et d'application ». L'apprenant procède à l'élucidation du contenu de la consigne dans une opération complexe qui comporte :

- a- La compréhension de l'énoncé et la fixation des objectifs.
- b- Son interprétation en termes de moyens et procédures à mettre en œuvre.
- c- La définition du type textuel à produire.

Pour les maîtres, elle doit cadrer la tâche d'écriture ceci ne peut se faire que par sa bonne formulation. Sa formulation pose un véritable problème. L'énoncé doit remplir quelques conditions

1- Permettre aux apprenants de se représenter les enjeux de la production

2- les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur.

3- La clarté et la précision : son expression doit se faire avec des termes bien connus par les apprenants : « les consignes présentent un concentré métalangagier qui comprend le plus souvent des termes spécifiques et des termes non spécifiques : ce lexique doit donc être connu au préalable par les apprenants. » (Cuq, & Gruca, 2003 :131-132)

Une consigne mal formulée présentera sans doute un danger sur la qualité de la production demandée.

7- Le transfert : une manière d'apprendre une deuxième langue

Selon le dictionnaire de pédagogie, ce terme relève de deux domaines : la psychanalyse et la psychologie des apprentissages. Ce qui nous préoccupe dans notre recherche c'est son acception dans l'univers de l'apprentissage. Il « désigne le processus par lequel une réponse produite dans une situation est reproduite dans une autre. », Selon la même source, « pour qu'un transfert puisse s'établir, il convient, d'abord, que l'apprentissage lors de la situation première soit solide et que les conditions de présentation de la seconde puissent réactiver l'apprentissage. », De Mecquenem, Larralde, 1999 : 243)

Dans ce sens, on parle de transfert des acquis qui est un indice de l'autonomie de l'apprenant quand ce dernier peut « transférer » l'appris à d'autres situations « d'abord proches puis de plus en plus éloignées de la situation de départ » (Moirand, 1979 :119)

Nous développons dans les pages qui suivent, la notion de transfert, en considérant que la situation première est celle rencontrée dans la L1 et la situation seconde est celle vécue dans la L2. Le transfert est aussi conçu comme une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère (Cuq, & Gruca, 2003 :131-132)

. Jean-Paul Narcy (1998) considère le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction comme stratégies⁹ qui s'ajoutent à l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale cité par Frauenfelder et Porquier.

Selon la classification d'Omalley et Chamot, le transfert est considéré comme stratégie cognitive dans l'apprentissage. C'est une sorte de technique spécifique dans l'exécution d'une tâche. Ce qui permet et assure le transfert des stratégies et habiletés d'une situation à l'autre est la connaissance conditionnelle : « les connaissances conditionnelles sont celles qui vont prouver que le transfert d'un apprentissage s'est fait. » (De Koninck , 1996 :72)

⁹ Ici nous entendons par le mot stratégie : « planification et coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » (Tardif cité par De Koninck , 1996 :132)

7-1- Mécanisme du transfert

7-1-1- Le transfert des compétences

Nous voudrions expliciter la façon dont le transfert est activé pour la réutilisation des compétences. Nous précisons d'abord que nous développons notre hypothèse à propos du transfert des compétences rédactionnelles. Rappelons la notion de compétence scripturale qui se décompose en plusieurs compétences et habiletés permettant au scripteur d'effectuer la tâche assignée : compétences linguistiques, pragmatiques, procédurales...

« De nombreuses études ont porté sur les possibilités de transfert des habiletés rédactionnelles d'une langue à l'autre. » (Barbier, 2003 : 10)

Comment s'effectue ce transfert ?

Nous exposons ici la théorie mise en place par Cummins (1980) qui postule « l'existence de compétences rédactionnelles générales pouvant être mises en œuvre quelle que soit la langue utilisée. » (De Koninck , 1996 :72)

Il s'agit donc d'une « compétence sous-jacente commune » (Common Underlying Proficiency CUP). Ces compétences relèvent de l'ordre général tel que la planification, l'évaluation, la gestion. Des études empiriques soutiennent cette théorie : Jones et Tetroe (1987) constatent une « stabilité » lors du recours à la planification en L2. Pour répondre à notre question cruciale autour du mécanisme du transfert, nous nous référons à la même théorie qui explique qu'il existe « un seuil de compétence » (threshold hypothesis) nécessaire à l'accomplissement du transfert d'une langue à l'autre. Un seuil de compétence linguistique est requis en langue étrangère pour ne pas empêcher le transfert des habiletés de haut niveau. L'hypothèse est que l'automatisation des processus de bas niveau permet l'activation du transfert des processus de haut niveau.

La plupart des auteurs s'entendent pour dire qu'une simple prise de conscience d'une stratégie, même si elle constitue une étape incontournable, n'assure pas nécessairement son transfert à de nouvelles situations, à l'extérieur de la classe, en situation de communication ou d'auto-apprentissage.

7-1-2- Le transfert de L1 à L2

Les premiers travaux portant sur l'influence de la langue 1 dans l'apprentissage de la langue 2 sont ceux menés par Lado. Ces travaux sont considérés par la communauté scientifique comme intuitifs, se basant sur des constatations non suffisamment analysées. La conclusion de son travail, qui reste très naïve, considère le concept de transfert comme « un passage automatique et déterminé par la structure des langues en contact. » (Giacobe, 1990 : 116). A la fin des années 1970, Kellerman met en lumière une approche du transfert axée sur l'apprenant en contact avec deux langues. Kellerman subordonne le transfert, premièrement à l'activité du rapprochement qu'effectue l'apprenant entre L1 et L2. « Il s'agit d'une « psychotypologie » de la proximité entre L1 et L2 » (Giacobe, 1990 : 118). Deuxièmement, à la transférabilité de certaines formes de la langue 2. L'apprenant en fait traite la forme de la langue cible : si elle est jugée spécifique (language-specific) il n'y aura pas transfert. Si la forme rencontrée est jugée neutre (language-neutral) donc elle sera transférée. La transférabilité des formes devient le résultat de l'activité de l'apprenant dans un processus dynamique de construction de son système linguistique (ou ce qu'on appelle interlangue.). Le transfert n'est pas donc systématique pour toutes les formes de la langue. « Nous essaierons ainsi d'expliquer les raisons qui mènent le sujet à avoir recours à sa première langue pour construire l'interlangue, et pour produire son discours » (ibidem : 119). Le transfert n'est pas systématique ni automatique ; l'une des raisons est le faible degré d'automatisation des processus en langue étrangère : les insuffisances et la non maîtrise des opérations de bas niveau comme par exemple la correction orthographique, les règles de grammaire semblerait « court-circuiter » les opérations de haut niveau.

« En raison de la surcharge cognitive, les apprenants ne semblent pas profiter de la « transférabilité » de quelques opérations de haut niveau, ils ne bénéficient pas du transfert, ils tentent à se concentrer sur des stratégies plus inférieures. » (Gaonac'h, 1990 : 44). Ce qui engendre une centration sur les

processus de bas niveau et ralentit du coup le transfert des processus de haut niveau comme la planification.

Nous avons évoqué le transfert des formes et structures de la langue de la L1 à la L2. Cependant de nombreux travaux ont porté sur le transfert des habiletés de L1 à L2. Dans une étude, Edelsky (1982) a montré que les enfants hispanophones étaient capables « de transférer de nombreuses habiletés et stratégies de la langue maternelle à la langue seconde entre autres en ce qui a trait à la planification et la révision. » (Cornaire, & Raymond, 2006 : 67)

Dans cette perspective, on parle de transfert des compétences chez Cumming (1989) et de transfert de capacités chez Hall (1990) (Cornaire, & Raymond, 2006 : 68)

Zamel (1983) dans ses recherches a comparé les scripteurs expérimentés en L2 : « ils utilisent les mêmes capacités et stratégies dans l'écriture : l'adaptation du texte en fonction de lecteurs éventuels, la planification à tous les niveaux et la révision constante. » (ibidem)

Conclusion

Nous tenons à préciser à la fin de ce chapitre que l'évolution des théories et méthodes d'enseignement \apprentissage a contribué à la promotion de la didactique de l'écrit. Le déplacement du centre d'intérêt vers l'apprenant est une véritable révolution qui a permis de s'intéresser aux processus cognitifs de cet acteur important et de tenter de comprendre ses démarches et comportement dans l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère.

Deuxième partie
contextualisation de la recherche

Introduction

Nous avons aménagé cet espace dans notre travail en vue de répondre à la problématique posée. Cette partie est la preuve d'une volonté à explorer une dimension importante dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture en FLE : La dimension cognitive qui redéfinit la production écrite en termes de processus récursifs et interactifs : la planification, la mise en texte et la révision.

En outre, au cours de notre modeste expérience socioprofessionnelle, nous avons été confrontée autant à des textes mal écrits qu'à des textes bien rédigés. Ce constat, partagé par nos collègues professeurs de français, nous a conduite à nous poser des questions pour améliorer la compétence scripturale chez nos rédacteurs. Nous supposons qu'arrivés à l'université, les étudiants de licence en français ne sont pas encore dans la mesure de réussir leur texte. Ils ne sont pas encore des « experts » en matière d'écriture, malgré de longues années d'apprentissage du français. Aussi, nous avons exposé au début de cette étude le rôle important du processus de planification et son impact positif sur l'activité scripturale en général (Scardamalia et Bereiter, 1987). En effet, une maîtrise de ce processus entraîne un développement de l'expertise rédactionnelle, les experts ont tendance à recourir à la planification plus que les novices, maîtrise que nous supposons insuffisante par les étudiants algériens. Dans ce cas précis des étudiants algériens au Centre Universitaire d'Oum El Bouaghi, nous ne pouvons pas passer en silence le contexte plurilingue. Le français est enseigné en deuxième position après l'arabe.

Notre objectif majeur à travers la présente étude, rappelons-le, est de contribuer à la promotion de l'enseignement de l'écriture en FLE et d'apporter des éléments de réponses relatives à ce contexte particulier. Nous pensons exploiter les liens entre ces deux langues en production écrite notamment ce qui relève des processus de haut niveau comme la planification.

Ce deuxième volet de notre travail est organisé en deux chapitres :

Le premier chapitre constitue un recueil de données sur les pratiques effectives de la planification chez le groupe que nous avons choisi. Il s'agit d'un groupe d'étudiants de première année français composé de 23 filles et 06 garçons. Ce

chapitre vient étayer les constats que nous avons faits en ce qui concerne le recours à la planification comme stratégie efficace de résolution de problème d'écriture. Notre hypothèse est que les étudiants se lanceraient dans l'écriture sans avoir au préalable préparé ou réfléchi à la conception d'un plan guide pour entreprendre leur activité dans les meilleures conditions. Nous avons donc voulu savoir quel usage sur le brouillon ? Comment conçoivent-ils l'étape de planification ? Planifient-ils de la même façon s'agissant de L1 et L2 ? Tant de questions qui trouveront les réponses dans la pré-enquête menée dans ce premier chapitre.

Nous avons proposé aux professeurs d'arabe et de français chargés du groupe de ramasser en fin d'activité d'écriture le brouillon des étudiants. Notre travail consiste à observer et relever les indices de l'activité de planification et de tenter de répondre à nos questions.

Nous présenterons les résultats et nous ferons une comparaison entre les pratiques observées dans chaque langue.

Dans le deuxième chapitre, il est question d'impliquer plus les étudiants dans la recherche. Ils sont amenés à rédiger des plans en vue de préparer un texte argumentatif. La tâche se déroulera en deux temps :

1^{er} temps : Une consigne en arabe demandant aux étudiants de concevoir un plan de texte argumentatif pour justifier leur point de vue vis-à-vis d'internet.

2^{ème} temps : La même consigne est redonnée en français. Il s'agit de préparer le plan d'un texte argumentatif sur le même thème.

Nous réduisons au maximum les contraintes liées à la situation d'écriture en proposons le même thème « internet » que nous avons choisi en respectant les motivations des étudiants par rapport aux nouvelles technologies.

Les plans en L1 et en L2 sont réunis, classés par étudiant. L'analyse se déroulera aussi en deux moments :

Première analyse portera sur le contenu des plans dans chaque langue à part, nous évaluerons les trois sous- processus liés à la planification : cadrage de la tâche, récupération et génération d'idées et organisation.

Nous procédons ensuite à une deuxième analyse comparative des plans en L1 et L2. Nous vérifierons à ce moment l'hypothèse relative au transfert.

CHAPITRE 1

La pré-enquête : Regard sur les pratiques de la planification

1- Objectifs

Nous visons, à travers cette investigation préliminaire, à vérifier le recours à la planification lors d'un exercice d'écriture par des étudiants de première année licence de français. Cette pré-enquête nous permettra de relever les traces de ce processus dans le brouillon des rédacteurs. Elle constitue aussi un moyen pour observer objectivement la manière dont les étudiants planifient leurs textes et donc nous permet de recueillir des informations sur quelques pratiques relatives à la planification. Par la présente pré-enquête, nous voulons comparer le recours à cette opération en langue 1 et langue 2. L'objectif capital est de réunir des données objectives¹⁰ sur le recours à cette stratégie en situation d'apprentissage.

2- Le choix du public

Notre choix est porté sur le groupe 2 (Gr 2) de la première année licence de français (système classique) au Centre Universitaire d'Oum el Bouaghi. C'est un groupe de 29 étudiants dont 23 filles et 06 garçons. Le choix est motivé par les conditions que remplit ce groupe par rapport à notre hypothèse de recherche. En effet, ces universitaires ont le profil des scripteurs jeunes. Ils se placent dans la sphère des « experts » par rapport aux autres rédacteurs dans les paliers d'études en Algérie. C'est un groupe qui a été choisi aussi pour des raisons pratiques : nous avons une connaissance assez bonne de leur parcours d'apprentissage en première année étant donné que nous leur assurons les cours de l'oral en laboratoire de langue. Les étudiants ont comme module en plus des modules de langue française, la littérature arabe ce qui facilitera notre pré-enquête du fait qu'elle se déroulera dans une situation d'apprentissage ordinaire

¹⁰ Nous avons opté pour le recueil des données à l'insu des rédacteurs et constitué ainsi notre premier corpus au profit du questionnaire distribué et portant sur les pratiques de la production écrite et le processus de planification parce que d'abord, les rédacteurs peuvent donner de fausses réponses de peur d'être jugés ou ils ne savent pas exprimer exactement ce qu'ils entendent par planification, processus,...

3- La démarche suivie

Nous avons demandé aux professeurs chargés des cours de TEEO et d'arabe de ramasser le brouillon des étudiants ; ces derniers n'étaient pas avertis d'avance de notre étude

C'est à la fin d'une tâche d'écriture d'un résumé de film déjà vu, que le professeur de TEEO (Techniques d'expression écrite et orale) a recueilli les feuilles de brouillon. Cet exercice d'écriture vient vérifier la maîtrise de la technique du résumé présentée dans le cours précédent. Quelques étudiants ont mentionné spontanément leurs noms sur les documents.

En langue arabe, le professeur a ramassé le brouillon pendant le contrôle semestriel qui s'est déroulé le mois de juin. Parmi les questions posées dans cette évaluation, il y avait une consigne de rédaction d'un texte informatif sur l'évolution de la critique littéraire en arabe. Toutes les feuilles nous ont été soigneusement remises.

4- Recueil des données

| Critères | Langue arabe | Langue française |
|------------------------------------|--------------|------------------|
| <u>Nombre d'étudiants inscrits</u> | <u>29</u> | <u>29</u> |
| <u>Nombre d'étudiants présents</u> | <u>29</u> | <u>25</u> |
| <u>Nombre de copies remises</u> | <u>22</u> | <u>24</u> |

5- Résultats et statistiques

Par rapport aux objectifs que nous avons fixés, nous avons pu orienter notre première analyse sur les points suivants :

Le recours spontané à la planification

La totalité des copies relevées contenaient des traces écrites quoiqu'en langue arabe un étudiant ait mentionné seulement son nom et son prénom sur la feuille. Il l'a rendue blanche (cf l'annexe). Nous avons examiné ces brouillons et nous avons décelé différentes traces :

Le repérage des traces

Dans les brouillons recueillis différentes traces sont constatées : des ratures, des mots isolés, des phrases inachevées, des numéros, du texte, des signes différents, des abréviations, des flèches

Pratiques relatives à la planification

De prime abord, les brouillons ramassés dans les deux langues présentent une caractéristique commune qui est la présence d'un texte non achevé et la rareté des indices d'un plan de travail, ou d'un plan de composition.

Comparaison quantitative des brouillons entre L1 et L2

En langue arabe nous avons constaté que le pourcentage d'usage du brouillon est de 72.41 %, alors qu'en français il est calculé à 96%.

Nous ne pouvons que constater à ce moment de la recherche. Cela n'empêche pas d'émettre des hypothèses pour expliquer ce taux un peu plus élevé du recours au brouillon par les rédacteurs en langue seconde : un souci de vérification et de contrôle de leur activité scripturale, ou simplement un support de vérification de la correction de la langue (orthographe, vocabulaire, ...).

Détermination du type de brouillon utilisé

Nous avons voulu déterminer le type de brouillon que nos étudiants conçoivent pour la préparation de leurs textes. A cette fin, nous avons choisi la typologie proposée par Alcorta (2001) qui distingue :

Le brouillon linéaire : C'est un brouillon qui présente peu de différence avec le texte final, il est entièrement rédigé et peut faire l'objet de quelques révisions qui restent très locales.

Le brouillon instrumental : C'est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire. On y trouve des mots, des groupes de mots. Une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique sous forme de listes, tableaux, des signes graphiques comme les flèches, les numéros, ...

Nous nous sommes référée à cette classification parce qu'elle considère le brouillon dans une dimension psychocognitive. Le brouillon est défini comme un « instrument psychologique » dans la mesure où il constitue l'outil qui permet la (re)construction et la réorganisation des capacités internes.

Type de plans recueillis en L1

| Plans | Linéaire | Instrumental | Aucun |
|-------|----------|--------------|-------|
| P1 | | | + |
| P2 | + | | |
| P3 | + | | |
| P4 | + | | |
| P5 | + | | |
| P6 | + | | |
| P7 | + | | |
| P8 | + | | |
| P9 | + | | |
| P10 | + | | |
| P11 | + | | |
| P12 | + | | |
| P13 | | + | |

| | | | |
|------------|---------------|--------------|--------------|
| P14 | + | | |
| P15 | + | | |
| P16 | + | | |
| P17 | + | | |
| P18 | | + | |
| P19 | + | | |
| P20 | + | | |
| P21 | + | | |
| P22 | + | | |
| | 86,36% | 9,09% | 1,54% |

Type de plans recueillis en L2

| Plans | Linéaire | Instrumental | Aucun |
|--------------|-----------------|---------------------|--------------|
| P1 | + | | |
| P2 | | + | |
| P3 | + | | |
| P4 | | + | |
| P5 | + | | |
| P6 | + | | |
| P7 | + | | |
| P8 | + | | |
| P9 | + | | |
| P10 | + | | |
| P11 | + | | |
| P12 | + | | |
| P13 | + | | |

| | | | |
|------------|---------------|--------------|---|
| P14 | + | | |
| P15 | + | | |
| P16 | + | | |
| P17 | + | | |
| P18 | + | | |
| P19 | + | | |
| P20 | + | | |
| P21 | + | | |
| P22 | + | | |
| P23 | + | | |
| P24 | + | | |
| | 91,66% | 8,33% | / |

Interprétation des résultats

En l'absence d'une consigne explicite de préparation d'un plan, les étudiants (86,36%) en arabe, (91,66%) en français se lancent d'un seul jet vers la version finale de leurs textes. Il est clair qu'ils préfèrent l'usage du brouillon linéaire qui n'est autre que le reflet de leur statut de rédacteurs novices. Ces rédacteurs, selon les brouillons consultés, privilégient la stratégie d'énumération des connaissances. Sur les feuilles, peu de traces de retour sur ce qui est déjà écrit, quelques biffures et notes sur les marges.

Les brouillons instrumentaux que nous avons relevés chez deux étudiants en arabe et deux autres en français ne sont pas achevés. Les étudiants se contentent de mentionner les débuts de paragraphes à écrire par exemple, ou quelques informations utiles dans le cas du résumé du film en français : le titre, le héros, le lieu mais pas un vrai schéma de l'histoire du film.

CHAPITRE 2

Le transfert de la planification : « Un pont cognitif » entre L1 et L2

1- Objectifs

En nous intéressant au plan élaboré par des étudiants de première année universitaire en langue française, nous voulons vérifier la manière dont ils résoudre un problème d'écriture. Comment ils s'y prennent face à une tâche d'écriture ? Comment envisagent-ils le futur texte ? Quels buts se fixent-ils ? Comment organisent-ils leurs brouillons ?

Etant donné que notre étude s'intéresse aux possibilités d'interactions positives et apports féconds de L1 à L2, nous procédons à une analyse des plans des étudiants élaborés dans les deux langues pour vérifier le phénomène du transfert.

Nous rappelons d'abord que notre objectif est de vérifier la réutilisation des stratégies et techniques de la planification acquises en L1 lors de l'élaboration d'un plan en L2. Est-ce possible ? Quelle sont les limites ? Pour répondre à ces questions, examinons les résultats de l'analyse des plans recueillis en arabe L1 et en français L2 des étudiants de première année universitaire.

Dans ce qui suit nous présenterons les choix opérés pour mener à bien cette expérience

2- Choix du modèle de la production

Dans l'analyse des plans produits par les étudiants, nous avons opté pour le modèle de Hayes et Flower comme référence. Nous avons maintenu les sous processus de planification qui sont : le cadrage des buts, la génération et l'organisation; puis nous avons procédé à la formulation des critères qui correspondent à chacun.

Ce modèle répond aux besoins de notre recherche du fait qu'il s'inscrit dans l'ordre psycho-cognitif. C'est le modèle qui nous permet de retrouver les traces de la planification et nous rend possible l'étude comparative entre les deux langues. Il

est ainsi un moyen pour vérifier nos hypothèses concernant le transfert des stratégies de planification utilisées par des étudiants de FLE.

Ce modèle réunit les éléments importants qui pourraient constituer le processus de planification de la production écrite. Ce processus est décrit à travers des opérations cognitives, récursives aboutissant à la réalisation de plans. Des plans différents selon les connaissances mobilisées avant, pendant ou après la rédaction de texte. C'est cette description la plus détaillée, à notre avis, qui justifie notre intérêt particulier à ce modèle. De plus, s'appuyer sur le modèle de Hayes et Flower consolide nos résultats et permet par conséquent la validation des conclusions tirées.

Notre choix est motivé aussi par la rareté des travaux portant sur le processus de planification. Chose qui nous ramène toujours vers le modèle proposé par Hayes et Flower.

3- Le choix du texte argumentatif

L'argumentation est le type de discours auquel les étudiants font appel à l'université pour donner l'opinion des auteurs et justifier les différents points de vue. Ils sont amenés aussi à donner un point de vue personnel à propos de quelques thèmes. Par ses caractéristiques, le discours argumentatif exige un vrai travail de planification : le scripteur doit tenir compte des données de la situation dans laquelle il produit son texte (situation matérielle); il doit donc recourir à un contrôle externe de la rédaction mais il doit en même temps présenter un raisonnement explicite et reproductible par le lecteur. À ce moment, le rédacteur est amené à faire un contrôle interne de son texte. Une tâche difficile à gérer sans une bonne préparation.

Le schéma du texte argumentatif ne fait pas l'objet de l'unanimité des chercheurs. Il existe plusieurs plans, cela ne constituera guère un obstacle pour notre analyse, bien au contraire un avantage parce que nous allons pouvoir constater les variétés de plans que nos scripteurs proposeront.

4- Le choix du thème

Nous avons fait le choix du thème «internet : avantages et inconvénients» d'abord parce qu'il s'agit d'un sujet qui suscite encore des débats, il demeure un sujet actuel. D'autre part, les étudiants sont généralement motivés par la discussion autour des nouvelles technologies et leur introduction dans la vie quotidienne. De plus, nous avons respecté la «discutabilité» du sujet : le scripteur peut s'impliquer subjectivement dans le texte et peut aussi évoquer les points de vue adversaires. Être motivé et avoir l'occasion de donner un point de vue ne suffit pas pour préparer un texte argumentatif, les pré-requis et la connaissance du thème joue un rôle déterminant dans la réalisation de la tâche pour cela nous avons opté pour l'internet comme sujet de rédaction car nous pensons que les contraintes liées au sous-processus de la récupération d'idées seront réduites. Un texte support est proposé aux scripteurs afin de déclencher chez eux le même sous-processus.

5- Participants

Ce sont les mêmes étudiants qui ont participé à la pré-enquête. Cette fois-ci ils sont avertis des objectifs de la recherche et sont suffisamment sollicités pour s'impliquer fortement dans la tâche que nous leur confions. En général, ils se sont montrés motivés par l'expérience que nous allons mettre en place.

6- Consignes de rédaction

1^{ère} consigne en L1

Nous avons distribué aux étudiants des feuilles contenant un petit texte en arabe (voir l'annexe) qui a pour thème internet. Après la lecture du texte¹¹, les étudiants sont invités à élaborer sur une feuille de brouillon le plan d'un texte argumentatif afin de répondre à la question suivante :

Que penses-tu d'internet? Justifie ta réponse.

Nous avons attiré l'attention des étudiants –rédacteurs sur la mention du temps de début et fin du plan.

11

Après avoir terminé le plan en L1, chaque étudiant reçoit le même petit texte sur internet, mais en français. Nous lui adressons la consigne 2

2^{ème} Consigne en L2

Elabore le plan d'un texte argumentatif dans lequel tu donnes ton avis sur internet en justifiant tes propos.

La même remarque est faite concernant le temps de l'élaboration du plan en L2.

Pour analyser les plans recueillis, nous avons confectionné un outil qui est sera présenté dans la section suivante.

7- Confection de la grille d'analyse des plans

Afin de pouvoir mener l'étude comparative et vérifier notre hypothèse du transfert entre L1 et L2, seront analysés sur la base des mêmes critères les plans dans les deux langues

La grille a été confectionnée à partir de plusieurs recherches théoriques et des travaux empiriques cités dans le cadre théorique de ce travail. Nous nous sommes inspirée d'abord du modèle psycholinguistique de la production écrite de Hayes et Fowler (1980) (chapitre 1) concernant la définition de la planification et dont nous avons tiré quelques critères d'évaluation des plans. Nos lectures analytiques des remédiations au niveau de la planification en production écrite nous ont aidée à concevoir et ajuster nos critères en catégories et sous catégories. Ces recherches sont essentiellement celles du CRAPEL n°21 (Centre de Recherche et d'Application En Langue) et de Akmoun.H de l'université de Blida. Enfin cette grille est l'aboutissement de la lecture de nombreux ouvrages sur la didactique de l'écrit. Chaque ensemble de critères est classé en une catégorie générale, puis, par souci de clarté et de facilitation de l'analyse nous avons ajouté des sous-catégories.

| Critères | CADRAGE DE LA TÂCHE | | | | | | RÉCUPÉRATION ET GÉNÉRATION | | | | | | ORGANISATION | | | | | |
|-----------------------|---------------------|--------|----|-----|----|---|----------------------------|-------------|-----|---------|-------|------|--------------|------|---------|----|-----|--------|
| | AC | | DB | | OP | | RIT | | NNI | | ITEMS | | NU M | ENCH | AP G | PC | TPS | |
| | CT | C G | BP | BPF | D | F | RT | N B R | I | DE V | C | inst | | | | | | n.inst |
| P/AR | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P1 | + | + | + | - | + | - | + | - | - | 1 | - | + | - | + | + | - | | 05' |
| P2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P... | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P21 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total sous catégories | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pourcentage | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Cadrage de la tâche :

AC : analyse de la consigne comprend deux sous catégories **CT** : cadrage du thème et **CG** : choix du genre

DB : détermination des buts comprend deux sous catégories **BP** : but de la production et **BP** : but personnels formulés

OP : l'opinion personnelle si elle est présente figurera dans les sous catégories **D** : début, **F** : fin

Récupération et génération :

RIT : Reprise des idées du texte source, deux variables pour analyser cette catégorie : **RT** : reprise totale, **NBR** : dans le cas où les idées ne sont pas toutes reprises nous mentionnons le nombre des idées reprises.

NNI : nombre de nouvelles idées, la recherche de nouvelles idées sera recensée dans les trois sous catégories : **I** : introduction
DEV : développement **C** : conclusion

ITEMS : **N. inst** : non **Instanciés** (ce sont les mots ou les jets d'idée sous une forme abrégée, nominalisée ne pouvant pas être utilisés tels quels dans le texte final) **inst.** : Instanciés ce sont les items qui peuvent être employés tels quels dans le texte (des phrases bien construites, un premier jet)

Organisation :

NUM : la présence ou non de la numérotation, **ENCH** : la relation entre les idées dans le plan est-elle logique ou non ?

ADG : adaptation du plan au genre choisi (prototype) choisi.

PC : plan complet

TPS : temps imparti pour l'élaboration du plan

8- Analyse première des résultats

Dans un premier temps, nous allons tenter de décrire les résultats obtenus pour chaque langue, puis nous procéderons à une analyse comparative.

Les critères d'analyse des plans produits sont, bien entendu, les mêmes appliqués, chaque fois, sur une langue. Les critères sont suffisamment explicités et décodés dans la section précédente

8-1- Résultats de l'analyse des plans élaborés en L1

| Critères | CADRAGE DE LA TÂCHE | | | | | | RÉCUPÉRATION ET GÉNÉRATION | | | | | | ORGANISATION | | | | |
|----------|---------------------|--------|---------|---------|----|---|----------------------------|---------|-----|---------|-------|------|--------------|----------|---------|----|-----|
| | AC | | DB | | OP | | RIT | | NNI | | ITEMS | | NUM | ENC H | AP G | PC | TPS |
| | CT | C G | BP F | BP F | D | F | RT | NB R | I | DE V | C | inst | | | | | |
| P1 | + | + | + | - | + | - | + | - | - | 1 | - | + | - | + | + | - | 05' |
| P2 | + | + | + | - | + | - | + | - | - | 1 | 1 | - | + | + | + | + | 10' |
| P3 | + | + | + | - | - | - | - | 2 | 1 | 3 | 1 | - | + | + | + | + | / |
| P4 | + | + | + | - | + | - | + | - | - | - | - | + | - | + | + | + | 10' |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| P20 | + | | + | + | - | + | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | + | + | + | + | + | + | + | 23' |
| P21 | + | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | 25' |
| Total sous catégories | 20 | 19 | 20 | 2 | 5 | 15 | 5 | 15 | 5 | 5 | 15 | 5 | 11 | 4 | 8 | 17 | 13 | 19 | 19 | 19 | 17 | 14,15 | |
| Pourcentage | 95,23 | 90,47 | 95,23 | 9,52 | 23,80 | 71,42 | 23,80 | 23,80 | 52,38 | 23,80 | 71,42 | 23,80 | 52,38 | 19,04 | 38,09 | 80,97 | 61,90 | 90,47 | 90,47 | 80,97 | 80,97 | | |

La consigne est analysée dans la quasi-totalité des plans : 95, 23% des étudiants ont su délimiter le thème et l'identifier « internet ». L'analyse de la consigne comprend selon notre grille une 2^{ème} sous catégorie plus ou moins complexe que celle du cadrage simple (ou l'indentification du thème) c'est le choix du genre : sur 21 étudiants, 19 (soit 90,47%) ont bien choisi le genre textuel à élaborer (le texte argumentatif).

L'autre critère est la définition des buts, les buts vérifiables dans notre corpus sont de deux types : le but de production et les buts personnels formulés explicitement dans le plans. La majorité des étudiants ne se sont donnés de buts autre qu'écrire pour répondre à la question posée. Nous avons constaté en fait que seulement deux plans (9,52%) contiennent des buts personnels [p7] et [p15]. Dans [p7] le rédacteur déclare qu'il veut donner des conseils aux lecteurs [p7]

«تقديم نصائح تختص بكيفية استعمال الانترنت»

Dans le plan 15, le rédacteur veut passer un appel pour bien utiliser internet.

[p15]

«دعوة الناس إلى معرفة كيفية التعامل مع هذا الجهاز»

Analysons l'opinion personnelle et la prise de position : elles sont timidement affichées dans les plans des rédacteurs ; dix sept étudiants formulent l'opinion personnelle. Quinze d'entre eux la mentionnent à la fin. Selon le diagramme ci-dessous

Exemples d'opinion personnelle au début du plan

[p9]

(1)- «الانترنت ← موقف من الإنترنت»

[p1]

«موقفي من الإنترنت : حسب رأي فردي و خاص الإنترنت شيء ايجابي و إضافي بالنظر إلى التطورات»

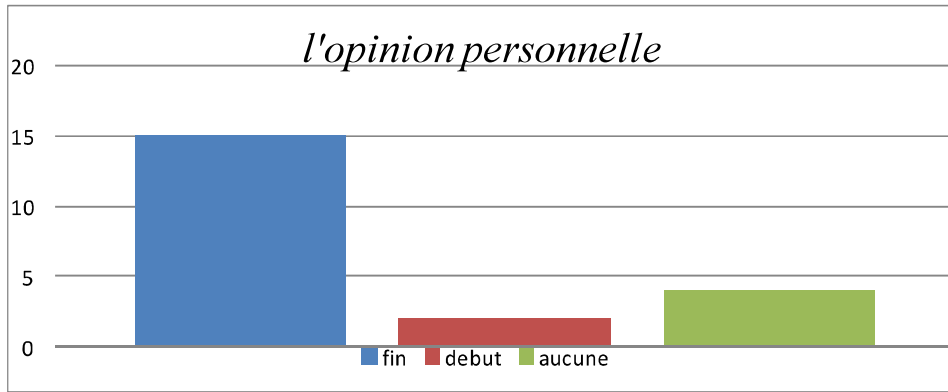
Exemples d'opinions personnelles à la fin

[p11]

« الخاتمة: إعطاء رأي شخصي بخصوص الإنترنت.»

[p14]

«نستنتج في الأخير على الجمع بين الرأيين.»



S'agissant de l'analyse de l'opération de récupération et génération d'idées, nous avons constaté dans ce sens que la plupart des étudiants (17) ont repris partiellement les idées du texte. 4 autres ont repris pratiquement toutes les idées principales et secondaires.

Exemples de reprise partielle des idées

[p6]

«جانب ايجابي و السلبي للأنترنت»

[p13]

« 1-دور الأنترنت و ايجابياتها.2- سلبيات الأنترنت »

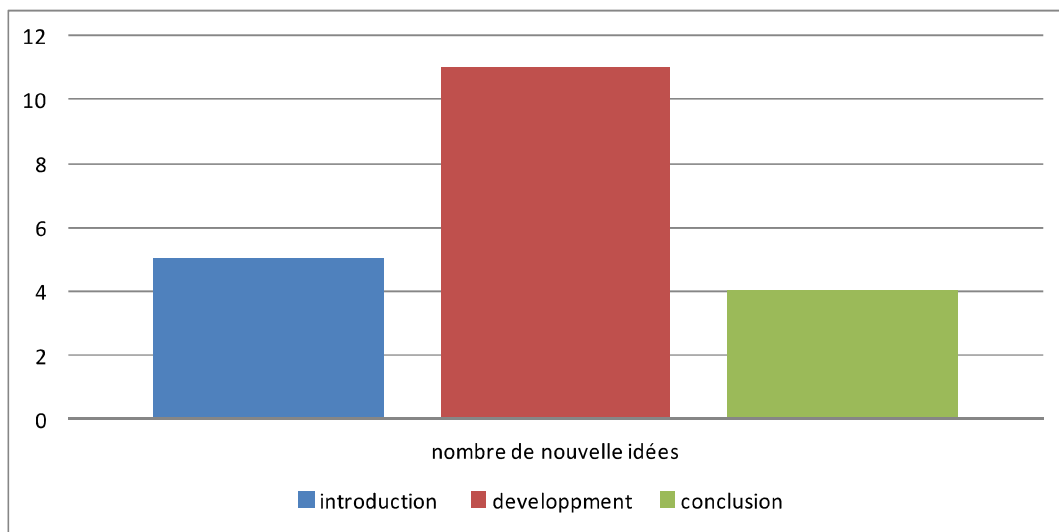
[p20]

«العرض: و يتضمن

1-2-1- تبيان أهمية الإنترنت و فوائدها

2-2-1- تبيان مضار الإنترنت و سلبياتها»

Pour voir si les étudiants ont apporté un plus, nous avons compté les nouvelles idées (NNI) et nous avons déterminé leur emplacement (introduction, développement ou conclusion). Les résultats sont représentés en diagramme :



Exemple d'ajout d'idées dans l'introduction

[p3] : l'étudiant a fait appel à ses connaissances, il envisage un aperçu historique.

« بداية ظهور الإنترنت »

Exemple d'ajout d'idées dans le développement

[p10]

« العلاقة بين الفرد و الإنترنت »

Exemple d'ajout d'idées dans la conclusion

[p15]

«محاولة زيادة تطوير هذا الجهاز و محاولة إزالة السلبيات الموجودة فيه»

D'abord, il faut dire que la moitié des étudiants ont rajouté des idées dans le plan du texte : 10 sur 21 (soit 47,61%), le nombre d'idées recensées est de 20. Ces nouvelles idées figurent essentiellement dans la phase de développement (11 idées)

[p : 1, 3, 7, 10, 18, 19]

L'analyse des plans en tant que brouillon du futur texte à produire nous a amené à distinguer deux types d'items : instanciés et non instanciés. Des traces écrites sur les plans sont constituées des expressions et des phrases entières à réinsérer dans le futur texte telles quelles (4 plans/21) comportant des items instanciés

Exemples d'utilisation d'items instanciés

[p12]

«صحيح أننا لم نعد نستطيع الاستغناء عن الأنترنت في حياتنا و لهذا لعدة جوانب يمكن أن تكون إيجابية
كما يمكن أن تكون سلبية...»

Ceci nous rappelle les résultats de la pré-enquête où les étudiants ont tendance à faire du brouillon un premier texte et non pas une véritable planification du futur texte. Malgré la clarté de la consigne qui demande d'élaborer un plan pour préparer le texte à écrire, les étudiants gardent leur habitude à se lancer dans l'écriture avant de concevoir un plan. C'est pourquoi nous défendons fortement l'enseignement des stratégies de planification dans nos classes afin de donner aux apprenants l'occasion de profiter des avantages que leur offre une telle opération.

Exemples d'utilisation d'items non instanciés

[p4]

«- تعريف الأنترنت
- إبراز دور هذه الوسيلة.»

13 étudiants récupèrent leurs idées sous forme d'étiquettes linguistiques qui résument pour eux l'idée à développer. Ces étudiants écrivent des jets de mots pour formuler leurs idées. 04 sujets utilisent tantôt des items instanciés tantôt des items non instanciés.

Comment sont enchaînées et organisées les constituants du plan? Les critères qui suivent permettent d'apporter des réponses.

A travers les résultats, il est clair que le recours à la numérotation (NUM) n'est pas le moyen privilégié par les étudiants : 13 l'emploient (soit 61,90%). D'un autre côté, on peut faire le lien entre la présence des numéros dans le plan et l'enchaînement des idées.

Dans notre corpus, les idées sont bien enchaînées (ENCH) dans 19 copies : douze parmi les étudiants ayant déjà fait recours à la numérotation et sept autres copies sans présence d'indexation.

Présence de la numérotation

[p4]

- I «أهمية الأنترنت»
- II «أضرار الأنترنت»

[p7]

«أب-ج»

Enchaînement appuyé d'une numérotation

[p6]

- أ- «مقدمة»
- ب- عرض
- ج - خاتمة»

Enchaînement sans numérotation

[p14]

Nous avons évalué aussi la compatibilité des plans élaborés avec le genre textuel choisi (APG). Selon les résultats recueillis, deux étudiants ont raté le plan du texte argumentatif c'est-à-dire le plan réalisé ne correspond pas au choix du genre qu'ils ont fait au début.

[p13]

«- دور الأنترنيت و ايجابياتها

«- سلبيات الأنترنيت »

Cela peut être dû à une méconnaissance ou non maîtrise des plans propres à chaque type discursif autrement dit le schéma du texte argumentatif est mal transféré de la mémoire à long terme du rédacteur ou ces connaissances sur le discours sont simplement erronées et nécessitent donc une correction à travers des activités de lecture par exemple comme nous l'avons proposé dans le troisième chapitre. Les 19 étudiants qui ont choisi le texte argumentatif, ont respecté le plan du texte argumentatif¹². 17 plans sont jugés complets ou achevés du moment qu'ils comprennent les grandes phases d'un texte argumentatif à savoir : l'introduction, la thèse, l'antithèse et la conclusion.

Le dernier critère relevant toujours de l'aspect organisationnel des plans est : la gestion du temps. Nous avons calculé la moyenne du temps consacré à la planification des textes qui égale à 13.95minutes par étudiant¹³.

¹² Dans notre évaluation des plans nous avons pris en considération la variété de ces derniers quant au texte argumentatif.

¹³ Dans l'analyse comparative nous allons personnaliser ce critère et nous allons voir la variation de la gestion du temps d'une langue à l'autre

8-2 Résultats de l'analyse des plans élaborés en français (L2)

Après avoir rédigé le plan en arabe, les étudiants étaient invités à mettre au brouillon un plan en français pour répondre à la même consigne.

Voici comment nos mêmes étudiants-rédacteurs ont analysé la consigne donnée : 19 ont identifié clairement le thème, « internet », mais quant au genre choisi 17 l'ont bien choisi et ont décidé l'argumentation.

| Critères | CADRAGE ET ANALYSE | | | | | | RÉCUPÉRATION ET GÉNÉRATION | | | | | | ORGANISATION | | | | | | | |
|----------|--------------------|----|----|----|----|---|----------------------------|----|-----|-----|-------|-----|--------------|---|-----|----|---|---|-----|--|
| | AC | | DB | | OP | | RIT | | NNI | | ITEMS | | NU | | ENC | | P | | TPS | |
| | CG | CT | B | BP | D | F | RT | NB | I | DEV | C | ins | n.ins | M | H | AP | G | C | | |
| P/FR | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P1 | + | + | + | - | + | + | - | 3 | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | 15' | |
| P2 | + | + | + | - | - | + | + | - | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | 6' | |
| P3 | + | + | + | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 1 | - | + | - | + | + | + | + | 36' | |

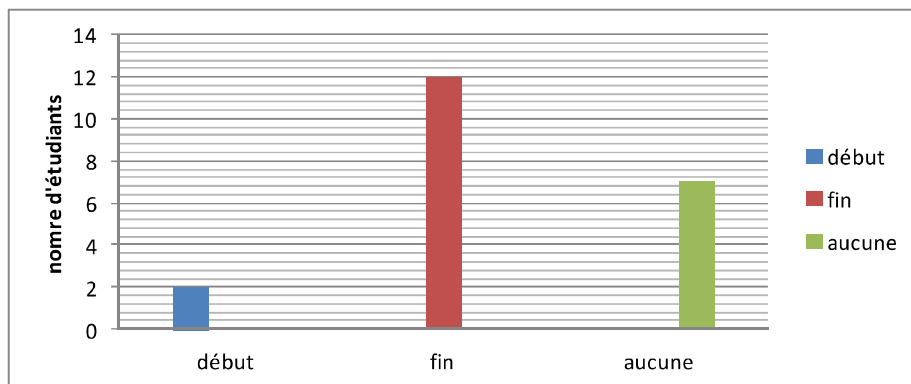
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|----|------|------|------|------|-------|------|-------|-----|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| P19 | + | + | + | + | - | + | + | - | 2 | - | 2 | - | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 7' |
| P20 | + | + | + | - | - | 2 | 1 | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | 8' |
| P21 | + | + | + | + | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 20' |
| Total sous catégories | 19 | 17 | 2 | 3 | 2 | 12 | 4 | 4 | 16 | 5 | 6 | 4 | 3 | 19 | 15 | 16 | 16 | 16 | 15 | 16 | 15 | 10.75 | |
| Pourcentage | 90,47 | 80,97 | 10 | 14,2 | 9,52 | 57,1 | 19,0 | 76,19 | 23,8 | 28,57 | 19, | 14, | 14, | 90,47 | 71,42 | 76,19 | 76,19 | 76,19 | 71, | 76,19 | 71, | | |
| e | | | 0 | 8 | 4 | 4 | 4 | 0 | 0 | 04 | 28 | 28 | 28 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | |

Les 21 étudiants ont montré la motivation de répondre à la question et de produire un texte, ils ont tous élaboré un plan. Par ailleurs, la définition de buts personnels autre que répondre à la consigne est très rare que ce soit en arabe comme nous l'avons constaté et en français. 03 seulement ont annoncé dans le plan des buts personnels ; il s'agit des scripteurs des plans [p6] [p7]. [p8]. Il faut noter que le [p7] appartient au même scripteur qui en langue 1 aussi a formulé des buts personnels.

[p7] : «donner conseils pour les utilisateurs d'internet et comment fait un bon plan pour des bien temps.»

[p8] : «expliquer le texte.»

L'expression de l'opinion personnelle à propos du sujet posé ressemble beaucoup à celle en arabe. Le nombre des étudiants qui ont donné un point de vue personnel est de 14 ; les rédacteurs relèguent l'opinion à la fin comme le montre le diagramme ci-dessous :



[p8] : « Conclusion : mon point de vue. »

La lecture des plans nous a permis de voir de près l'opération de récupération et génération des idées. Les résultats obtenus en français sont d'abord quantitativement identiques à ceux relevés en arabe. 16 étudiants reprennent partiellement les idées du texte initial ; ils reprennent généralement deux idées directrices.

[p9] : [les cotés ^{Positive]} → négative]

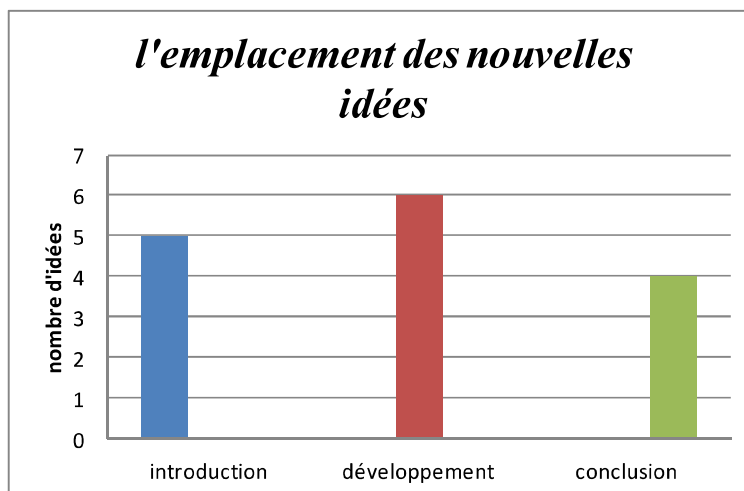
04 rédacteurs ont repris intégralement les idées du texte.

[p4] : - Elle nous permet de transmettre tout types de MSG

- D'avoir des connaissances à travers plusieurs bibliothèques.
- L'acquisition du savoir devient à la portée de tout le monde.

Le rédacteur du [p8] n'a pas du tout mentionné d'idées sur le brouillon.

L'apport des rédacteurs en matière d'idées est moindre en français : 15(NNI)¹⁴ elles sont récupérées et produites par 9 étudiants. Les nouvelles idées sont réparties d'une manière logique sur les trois phases du texte comme le montre le graphe ci-dessous.



Les items relevés en français sont principalement non instanciés (19).

[p5] : [- les avantages de l'internet

-les inconvénients de l'internet

-les résolutions]

¹⁴ NNI : nombre de nouvelles idées.

Les items instanciés sont très peu retrouvés dans les brouillons : trois rédacteurs seulement en font usage. Nous expliquons cela par l'économie de mots observés chez les scripteurs, une économie qui ne semble pas être choisie au profit d'une autre stratégie plus rentable dans l'accomplissement de la tâche mais exigée parce que les scripteurs n'ont pas dans l'immédiat des mots pour formuler ce qu'ils veulent dire. Cela justifie quelques espaces blancs laissés à l'intérieur des phrases.

[p10] : « avantages et de l'internet. »

Pour organiser leurs idées, les rédacteurs recourent un peu plus en français qu'en arabe à la numérotation (57.14% en arabe, 71.42% en français) cependant l'enchaînement est meilleur en L1. La numérotation employée ne donne pas systématiquement des idées bien enchaînées en français [p8], [p13] et [p15].

[p8] : II- La présentation du texte : Expliquer le texte (l'idée générale)

Les idées principales

La conclusion de ces idées

D'un autre côté, des idées bien enchaînées ne sont pas forcément préparées à l'aide d'une numérotation [p3], [p4], [p6], [p10].

[p10] : Introduction

C'est quoi internet

L'influence de l'internet sur l'individu

Développement

Les avantages et les inconvénients de l'internet

Conclusion

Point de vue

L'adéquation du plan au genre textuel choisi (**APG**) est assez bonne en français : **17** rédacteurs ont bien choisi l'argumentation, **16** font correspondre ce choix à un plan juste mais **14** seulement réussissent à le présenter complet.

La moyenne de temps consacré à l'élaboration d'un plan en français est de **10.75** minutes ; un temps plus court par rapport à celui consacré en L1.

9- Description comparative des plans produits en L1 et L2

[P1] : Le scripteur a mis plus de temps (15min) pour élaborer le plan en français mais sans pour autant mentionner de nouvelles idées, l'expression des grandes idées est assez claire. Nous retrouvons dans le plan des phrases qui balisent le raisonnement du rédacteur, dans lesquelles il est entrain de se rappeler comment il réalisera son futur texte: «le travail consiste à suivre les étapes...», « dans la rédaction on commente la citation.» c'est une sorte de monologue à propos de la tâche rédactionnelle qu'on pourrait qualifier aussi de langage intérieur notion développée par Vygotsky où le sujet se construit progressivement une image de ses propres ressources mentales internes . Ce scripteur a formulé aussi la problématique autrement pour y répondre. Le plan élaboré en L1 ne consiste qu'en une ébauche de texte dépourvu de traces de véritable planification, le plan est d'ailleurs disposé en deux paragraphes.

À partir de ces constats, nous jugeons le plan en français plus élaboré que celui en arabe car il témoigne d'une activité de réflexion (cf chapitre 1) et d'une conscience métacognitive avancée.

هو فرع من الإنترنت : حسب رأي فرد على خاص الإنترنت
شيء إيجابي و...ها في النظر إلى التطورات التي يمر بها العالم...تسمح
بمعرفة ما يحدث في العالم بأسره بصوت و... وقتا قويا وبسرعة عالية

الأفكار والآراء:

أصبحت الإنترنت جزءا لا يتجزأ من حياتنا فهي شيء إيجابي من جهة
إرسال واستقبال والمشاركة من المعلومات و...تبادل المعلومات
ومعرفة ما يسر عنكم وإمكانية التعرف على أشخاص في كامل أنحاء
العالم.
أما الشيء السلبي فلهو هو وجود بعض المواقع الداعية للفساد
والترويج لمخاطر من العالم...أدعى إلى الفساد وإيقاع
خلاف عن الجانب الفكري...المواد...من جانبها
أخرى فهي فائدة من على الإنترنت...المعنى من الظاهر وقد يكون
جانب الإهم وال... في الرأس.

المفارقة:

الإنترنت أصبحت في حياة الشخص...أمر هام جدا وفي جميع مجالات
فبذلك...تم المعرفة...إرسال واستقبال المعلومات...المعرف...على
أشخاص في أنحاء العالم...المشاركة من المواقع الثقافية والإخبارية
فتح مجال في التعلم...المعلومات...والشخصية...من
الرسائل...معرفة...أكثر...يمكن...ما...أو
شخص...ومن جهة أخرى...ال...وال...على
الإيجابية...أكثر...معلومات...مختلفة...على
المشاكل...ال...وال...من الجانب...
ونرى أيضا...الجانب...أن...ال...بوت...
إلى...في...وال...في الرأس...
أذن الإنترنت حسب...ال...إيجابي...
في بعض الأحيان.

No. 10

P1

Les étapes du travail =

A. un avis sur le problème posé

B. l'importance de l'internet dans la vie

C. Les avantages de l'internet

D. les aspects négatifs de l'internet

E. conclusion

Le travail consiste à suivre les étapes selon l'ordre des idées dans le texte

enfin :

L'avis personnel sur le sujet étudié

dans la rédaction on commente la citation

10 : 20

La problématique : est ce que l'internet a atteint son but ou bien loin de ça ?

10 : 25

[p2]

Le temps consacré est beaucoup plus long (36') en français qu'en arabe néanmoins la différence n'est pas significative au niveau des différents sous-processus de la planification (cadrage, récupération et organisation). Le plan examiné en français ne semble pas demander une telle durée de temps. L'effort durant ce temps peut être fourni à la vérification grammaticale des phrases qu'il met ou à une activité cognitive ou métacognitive non observable (nous sommes toujours exposés, dans l'analyse, à des considérations métacognitives de l'ordre du non observable et que l'on ne peut pas saisir). Nous nous contentons de ce que le scripteur nous révèle comme traces de son activité de planification.



الخطبة
 الفصحى بها الحمد لله رب العالمين والصلوة والسلام على سيدنا محمد وآله الطيبين الطاهرين
 الذين هم خير البرية ثم ذكر في خطبته ما هو الزاوية الأولى من الأركان الأربعة
 التي هي أساس الدين وهي: التوحيد، النبوة، الإمامة، والقدر. ثم ذكر في خطبته ما هو الزاوية الثانية
 وهي: كونه من آل بيت النبي صلى الله عليه وآله وسلم.

108: 10

[Redacted]

P.21

L'essai: A.P. 3.0

Le Plan:

Introduction: une vision générale sur le thème abordé.

Développement:

- Idée 1: les points positifs et le côté bénéficiant de ce thème
(les avantages de l'internet.)
- Idée 2: les points et le côté négatif de l'internet
(les inconvénients).

Conclusion: la clôture du sujet par une opinion et par ses points de vue qui change la situation du thème.

L'essai: A.P. 3.6

[p3]

Les deux plans sont presque identiques, c'est comme si on assiste à une traduction de I1 à I2. Des idées récupérées de la mémoire à long terme, il s'agit du même nombre d'idées nouvelles recensées, ce qui est différent c'est leur ordre dans le plan. Au niveau du cadrage, pas de buts formulés explicitement et pas d'opinion personnelle dans les deux plans.

IP السيد [REDACTED] من اربى تونس 2009/2008

البداية 10 - 10 - 10

بداية ظهور الانترنت

الانترنت عبر العالم

الاجابة

التأثير الهائل مع مختلف الجوانب

التفكير

المجرب

التأثير على الجانب الإبداعي للفرد

كيفية إدارة الابداع والبحث في عالم الانترنت

استكشاف الحالة

المجرب أصبحت لرفع كفاءة العمل

عدم الانتباه لدى بعض الأشخاص في العمل

بعض المبررات

التهدد للأفراد بسرار الأشخاص

M. [redacted] 1^{re} année 2008/2009

Plan de Travail Debat 10^h 05

P3

Naissance de l'Internet

Diffusion à travers le monde

- Effets positifs et négatifs de l'outil

- L'influence sur le site pédagogique

- L'influence sur le revenu et les dépenses familiales

Naissance de la violence et sur le comportement de
l'individu

Conclusion générale

Fv 10^h 52'

[p4]

Cet étudiant éprouve des difficultés de planification en L2 qui relèvent des trois catégories analysées (cadrage- récupération- organisation). S'il a réussi à détecter le thème, a choisi le genre à élaborer dans un plan complet en arabe, il ne l'a pas réussi en français. Ses efforts sont visiblement plus fructueux en L1 qu'en L2.



[874]

9h50 → 10h00

المادة الأولى

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

المادة الأولى من الدستور

10:45 h - Feb 30 8

[P4]

Le plan :

I. Les bénéfices de l'Internet

- Elle nous offre la possibilité de transmettre tout type de MSg dans le plus bref délai possible
- d'accéder des connaissances à travers plusieurs bibliothèques de monde
- et donc l'acquisition du savoir devient à la portée de tout le monde.

II. Les inconvénients

- La délinquance et le harcèlement pour les jeunes et surtout pour les adolescents
- Les virus etc.
- En plus de ça il entraîne de graves problèmes de santé comme la migration, les troubles de vue etc.

[p5]

Le scripteur ne semble pas entreprendre l'activité de planification ni en arabe ni en français car nous pouvons dire que le plan en L2 se limite à des titres. Le rédacteur ne se donne pas assez de temps pour élaborer son plan (2'). La différence majeure entre les deux plans est qu'en arabe le plan est un premier jet de texte sans ratures cela justifie en partie les trente minutes passées dans sa réalisation.

لا يشك أن لكل مسألة من المسائل العالمية الحديثة الاختراع من جانب الإنجليزية
 وفي غير سبلها، وبالجملة، وهو الذي استعمله معها ليستخرجها عن عالمها من
 بيتها المظلم والخطأ، وبينت المسألة والحق من خلال الحروف، بل من عدم الإقبال على
 الكائنات، بل من حقيقة عظمها، والمقول التي كل الحروف التي لم تكن لها من قبلها
 فكتبت من أسرارها المستغربة، وتعلمت عليهم الفهم، لا تستلهم هذا العلم الجديد
 الذي أصبح العالم بأسره يفتخر به، فقد نزلت فيهم، فزودتهم في العلم والتمسك
 بغيره، فبصرى العبادات، والتمسك بها، فاعتقدا ما عندهم أن ما يرووه وما يظنونه، بل ما هو
 الصواب، وأخرجوا في صفتها، كما نزلت فيها، ولهذا يجب أن يكون الاستغناء عن
 من التفتتة والجدد، والنقيح العكس، في كل ما يستلهم العلم، ولا يكون له أثر
 في قلبه، فمن هو الذي لم يبلغ به، فله التفرقة، فيكون بالوصول إلى الوفاق الذي
 هو غاية اليقين، ويتبعه عن كل ما يخلب له الأذى.

في بيان المسألة



P₅
10 30 → 10 32

les avantages et limites
les inconvénients de l'écriture
les résolutions

[p6]

L'élaboration d'un plan en français n'a pratiquement pas pris de temps par ce scripteur; son plan est très concis et abrégé : une seule nouvelle idée et des jets de notes très vagues. En arabe, il a consacré un peu plus de temps, ce temps en plus est investi non pas dans la récupération de nouvelles idées parce que nous n'avons relevé aucune, mais dans l'essai de produire déjà des phrases à insérer dans le futur texte.

18. 18



[P6]

...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...
 ...

...

9.55

10.2.7 [P6]

introduction : définition de l'internet

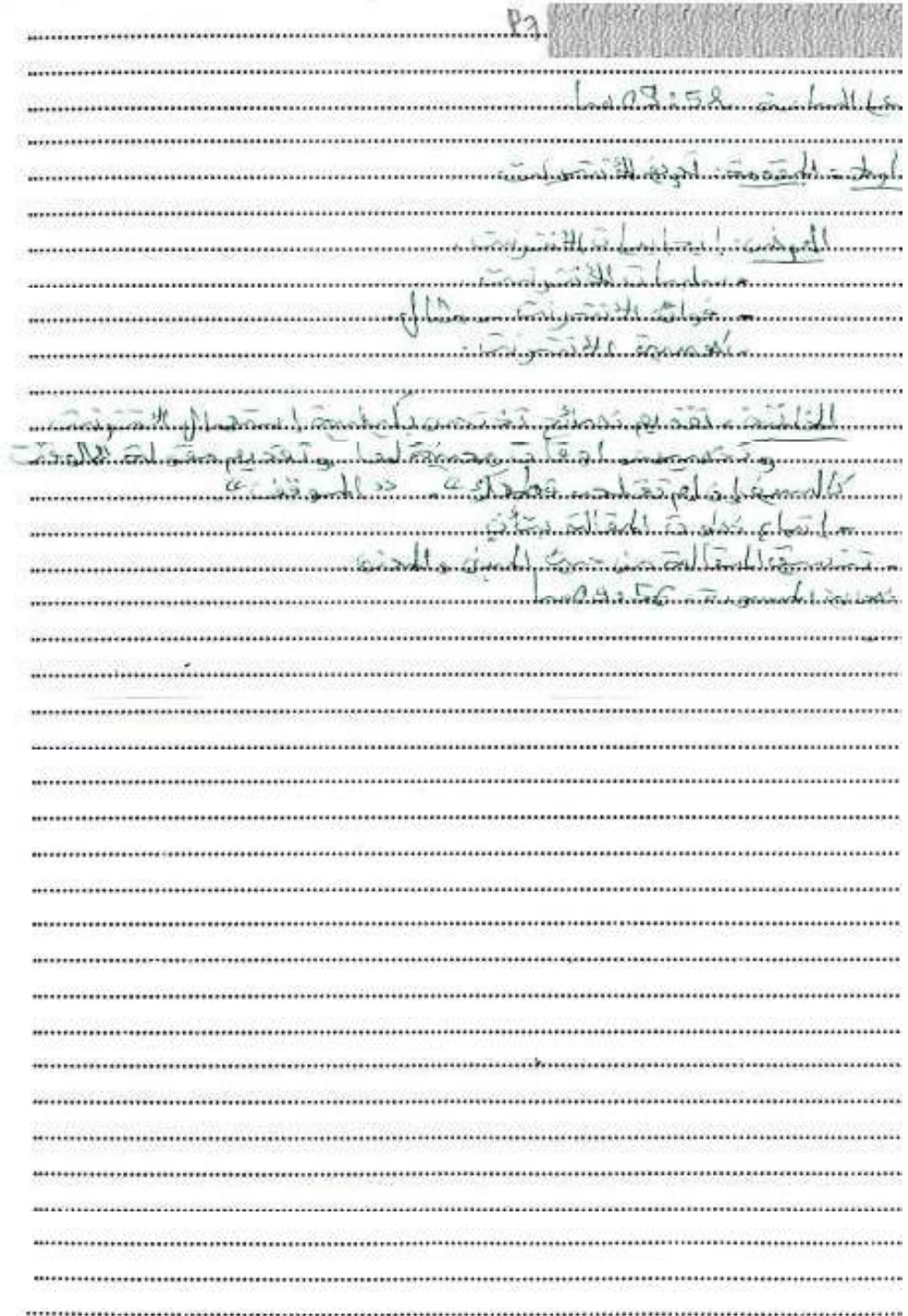
développement : positives et négatives
de l'internet

conclusion : conseil aux jeunes

Point de vue personnel

10.3.4

[p7] : Les deux plans élaborés sont identiques.



Le plant. Le temps: 10h:25 P3

1. Le Faiseur... la diffusion des idées d'internet (exemple: la scan

2. Le contenu: Les motifs d'internet (exemple)

Les bénéfices (exemple)

Les porteurs d'internet (exemple)

3. Préface: des conseils pour les utilisateurs d'internet
et comment faire un bon plant pour des bons temps

Fin du plant: 10h:32

[p8]

Très vite, nous avons relevé les difficultés qu'éprouve le scripteur en L2 par rapport à L1 malgré le bon moment passé dans l'élaboration du plan. Il ne s'agit pas d'idées mais d'une verbalisation de la procédure planifiante à suivre, une procédure qui n'a pas une logique, elle n'est pas claire, il y a des confusions de buts, un désordre au niveau des étapes à suivre.

المدى :

98

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم (9:58 - 9:52)

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم

المدى = الفرق بين أكبر وأصغر القيم

Résumé:

P2

Le plan du travail = (d. 25 - d. 35)

I] Introduction: Définition de l'intérêt

- L'idée générale du texte

- La question posée

II] La présentation du texte:

- Expliquer le texte (l'idée générale)

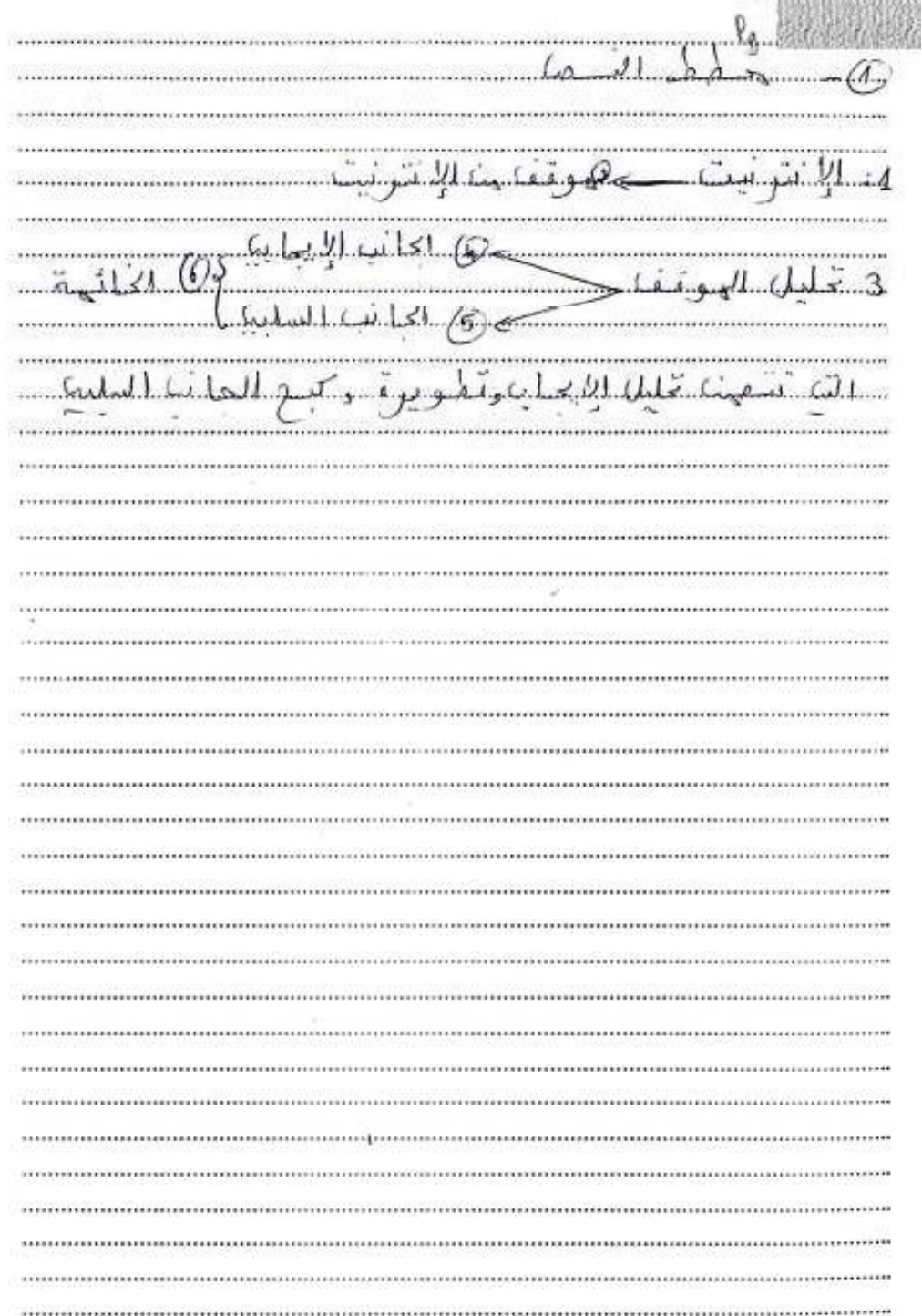
- Les idées principales

- La conclusion de ces idées

III] La Conclusion: Mon point de vue

- La conclusion générale

[p9] Le plan en français est calqué sur celui en arabe avec moins de mots en français.



le temps 10.28 m → [Pg]

→ le schéma de test

A: l'internet → B: Note position à propos de l'internet

→ C: Est quoi l'internet →

→ D: Les cote $\left\{ \begin{array}{l} \rightarrow \text{positive} \\ \rightarrow \text{negative} \end{array} \right\}$ la solution et

l'analyse de cette inscription

[p10]

Encore une fois, nous sommes face à une traduction de l'arabe en français cependant, nous constatons que les phrases employées en français ne sont pas longues ou complexes. Le scripteur manque de vocabulaire pour exprimer correctement et exactement ce qu'il veut dire en français.

EXEMPLE : « فوائد الانترنت, مضار الانترنت »

En français nous relevons : « **avantages et de l'internet.** »

[P. 10]

إيمان بالله

ب. 40

الحياة

العلم

الخلق

الحياة

العلم والعمل
في الحياة الدنيا

الحياة

الحياة والعمل

الحياة والعمل

الحياة والعمل

الحياة والعمل

الحياة والعمل

الحياة

الحياة والعمل

ب. 40

temps = 10.35

le plan :

- introduction :

- développement :

- la conclusion :

introduction :

- c'est quoi l'internet ?

- l'influence de l'internet sur l'individu

- développement :

- les avantages et les inconvénients de l'internet ?

Conclusion :

- point de vue :

temps = 10.45

[11]

Le rédacteur prévoit trois parties pour traiter le thème. Il l'exprime à travers l'emploi de la numérotation en français. En arabe, il ajoute une idée dans l'introduction : il compte présenter la naissance d'internet ce qui constitue la seule différence entre les plans (L1 /L2) dans l'opération de génération d'idées.

[P.11]

أولاً على 9:56

المقدمة:

تعريف الإقتران، وأيد فترة ظهورها والأماكن

التي وجدت في وجودها

المقدمة:

ذكر الجاهات، بطيات الإقتران:

ما يترب عنها

المقدمة:

أعطى رأياً قسماً بضمها الإقتران

الإقتران على 10:09

1. Introduction:

la définition de l'Internet

2. Développement

le côté positif et le côté négatif
de l'Internet

3. La conclusion:

une conclusion générale de quoi
je pense vers ce sujet

[P12]

Le scripteur passe plus de temps (21'). En arabe, ce temps est consacré à la rédaction d'un premier jet ce qui n'est pas le cas en français (12') où le scripteur donne les grandes lignes de son futur texte avec toujours moins de détails par rapport au plan en arabe.

1. Introduction =

l'Internet en général

2.

• les aspects positifs

Certains aspects comme : la possibilité de transmettre tout type données très rapidement il permet l'accès à toute les bibliothèques du monde

• les aspects négatifs, comme :

la violation des intimités, les suicides, la haine de langue et le terrorisme à cause de certaines organisations qui possèdent des sites violents. De plus des problèmes de santé à l'instar de la haine, douleurs de dos, migraines.

beaucoup d'utilisateurs et beaucoup d'aspects négatifs qu'il faut éviter ou contrôler

3. Conclusion

utiliser l'internet au sens positif

rediriger les enfants et contrôler

notamment un point par livres

[P13]

L'élaboration trop rapide des plans est la première chose que nous pouvons dire à propos de ce scripteur. Le choix du genre textuel à produire est erroné : le plan correspond à une explication et non pas à une argumentation. Un mauvais cadrage se répercute sur la récupération des idées et leur organisation et ce en arabe et en français.

le temps - 10.25 jusqu'à 10.30 [P13]

le plan de travail

1. lire le texte
2. recherche sur thème et idée générale
3. l'importance de l'internet
4. les avantages de l'internet
5. les inconvénients de l'internet

[P14]

La durée de temps est généralement plus longue en arabe ce qui est le cas de cet étudiant qui a essayé de faire une première ébauche, il a commencé à écrire l'introduction de son futur texte. En français, il se contente d'énumérer les différentes parties allant constituer son futur texte sans mentionner l'opinion personnelle contrairement à ce qu'il a fait en arabe où il la suggère la fin du plan.

تتطلب هذه العملية استخدام أجهزة إلكترونية متطورة
تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات
وتتميز هذه الأجهزة بالسهولة في التعامل معها والتكامل
البيانات الشخصية

البيانات الشخصية

تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات

تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات

تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات
وتتميز هذه الأجهزة بالسهولة في التعامل معها والتكامل
البيانات الشخصية

تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات
وتتميز هذه الأجهزة بالسهولة في التعامل معها والتكامل
البيانات الشخصية

البيانات الشخصية

تتمتع هذه الأجهزة بقدرة عالية على تخزين المعلومات

[P.14]

10h 37mn

le plan :

① le texte est argumentatif

• il y a deux opinions :
① le côté positif
② le côté négatif

② Introduction :

le thème : ~~l'impact~~ l'internet
~~le~~ problème posé ?

③ développement :

le bénéfice de l'internet

le côté positif :

le côté négatif :

④ Conclusion :

10h 47mn

[P15]

Les deux plans se ressemblent pour ce qui est de l'opération de récupération : une nouvelle idée, et c'est la même en français et en arabe. Le cadrage de la tâche est mieux fait en arabe qu'en français, les buts personnels sont clairement affichés. Les deux types d'items sont utilisés en arabe, parfois c'est des jets de notes, tantôt des phrases de composition. Ce qu'on peut noter chez ce scripteur c'est la mauvaise organisation de son plan en L2.

10:16

[P.15]

والتواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

والتواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

والتواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

والتواضع

والتواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

التي لا تفتخر في (كبرياء الله) بل
تواضع

10:17

Introduction Le plan 10:40 [P.15]

1) C'est un texte ~~persuasif~~ argumentatif - ~~à~~
à développer

a) les points principaux de cette appareil
* les exemples

b) les points secondaires aussi de cette appareil
* les exemples

c) les arguments de chaque partie

les conclusions
* ~~conclusion~~ L'argument qu'utilise cette appareil
quelle sont les arguments de utilisation



10:55

[P16]

Le scripteur élabore le plan en L2 sous forme d'une verbalisation de ce qu'il envisage de faire dans la phase de mise en texte.

Exemple : « On doit d'abord débiter par la définition de l'objet qui est internet. Le développement je vais parler du côté positif... »

Il verbalise sa procédure à suivre pendant l'écriture avec plus de temps passé à l'élaboration du plan en arabe (15')

[CP.16]

9.40

في قوله تعالى "فمن لم يجد ديناراً من فضة
 في بيته فليؤت من فضة" الآية...
 في قوله تعالى "فمن لم يجد ديناراً من فضة
 في بيته فليؤت من فضة" الآية...
 في قوله تعالى "فمن لم يجد ديناراً من فضة
 في بيته فليؤت من فضة" الآية...
 في قوله تعالى "فمن لم يجد ديناراً من فضة
 في بيته فليؤت من فضة" الآية...

9.55

NO. 27

[P.16]

(1) Introduction: on doit d'abord débiter
par la définition de l'objet qui est
l'internet

(2) le développement: je vais parler du côté
positif ainsi le côté négatif d'internet

(3) La conclusion: je vais parler au
dehors une conclusion général autour de
ce sujet

NO. 28

[p17]

Les deux plans ont été élaborés d'une manière très rapide et très concise, le scripteur se contente de mettre quelques notes sur le papier (8'|10'). Les deux opérations de récupération et d'organisation ne s'aperçoivent pas dans ce plan trop court et trop abrégé. Ceci a donné un plan incomplet. Ces remarques sont valables pour les deux langues.

Q.55 المسألة

الذي

في

الجوانب الإيجابية التي تتميز بها

الجوانب السلبية التي تتميز بها

بالنقد البناء الكروي

في الجانب الصحي

في الجانب النفسي

في الجانب الاجتماعي

Q.55 المسألة



[P17]

le plan

~~10:14~~ 10:14

- l'importance de l'internet

- des arguments de l'internet

- des aspects négatifs

- etc

10:57

[P18]

La récupération est de meilleure qualité en L1, deux idées en plus ont été trouvées dans le plan en arabe tandis qu'une seule idée est formulée brièvement en L2. Cette concision dans les plans attire notre attention, cela est dû à la fois; à une non compétence linguistique (lexicale surtout) requise pour traduire ses idées Parce que la même idée en arabe est abrégée en français et cela peut entraîner un mauvais transfert des stratégies de planification car les processus de bas niveau ne sont pas suffisamment automatisés. (cf chapitre 1)

التمهيد

التمهيد

التمهيد هو عبارة عن بيان الأهداف والنتائج
+ طرح الأسئلة التي

التمهيد هو عبارة عن بيان الأهداف والنتائج
المفصلة في المقدمة

التمهيد هو عبارة عن بيان الأهداف والنتائج
المفصلة في المقدمة

+ طرح الأسئلة (ما هو دور الاستمارة في الحياة)

التمهيد هو عبارة عن بيان الأهداف والنتائج
المفصلة في المقدمة

- تعريف الاستمارة

تم يقوم بالاجابة عن السؤال المطروح سابقا في المقدمة

تم تم ذكر الامثلة والبيانات (الامثلة)

تم تم ذكر أهمية هذه الوسيلة في حياة الناس اليومية

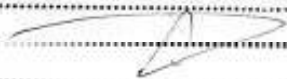
تم تم ذكر دور هذه الوسيلة في تنمية العلاقات بين الناس

التمهيد هو عبارة عن بيان الأهداف والنتائج
المفصلة في المقدمة (Chart)

تم تم ذكر دور هذه الوسيلة في تنمية

تم تم ذكر أهمية هذه الوسيلة في حياة الناس اليومية

تم تم ذكر دور هذه الوسيلة في تنمية العلاقات بين الناس



التمهيد 10.00

le plan

① introduction:

+ le problème?

② développement:

- définition de internet
- les faits positif et les faits négatif
- les fonctions de l'internet

③ conclusion

le réponse de la problème:

Merci

[P19]

Le scripteur procède à la traduction des idées et des étapes à suivre dans le futur texte de l'arabe au français sous forme de phrases simples, le point de vue est donné à la fin.



الاستراتيجية: الاستراتيجية

[P.19]

رمز الإنطلاق: 9:53 - 10:7

الفكرة العامة: إيجابيات وسلبيات الاستراتيجية الحديثة وأهمها

على الفرد المجتمع

الافتكار الإبداعية:

1- تعريف الاستراتيجية الحديثة وأهمها

2- إيجابيات وسلبيات الاستراتيجية الحديثة

3- إيجابياتها

4- إيجابياتها وسلبياتها

5- تأثيرها على الفرد والمجتمع

6- خاتمة الموضوع وأهم النقاط

10:58 - 10:5

Le plan du travail [P19]

1. Définition de l'internet
2. Les avantages et les inconvénients
3. L'influence de l'internet sur l'individu
4. Les séquences de cette unité
5. Le point de vue sur l'internet

[P20]

L'écart de temps est considérable entre l'élaboration du plan en arabe et celui en français (23' en L1 |8' en L2). Le plan établi en arabe est repris en français néanmoins, nous notons l'absence d'une prise de position en français contrairement à ce qui a été fait en fin en arabe.

لا يفر من الله ولا من يوم الدين

والله اعلم بالصواب

الحمد لله رب العالمين

الحمد لله رب العالمين

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

والله اعلم بالصواب

[P20]

Le date l'heure: 10:47 → 10:55
Deuxièmement: En Français

Premièrement: Le plan du travail

1- L'introduction: autour développement des T.I.C
(de technologie d'information et de la communication)

2- 4 parties

2.1 autour les atouts de l'internet

2.2 autour les contraintes de l'internet

3- La conclusion:

autour les manières de bien

La méthode d'améliorer l'usage des
de ces techniques.

Deuxièmement: Le texte

Le monde unique lui est consacré au
développement concret et se situe dans le domaine de
la T.I.C (technologie d'information et de la
communication), tel que est sur tout l'internet.

Le monde unique lui est plus qu'un petit
village mais ils deviennent plus que un seul B
niveau parce que elle est facilité la communication
entre la personnes.

Mais Est-ce- que l'internet est vraiment
positive?

L'internet son ou les utilisations d'internet est en
taquements jours par jours après ta voit ces atouts.

Dans la partie de la communication il facilite et
élargit la frontière du temps et la frontière
espace et elle est permittent de développer des nouvelles

[P21]

Le temps est à peu près le même et il est long (25' en arabe/ 20' en français). Les deux derniers plans sont assez longs. D'abord, le scripteur reprend toutes les idées du texte support, il les développe en les classant en thèse et anti thèse. Un point de vue apparaît en fin des plans.

* Le début : 11.188

1/ Introduction: L'Internet est un instrument important dans la vie de chaque personne.

2/ Développement:

A/ Les avantages:

a. offre à ses utilisateurs : transmettre des messages, des E-mail, des informations rapidement.

b. accès à la bibliothèque mondiale

c. c'est une outil révolutionnaire

B/ Les inconvénients

a. Développement des cas de la violence et les suicides à cause des tentatives de délinquances

dites des terrorismes sous le nom de conquérir le monde de la délinquance.

b. Il pose des graves maladies et des problèmes de la santé de l'utilisateur par exemple : les douleurs de la tête, aussi le dos, le coup et d'autres.

3/ La Conclusion : L'Internet est un outil qui a une double tâche, mais l'utilisateur peut choisir tout ce qu'il veut si propos de votre choix soit négatif ou positif.

* terminé à : 11.20

Bilan et discussion

Nous avons opté pour cette présentation de l'analyse pour faciliter la lecture et la compréhension de ce que nous avons pu relever dans les plans. Dans ce bilan, nous essayons de faire ressortir les aspects communs à tous les scripteurs en ce qui concerne la planification et donc notre objectif est de fournir une synthèse et de tenter d'expliquer les constats :

Les scripteurs ne se fixent pas explicitement des buts personnels pour la rédaction, ceci est lié à notre avis à la difficulté qu'éprouvent les rédacteurs jeunes à considérer tous les enjeux de la situation d'écriture à savoir le destinataire, la consigne,... Par conséquence, l'effort cognitif est focalisé sur le contenu à mettre en texte. Les participants à notre enquête n'ont pas pensé à personnaliser leur plan : nous avons constaté une « fidélité passive » au texte support au point de reprendre dans la majorité des plans exactement les mêmes idées. Ces scripteurs ne s'investissent pas dans la tâche rédactionnelle.

Le choix du genre textuel n'a pas posé de problème pour notre public, que ce soit en L1 ou en L2. Les scripteurs ont réussi en général à dresser des plans qui s'apparentent à l'argumentation mais ils étaient un peu identiques dépendants du développement proposé dans le texte support.

Le troisième constat qui peut être généralisé à l'ensemble des étudiants concerne le temps consacré à l'élaboration des plans. À cet égard, nous avons noté que les scripteurs n'accordent pas à cette préparation autour du futur texte le temps nécessaire malgré l'absence de limite de temps dans l'expérimentation. Cela nous renvoie à nos hypothèses secondaires : les étudiants de première année universitaire de français sont des novices en matière d'écriture en FLE.

Le dernier point commun que nous retenons par rapport aux stratégies de transfert déployées par nos scripteurs lors de l'élaboration plans en L2. La traduction témoigne du recours systématique à la L1. En effet, la planification innerve largement les opérations de récupération d'idées en L2.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, nous tenons à résumer les objectifs, les éléments pertinents, la démarche entreprise et les résultats obtenus. Nous avons voulu par cette conclusion, montrer notre intérêt incessant et particulier à l'activité rédactionnelle devenue source d'anxiété pour les apprenants et les professeurs de FLE. Notre posture en faveur des approches cognitives et psycholinguistique nous a permis de voir autrement la production écrite et de découvrir des champs pour le développement de la didactique de l'écrit. En outre, ces modèles cognitifs et interactifs proposés (Hayes et Flower 1987, Scradamalia et Bereiter) sont de véritables outils pour la pédagogie constructiviste ; ils nous offrent une meilleure compréhension de l'activité rédactionnelle et donc nous permettent d'agir efficacement dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

La planification est le premier processus mis en jeu dans l'activité de production écrite où le rédacteur se fixe des buts, recherche ses idées, organise ses connaissances, estime le temps pour la réalisation de la tâche,... la planification que requiert l'écriture par exemple est coûteuse en termes d'effort cognitif vues les spécificités de la situation d'écrit et du texte à produire (Kellog). C'est un processus considéré de haut niveau il est prélinguistique (Marin, Legros , 2008), ceci nous conduit légitimement à penser qu'il y aurait possibilité de transfert de ce processus de L1 à L2 étant donnée la situation plurilingue du contexte algérien.

Les hypothèses qui ont encadré ce travail sont des tentatives de réponses à des questions qui s'imposent d'elles même dans ce contexte d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

- Les étudiants universitaires de français ne maîtrisent pas ou peu la planification et cela entraîne une production défailante
- Dans le cas où le processus de planification est suffisamment maîtrisé dans la L1, Il pourrait contribuer à l'amélioration des productions en L2.
- La planification d'un texte en L1 faciliterait sa planification en L2.
- Les stratégies de planification seraient transférables de L1 à L2.

- Le niveau linguistique des étudiants en L2 ne contraindrait pas le transfert des stratégies de planification.

Notre étude nous a révélé d'abord une théorie digne d'expliquer le déroulement de la production écrite et des modèles décrivant cette activité complexe. Nous nous référons ici au modèle de Hayes et Flower. Ensuite, la pré-enquête que nous avons effectuée confirme bien la première hypothèse, en effet les étudiants, sans être sollicités à élaborer un plan et préparer, éprouvent des difficultés à planifier et utiliser à bon escient le brouillon. Les brouillons sont constitués de premier essai d'écriture.

Les résultats de l'analyse comparative des plans élaborés dans les deux langues nous éclairent sur les rapports qui existent entre L1 et L2 en matière de planification, ainsi que sur la maîtrise de ce processus dans ces deux langues. D'abord, les étudiants n'accordent pas une importance à cette étape nécessaire¹⁵, la moyenne de temps consacré en est la preuve (10'L1 /14' L2). Ces notes vont dans le sens de l'hypothèse que les étudiants de français ne sont pas des experts et planifient peu leur production.

L'analyse comparative montre aussi une ressemblance étonnante au niveau des opérations (cadrage, récupération et génération, organisation) activées lors de la planification en L1 et L2. La qualité et la pertinence des traitements se révèlent très proches. Il ressort donc de ces remarques que le niveau linguistique des étudiants n'est pas la source d'échec dans la planification ; ce qui leur manque à notre avis, est l'entraînement à la gestion des contraintes de la situation d'écriture en L1 comme en L2.

L'hypothèse du transfert se trouve justifiée dans ce bilan de résultats. La planification en L1 facilite en partie la planification. Les rédacteurs passent moins de temps à produire des plans en L2 qui sont d'une très proche qualité de ceux élaborés en L1.

¹⁵ Ceci constituerait une piste à explorer dans le domaine de l'écrit. Enquêter sur les causes d'une mauvaise planification.

Au final, cette dimension cognitive de la production écrite nous a apportée des explications possibles à des problèmes liés à l'écriture. Cependant, nous avons l'ambition d'entreprendre des études plus approfondies pour une meilleure exploitation de cet arsenal théorique récemment mis en place en Algérie.

Nous espérons, à travers cette recherche, enrichir les recherches en didactique de l'écrit dans le contexte algérien et ouvrir quelques pistes utiles.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. BARRE DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.
2. CARTER THOMAS, S. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* », Harmattan .
3. CHADUC, M-T., DE MECQUENEM- I., LARRALDE, P (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. A. Colin-Bordas, Paris.
4. CORNAIRE, C. & RAYMOND, P.M. (2006). *La production écrite*. Paris : CLE International.
5. CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
6. CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
7. DABENE,M, (1988). « L'adulte et l'écriture ». In Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits: actes du 3^{ème} Colloque international de didactique du français Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck
8. DE KONINCK, G. (1996). *A quand l'enseignement ? Plaidoyer pour la pédagogie*. coll. théories et pratiques dans l'enseignement, les éditions Logiques.
9. DEFAYS, J-M. en collaboration avec DELTOUR, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Pierre Mardaga, Bruxelles .
10. GARCIA-DEBANC, C., MAS, M., (1988). « Evaluation des productions écrites ». In Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits: actes du 3^{ème} Colloque international de didactique du français Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck.
11. GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Coll. Actualités Pédagogiques et Psychologiques (dir) Bronckart, J-P. Delachaux & Nisetlé

12. GROUPE EVA, (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. INRP. Hachette, Paris
13. HAYES, J.R. (1998). « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* ». In A. PIOLAT & A. PELISSIER (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
14. KELLOG, R. T. (1998). « *Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction* ». In A. PIOLAT & A. PELISSIER (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp.103-135). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
15. LEGROS. D, MARIN. B (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck, Bruxelles
16. LEVY,C-M., RANSELL,S. (1998). «Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît ? » In A. Piolat & A. Pélissier (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp.137 -181). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
17. Meyer, J-C , GARCIA-DEBANC, C., MAS, M., TURCO, G. (1988). *Pratiques innovantes d'évaluation des écrits*. In Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits: actes du 3^{ème} Colloque international de didactique du français Namur 09-1986, Bruxelles, De Boeck
18. MOIRAND. S. (1979).*Situation d'écrit : compréhension / production en français langue étrangère*.Paris, CLE International.
19. MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette FLE, coll. F/Références, Paris.
20. PIOLAT. A. (2001). « La prise de notes » Que sais-je ? PUF
21. REUTER, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
22. SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Nisetlé, Neuchâtel-Paris.

Articles et revues

1. AKMOUN, H (2009). « Mieux enseigner les stratégies de planification » .*Le Français dans le Monde*, n°365- septembre /octobre (pp. 26-27), Clé international
2. ALCORTA, M (2001). « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, octobre-novembre-décembre (pp 95- 103). En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF137_9.pdf
3. BARBIER, M.-L. (2003). "Ecrire en L2: bilan et perspectives de recherches", *Arobase*, volume1-2, 6-21. En ligne: www.arobase.to.
4. CHANQUOY, L., & ALAMARGOT, D. (2002)"Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux". *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
5. CHAROLLES, M. (1986). "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques", *Pratiques*, n° 49, 3-21
6. DJAROUN, A. (2009) « La licence de français en Algérie : des attentes des étudiants au programme de la formation ». In *Synergies Algérie* n° 6 - 2009 pp. 147-155 Université Stendhal Grenoble3/Lidilem
7. GAONAC'H, D. (1990), « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. ». In *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév. Mars.
8. GARCIA-DEBANC, C., & FAYOL, M. (2002). « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? » *Repères*, 26/27, 293-315.
9. GIACOBBE, J. (1990), «Le recours à la langue première ». In *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, fév mars.

10. HIDDEN, M-O (2009). « Rédiger un texte argumenté en français » .*Le Français dans le Monde*, n°365- septembre /octobre (pp. 23-28), Clé international
11. LEPOIRE, S., ALPI, W., TOLLE, I, (1993), « Remédiation aux difficultés en expression écrite des étudiants de 1ère année d'université : Compte-rendu d'expérience », *Mélanges CRAPEL*, N° 21, pp. 17-42, < <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>>
12. PIOLAT, A., & ROUSSEY, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 106, 105-125. En ligne : <http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatRousseyLangage1992.pdf>
13. ROUSSEY, J.-Y., & PIOLAT, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*, 7, 1-2, 47-68. En ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>
14. SENOUSSE, M. (2010). « Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier ». In *Synergies Algérie* n° 11 - 2010 pp. 107-120

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale | 05 |
| Première partie : Cadrage théorique et conceptuel | 09 |
| Chapitre I : Approche psycholinguistique et cognitive de l'écrit | 10 |
| 1- L'écrit : Aspects définitoires | 11 |
| 1-1- De la compréhension à la production: <i>le lien de force lecture /écriture</i> | 13 |
| 1-2- Oralité /scripturalité : spécificités de l'écrit par rapport à l'oral | 14 |
| 2- Ecrire... oui mais comment | 15 |
| 2-1 - Les principaux modèles de la production de textes | 15 |
| 2-1- 1- Le modèle interactionniste de Hayes et Flowers 1980 | 16 |
| 2-1- 2- La critique du modèle de 1980 : le modèle de Hayes 1996 | 20 |
| 2-1- 3- Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1987) | 25 |
| 3- Ressources cognitives et mémoire : théorie de la capacité de la mémoire | 26 |
| 3-1- Le rôle des ressources cognitives et de la mémoire dans les processus rédactionnels | 26 |
| 3- 2- Le rôle de la mémoire à long terme dans la rédaction | 27 |
| 3- 2- Le rôle de la mémoire de travail MDT | 28 |
| 4- Effort cognitif et coût de la tâche rédactionnelle | 30 |
| Conclusion. | |
| Chapitre II : La planification : Un processus fondamental | 32 |
| 1- Définitions | 33 |
| 2- Le coût cognitif de la planification | 35 |
| 3- L'importance de la planification | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 4- Les modèles/ les modes de planification | 36 |
| 4-1-le modèle de Hayes, Shrivey, Haas et Flower(1989) | 36 |
| 4-2- le modèle de Hayes et Nash (1996) | 37 |
| 5- Quelques indices ou « indicateurs» pour évaluer la qualité de la planification. | 38 |
| 6- Les interventions didactiques et enseignement stratégique | 39 |
| 7- La planification lors de la rédaction d' un texte en langue seconde | 41 |
| 8- Le traitement de l'erreur en rapport avec la planification en langue seconde (L2) | 43 |
| Conclusion | |
| Chapitre 3 | |
| Enseignement /apprentissage de l'écriture en FLE | 45 |
| 1- L'écriture, une compétence à installer | 46 |
| 2- L'enseignement de l'écriture en FLE | |
| 2-1- La méthode grammair /traduction | 47 |
| 2-2- La méthode audio-orale | 48 |
| 2-3- La méthode structuro globale audiovisuelle | 48 |
| 2-4- L'approche cognitive | 48 |
| 2-5- L'approche communicative | 49 |
| 3- L'apprentissage de l'écriture | |
| 3-1- Les représentations de l'écriture | 49 |
| 3-2- L Les représentations de l'écriture et de son apprentissage chez les apprenants en FLE | 50 |
| 4- Le rapport de l'élève à l'écriture | 51 |
| 5- Le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage : une didactique centrée sur le sujet | 51 |
| 6- Point de vue sur l'évaluation des écrits | 52 |
| 7- Le transfert : une manière d'apprendre une deuxième langue | 57 |
| 7-1-Mécanismes du transfert | 58 |
| 7-1-1-le transfert des compétences | 58 |
| 7-1-2-le transfert de la L1 à L2 | 59 |

| | |
|--|-----------|
| Conclusion | |
| Deuxième partie : contextualisation de la recherche | 60 |
| Introduction | 62 |
| Chapitre I la pré-enquête : regard sur les pratiques de planification | |
| 1- Objectifs | 66 |
| 2- Choix du public | 66 |
| 3- Démarche suivie | 67 |
| 4- Le recueil des données | 67 |
| 5- Résultats et statistiques | 67 |
| Chapitre II le transfert : « un pont cognitif » entre L1 et L2 | |
| 1- Objectifs | 73 |
| 2- Choix du modèle de la rédaction | 73 |
| 3- Choix du texte argumentatif | 74 |
| 4- Justification du choix du thème | 75 |
| 5- Participants | 75 |
| 6- Consignes de rédaction | 75 |
| 7- La confection des grilles d'analyse des plans | 76 |
| 8- Analyse première des résultats | 79 |
| 8-1- Résultats de l'analyse des plans en arabe (L1) | 79 |
| 8-2- Résultats de l'analyse des plans en français (L2) | 88 |
| 9- Description comparative des plans en L1 et L2 | 94 |
| Bilan et discussion | 155 |
| Conclusion générale | 156 |

Annexe

(P. 1)



٥٧٥

كتابته هو منوع - ان العرب

- نجد في الدهور التي يمينا اربا على يد نبي اولسون هو منوع
 النقد فكان اول ما يفرغ النقد عنه العرب لانا نثر يا يفرغ
 عنه من التذوقه التذوقه فتجد انه شذوفا ما اذا التذوقه فغيره
 او بيننا اوسر طرا لوسا نعا يترقل ويتاثر ورويليم على
 صاحبهما يانه اشعم الناس ولا نرجب فيها التعليل ولا
 تليم الا سباب لانها تفرغ عنه على البصير والحصنة
 الحديثة ثم نرجب عن بين القطبان اول من اعترضه بالنقد
 من المرحلة التاثيرية الى المرحلة التحليلية عنه ما صم
 له ابي عيسى ابي سلسله بانه اشهر الشعراء ذ قال
 "لانه لا يفرغ من حو ثبوت السلام ولا يفرغ من المتطرفة"
 ولا يتناولها كما يعرفه ولا يعرج الشرحه بل بما فيه ..
 فانه نقل النقد من المرحلة التاثيرية الى المرحلة التحليلية
 والى سلسله في التذوقه يفرغ عنه الى سلسله الرما على
 ابي سلسله والاعتماد واصر في الرئيس على انهم طرقته وعلى
 تفرقت احد الى سلسله الاظلم والتذوقه وجر يوسلوا نعم
 طرقته فكان ذلك اساسه كتابه لطقات بشي مع انه نما اول
 فيه كتابه المتهوع التاثيرية الى انه نظرت في المدهوع
 الرقيقه وزوت على هذه الهمس كما لم خروا اخذت
 التاثيرية القائل المتهوع وحيود العروفيه كما انه لم
 يتطرق الى الهمس الشرحية

طرفة

- المحتجاة التأني في الأدب واللغة العربية -

المصدر =
اللقب =
العين = 04 والسنة = 04

١- ظهور النقد منذ القدم في عهد العرب وكان لهذا الفن مراحل مرت بها الى ان صار على حاله في زمننا الحاضر، فقد بدأ تأقريا قد ابتداه الى التقليل وصوله الى التصنيف، فما هي هذه المراحل وعلى ماذا تأسس؟

- كان العرب في الجاهلية يعتمدون في احكامهم وآرائهم على الادب سواء كان قصيدة او قصة او سرية او ليرة حياة على التأخر وذلك من خلال التمسك بقصيدة للشاعر او والدهن بصحة خاصة ومدى لبق حاكمه على قواعد قبيحة او لقولها ولكن حكمه على القصيدة او البيت او حرفا تصف لبيته على انه جيد وملكه ان يسمى الشاعر يا شعر الشعراء، كما ان التمسك بالقصيدة او السباع ~~تسمى~~ الكلمات وكانوا ايضا حذرا من التجدد والمخروج عن قواعد القصيدة العربية القديمة او اللطيفة او اللطيفة. وتتعدون التجدد والحمدية والمحمدية والمولودية ولم يكونوا يرفعوا حكمهم بتقليل او تبرير.

وقد كان شعر بن الخطاب او من ابتداه الى التقليل في النقد وهذا عند ما حكم لابن ابي سفيان انه شعر الشعراء. فقال ابن عباس: ولم صار كذلك؟ قال: انه قد يتبع حوش الكدم وقد يقوم في المنطق وقد يقول الله ما يعرفه ولا يمدح الشخص الذي هو يكون فيه، وهكذا انما شعر بن الخطاب انما حكمه تغليب وليسما يغلبه التناجيد.

اما شعراء الجاهلية فقد اعتمدوا على التأخر ففضلوا البحتري ورايها تمام. وحبوه طيبة لم يعلوا طيبة ثانية وهكذا وقد جمع ابن سلام الميموني في كتابه "طبقات الشعراء" هذا التصنيف ووصل الى 10 طبقات.

ومن هنا ترى التدرج الحاصل للنقد والمراحل التي مر بها عبر التاريخ حتى التأخر المبيح على الذوق والتمسك الى التقليل وبيان اللبيد وصوله الى الطبقات 2 والتصنيف مع ابن سلام.

لقد بدأ النقد في القدم تأثرا شديدا يقف عنه حد التدقيق المعنوي [CPC]
فقط لا يتجاوز إلى التفسير، فكان الواحد منهم إذا استباح قصيدة
أو بيت أو نصف بيت صنعا فيسرع ويندفع إلى التخميم ويصدر حكما
بأنه أشع العرب أو أشع الناس، فكل هذا الاتجاه في المرحلة الأولى
ولقد استكرا كبيرا بقوله: الناس أشع الناس^١
ونجد أيضا هذا الاتجاه في العصر الجاهلي وصد، الإسلام فبعد التأخر
عديب العصريين ليس مبعولا على أن يتفجع حكمه بالتمور أهني حبه أن يكون مقبولا
له بالتدقيق والعصر بالشع وحبه أن يتدقق مثل أفيد صد، حكما فيرجل
على أنه مسلم به .

وأعل عمر به المصطلح رضي الله عنه قوا أول من أدخل التعليل إلى النقد
عند صاحبه على زهير بن أبي سلمى بأنه سطر الشراء
فقال له أبو عباس: "علم صام كذلك" فقال عمر: "إنه لا يتبع حوتيا
الكلام ولا يعاضل في المنطق، لا يقول إلا ما يسمع ولا يسمع الشخصيا
إلا ما يسمع فيه" فلهذا انتقل النقد من المرحلة التأثرية إلى المرحلة
التعليلية، وأضيف له قواعد لا يخرج عنه حدود المنهج العربي
وإذا ذهبنا إلى الإسلام المصلي فإنه وجد أن الجاهليين والمسلمين اتفقوا
على تفضيل: امرؤ القيس، والناجعة، والأشعث، وزهير بن أبي سلمى، وتلوهم
طريقة، وتفضيل: الفرزدق، والخضر جهم، والتدخل من المسلمين وعلمهم
طريقة، ومن هنا أصدر كتابا قسما عنوا: "طائفة الشراء" كما خصف
الشراء، كذلك وبلغ عشر.

بعد المنهج الفيني أول المناهج التي عرفها النقاد العرب القديم ، الذي سار فيه تشكل
 خطوات معددة حسب أولويات الأدب العربي ومقتضياتها والتي لها نتائجها في وقتها
 بحيث أن المناقشة تأثرت بما فيها أنه يقف عند النقطة الفطرية للشعر ولا يتجاوزها إلى التعميل
 فيما الحكم ولقد لم يستقرت هذه النظرة حتى قال بعضهم أن الناس هو أشهر الناس
 لقد لزمته هذه المرحلة الجاهلية وهو الإسلام . حيث كانت أحكام النقاد خلالها غير
 معلومة ، فمناقشة لم يكن مطالباً بالشفح في كلمة بالأسباب والمخشيئات حسيبه أن يكون
 مشهوراً له بالبصر والنقود بالشعر وصيبه أن يتنوعه الشعر فيقتل فيحكم فيقبل
 منه الحكم مما انقضت المسلم بها .
 وأهل أول من انتقل بأحكام النقاد من المرحلة التأثيرية إلى العملية هو عمر بن الخطاب
 حيث حكم على زهير بن سلمة أن لا يشرع الشعر إذ فقيل له لما لم تكن تفرغ لأنه لا يشرع
 مؤثراً الكلام ولا يجاضل المنطقة ولا يقبل إلا ما يعرفه ولا يبرح الشخص إلا بما فيه ؟
 وهكذا كان الانتقال إلى المرحلة العملية ومحاولة وضع قواعد وأصول للنقاد .
 ولقد لم تقتضه ابن سلام أن الجاهلية والإسلامين لا يفرقوا على تعميل السابقة والأشهر
 حيث قام بتصنيف الشعر إذ ان طبقات ، ومع أنه تناول المنهج التاريخي إلا أنه
 لم يبدعه كثيراً عن حدود النقاد الفيني بحيث أنه قام بدراسة النقاد في الجاهلية بعد
 الإسلام وذلك بقية مفردات الألفاظ والأعمال العروضية كاللحواذ . ولكنه لم يتجاوز
 النقاد الزماني لتفصيده من الحكم الشامل ولم يبرز في القيمة الشعرية والتاريخية لها .
 كما أن ابن جني حاد في محاولة وضع أصول للنقاد في عصره التاريخي والشعرية
 ٢٤ ضرب :
 تصانيف

عرفنا النقاد العرب القديم بوقوفه عند التأثير من الشهو والتعابير ، واستعسان كل
 حافظ على تقاليد العقيدة ولم يأتى بأشياء جديدة للنقاد واعتبار كل من انتجع
 نهجا جديداً شاذاً ومعارضته وقدم رواية استعمله إلا أنه بعد ذلك سار في خفوات
 معددة حسب أولويات الأدب العربي .

ان المنهج لتطور اللغة انما هو في العرف عن العصور بالاعتماد على تطور
أولها من لغة الأديب و طلاقة ان انقالت من مجرد فاشترى الى
ما هو ان يسمي وانما على من حيث الفايح التي للناقذ
و بناء لغة في ان اسبق كل من غيره

المراد
انطلق في عصر اللغة انما هي في العصور انما هي و طلاقة السلام فكان
في بدايته كما نرى في ان الناقذ وحكم مع ان ادبها حيث
الطابع الوجداني كما نرى بالانقاص والعبارات من حيث
قوة المعنى واللغة - سمو اللغة مع حساب المعنى
و بعد ان المعنى واللغة احيانا فكانت تأثيرا وجدانيا
كثاثر عبر ان الخطاب رضى الله عنه يشعر
زعمير انما ان يسمي حيث قال في: *دانه ان بعد
الشكر او*

ثم جاء في نعت حيث منقذ النفا الى اربعة
ان حزب من تكزاي مبدأ اللغة والمعنى
وصحبا
حزب قوة اللغة و فعبا المعنى
صحة سمو اللغة والمعنى
موجب معنى المعنى واللغة
معنى اللغة و قو المعنى

الى ان وضع الالام الجمعي قواعد اللغة
الادبيات و صنفه مع اسما و معا ليم يبراني
الاجازة الفنية والابداع للادب

10.40 : الموقف (الدراس)

- السؤال الأول : لنقد : بدأ تأثيريا - لا التعليل (بحر من الخلف) رضي الله عنه - التشبيه
 (ابن سلام المحيي)
 - المقدسة : طرح تأريخ النقد و تاريخه عبر مراحل التاريخ المعاصرة
 النقد الادبي القديم ، العصر الحاضر و صدر الإسلام

التحريم : - دراسة المراحل التاريخية لنقد العصر عبر مختلفة العصور حيث تختلف
 أولا : كيف بدأ تأثيريا و مع من ؟

بدأ النقد الادبي تأثيريا حيث كان المتلقي أنا تأخذ بجد على الفن و الموصوف في الأمم مثل الك
 كان نقد مأمون العاقبة ثم انتقل إلى البيوت المتورمة حيث وجد على النقاد المختصين بمجرد تباع لصالح
 الموسم الموسم عقرو جود عليه تأثير بالمصطلحات الخط المعقدة التي يقتبس منها ما يقيد في دراسة
 مواضيع التي يكون فيها مشا يتوحد لغته و فوقها و يخلص لا يحيط من عزيمته شيئ إذا وجد
 من خط من لغته سأصبه المنقود بل وجب عليه أن يحصي ويتقن مبادئه لأنه كل شيء ويستل
 قيمة التصور حيث !

- تحليل بطئ نفسية الفنون اللغوية ، استد المجيدة المواضع تستطيع أن تقبل أو بلا أمر المودنة
 في دراسة المواضع يسكن في عند الوقت المعظم له أن يخرج قليل من جوة الادبي ويستمر دراسة
 نصوصه أخرى بإذ تفرق قلنا أنه حسن و ميد رأه أحفظ قلنا أنه غير منال لدراسة بالتالي
 تندم فيه صفة المودنة
 - عصر العصر الان لغة تغير تغير المتد القديم لوجود نقاد قالوا بأنه كان من مافظ على أصالة

القصيدة من كي جانبها حتى له أن يكون شاعرا المعترف الذي حافظ على « عمود الشعر »
 من أن تليق لهم هذا الموضوع كان خاطبا في بعض الأحيان كلهم كانوا أسبق الناس بالشعر أما من
 علم من المجود المولود من المحدثون فقالوا المالم يتوقعوا عند صهم النقاد مع أنهم أدلم بإلا حسنا
 والمخالف كانت كل القواعد التي طبقت على صحيح لا يشو بها عيبا لأنها كانت قد كانوا يعلمونها

- لمت كان النقاد يجدوا الناس يخفون على بيت واحد من قصيدة أو مقطع منها بإذ أعجبهم ذلك
 البيت أو المقطع سكوا على أن قالوا أشعر الشعراء لا يحق لغيرهم منافسة تغير تغير سواء
 كان الحكم عاد لا أم لا سواء التسوم والله الشاعر لهم الشراف أخطأ الله ما عاشت العصر الحاضر
 صدر الإسلام كانت الأقلام تطلق دون أي تعليل أو إشارة إلى أشياء بحر من الخطأ من الله
 حيث سبح أرضهم من أبي سليم فقال عند أنه أشعر الشعراء خط حسنا من العاصم من لم صار كذلك
 فقال من لأنه لا ينبغي حوشي كلام و لا يواصل في المنطقة و لا يقول الإماميون و لا يوجب التشخيص العامية

من هذا استل التقدم المرحلة التأثيرية إلى المرحلة التعليلية على يد رضي الله عنه و أعصر قواعد التعليل
 أما ابن سلام المحيي نقد خلق في خام بتعيين المتروا في كتاب الطبقات بلغ بها عشر حيث

[P10] بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام
 المحدث بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام
 أدخل الكلمات التامة في محل تامه بحيث يكون خبر ورة بالفتحة مرفوعة وبالكسرة خبراً مرفوعاً
 مع غير ذلك مع عالم معناه - أعمام - مسامح - بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب
 ثم في التفسير عند ابن سلام المحدثين من الأسماء المنقولة من الأسماء المنقولة فيصاحبه بيان سبب القول
 بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام المحدثين
 أدخل عمر بن الخطاب على النقد عند ابن سلام المحدثين - بدأ ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير

عند ابن سلام
 جعله فيكون مطروحة عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام
 بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام

بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام
 أدخل الكلمات التامة في محل تامه بحيث يكون خبر ورة بالفتحة مرفوعة وبالكسرة خبراً مرفوعاً
 مع غير ذلك مع عالم معناه - أعمام - مسامح - بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب
 ثم في التفسير عند ابن سلام المحدثين من الأسماء المنقولة من الأسماء المنقولة فيصاحبه بيان سبب القول
 بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام المحدثين
 أدخل عمر بن الخطاب على النقد عند ابن سلام المحدثين - بدأ ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير

عند ابن سلام
 جعله فيكون مطروحة عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام
 بدأ النقد عند العرب تأثراً ثم ارتجوا التحليل عند عمر بن الخطاب ثم في التفسير عند ابن سلام

العلماء الذين انفقوا على اقامة بيوتنا حيا فيها ومودة
العدو الذي اماننا اي امام القادر ~~عليه~~ ومن حيث نعلم ان النقد
منه من ان كان متباينة به واثباته نجا الى التعليل ثم ان النقص
ان النقد يعرف قد يمانه العدو وذلك من قلة ما نشرهم بالادب
اي بعد ان هناك سواهم سريريا التاشد بالعبارة والاداء وتعلوا
منه تار سوا هذا الامور من قلة مواهبها بالقواعد والامور اي
اصبوا يتولون اعني شايه انه اشهر التعداد من قلة ما نشرهم
به حتى اصبحوا يتولون ان الناس هم اشهر الناس ~~ان~~ وليس
صار وان ظهر التعليل ان ~~الكل~~ ان يكون النقد من قلة التعليل
اي ان يواجه ما يقول والقواعد وقد ظهر التعليل في صدر الاسلام
ويحس ان يقول ان عمر بن الخطاب هو اول من قام بهذه الحجة
وصار زهير بن ابي سلمى على انه ~~الكل~~ اتعد التعداد فقال له
بن الجساس نيفا صارت ذلك فأجاب عمر بن الخطاب بعبارة انفة عمر
زهير بن ابي سلمى حيث قل ان لا يشيع حديث اللاتم ولا يعظم بما
المنصفا ولا يقول الا ما يعرف ولا يجمع الا بما يكون فيه اوسى
هذا ثم نداء ان عمر بن الخطاب وهذا لنا شفا صفة زهير بن ابي
سلمى المتأخرة بانه يكلم بانفاه افيك ولا يكلم ابي ~~الكل~~ يقول
الا ما يعرف ولا يجمع التخص ابي بالخصال المتوفرة
ولنا ايضا رأي اقر تاما من ابي سلام الجهمي عنه ما صنف الشعراء
الى عشر طبقات في كتابه ~~الكل~~ طبقات الشعراء ثم ابي بلد ظهور
بعض الشعراء الذي حاولوا ان يتعدوا عما محمود الشعر فصار عليهم
آخرون فاعتروا شعرهم رديا او قاسم غير نبي واعتبروا ان
المزود عن المألوف هو صريحه فما صفا المألوف في هذا من
بعض مما حظ على المألوف فاعتبروا هم الا يوجد والاشهر

- يقديلا
 - النقد هو عملية خلق والذراع اجود حيل راي الناقدة في بيع ارضي لوقا له كان اوقدمية
 ولقد ولقد كان للنقد مسار طويل، فلابد ان احد العرب، باثريا، تم امله الى
 العمل عند حبرير بن الخطاب، ثم الى التعمير عند ابن سلام الجعفي.
 حثيف فحل النقد من المرحلة العاشره الى التسلمه وكيف وصل الى المرحلة
 الـ مرسية.

- في مقدمه الامر النقد بدأ اثريا ليقتصر من تاجر لناقدة بالمونوع المرسية
 ولقد بدأ اذ حل الناقدة بدورها الى فاد الا للمونوع من حاجة الى الرجوع
 الى تاريخ المصاعف الا، بن اوجيا له او ما الى ذلك، وقد استقر عليه
 المرسية المحققا، ولقد اوجوا راي فقط قفا قوما حرا.
 ولقد كانه البحترة عندهم مستعمل لانا خرج عن محمود التنصر، ليمسا
 التوا على لمرقا الفيت لانه حافظ على عمود التنصر وللمتدين ليد
 وهكذا اما تحايه المحققون، ومما يتوخى الشرح سلبا يوم مع التناثر و
 مع الموم - الموموعية والقبيلة.

وعندما
 - في حين اننا عمر ابي الخطاب رفقار بن ابي سلمة وقال عنه ان التنصر
 التنصر، ولما ان له ابن القياس عند ذلك قال - لانه لم يبع حوائج الكلام
 ولا يعطل في كنفه و لا يقبل المصاعف والمصاعف الرجع التماسه فيه
 - وهذا ليد ان المرحلة العاشره النقد عند حبرير ابن الخطاب فلم يقدم

- في حين حبرير لم يسلح الجرحيا مبروا - التنصره ومرفوه الى طبقات
 لم يبد لتتمل، التنصر الباطلة، المحم
 صفة لتتمل تنصره مبروا لسلام، الاحطال، حبرير، الفرزقة ولقد
 وانظر الى ان اسلم الجرحيا دال في الى طبقات الى طبقات ومدا عشر
 والسات.

عماد الشرح
كتاب الجعفرى
بواسطة
عبد السلام بن عبد الله بن محمد

فعل
اسماء
المؤنثه

ابن ابي سلمه

ابن قتيبه

المؤنثه
الاصرفه
الحالها

صنفه لشرح الارب اضرب

منه ما حسن لفظه و معناه
ومنه ما حسن لفظه و معناه
ومنه ما حسن لفظه و معناه
ومنه ما حسن لفظه و معناه

كتاب طبقات الفقهاء

ابن ابي شريك هو ابي بينة بن اشكلا بن محمد
وان يتعنى ابيه

التحليل: ~~ابن ابي شريك~~ هو ابن شريك بن حنبل
هو من اصل اهل حمص لا تتبع لشرحه
وذ لك عند ما حكم علماء ابن ابي سلمه (زهري)
بان انه اصل الشرح و جعل على حكمه هذا
بان ابن ابي سلمه لا يوجب الرجل الا بما فيه ولا
يشتمل حاشي الكلام ولا يخرج عما يختص

ابن قتيبه
الترجمه
التقدم التامري

ابن ابي سلمه
صدر الكتاب
النايقه

[P20] كان النقد الفني بسيطاً - يعتمد على التذوق الفطري ومن
مقدمة: ~~هذا~~ ~~النقد~~ إذا استساق وصيغته كبيت شعري أو بيتاً للنقد
لعل أول من أتى به ابن السكيت ~~التعليق~~ بيت كثير مما يفعل ويبدع في
عمر ابن الخطاب

انكم اعلم انما شامل بأنه الشاعر أشعر الشعراء وأشعر الناس
فلم يدع ~~ابن~~ ~~الزبير~~ ~~ابن~~ ~~أبي~~ ~~سليمان~~ فقال لهذا شعراً شعراً فسأله
ابن عباس فقال عمر ابن الخطاب «لأنه لا يتبع صوت الكلام ولا يخلط
بمحصل المعنى»
ثم المنطق ولا يقول إلا ما يعرف ولا يمدح الرجل إلا بما يكره فيه»
ومنه ما بدأ به هذا النقد التحليلي

وعلم العجمي رأياً ~~بأن~~ بتفصيل شعره الجاهليين والإسلاميين من
أمر القيس والنايفه الذيباني و ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~ ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~
عصم طيبة و ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~ ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~ ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~
وإذا فخل و ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~ ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~ ~~عمر~~ ~~بن~~ ~~الخطيب~~ ~~و~~
في كتابه ابن المتبحر التاريخي ولم يتعد كثيراً على النقد الفني
حيث كان بسيطاً يفتقر لعمق النقاد بسبب ~~بساطة~~ ~~والمرور~~ ~~على~~ ~~الأقوال~~
ولكن لم يتفرغ إلى القيم الشعرية

حسبه أن ~~يقول~~ ~~ببساطة~~ ويتذوقه (ون الخليل
إلى تحليله ~~ببساطة~~)

9,30
السبت

ancien

capacité

[P. 1]

~~il était une fois un vieux homme
qui avait vu vu la forme avec
ses trois enfant~~

C'est un film que j'ai regardé.
il était une fois, une femme
qui s'appelle Leila, Elle vit avec
ses parents et ses sœurs sœurs, ils
ont été un peu dans de
conditions un peu difficile, son
père travaille dans une société
~~de propriétaire de cette société~~
et il avait une dette chez
le propriétaire, il lui dit c'est
vieux, voulez de pardonner, nous
ne donner votre fille sachant
qu'il est marié auparavant
et il avait une fille.

Par conséquent, le père a accepté
malgré la fille le refuse puisque
Elle aime son cousin.

Le choix: Pearl Harbor [P2]

↳ l'histoire principalement se déroule en Amérique du Nord (Etats Unis), période de guerre avec la Chine (Asie du Est), le combat de Pearl Harbor, thème romantique, politique, amoureuse de trilogie, liaison américaine.

Le héros: Ben Afflek → c'est qui son rôle de rôle? → Ben.

Josh Hartnett → nom de rôle?

→ Byron... à peu près?

En Amérique du Nord, ¹est/est/est/est
deux enfants ~~étaient~~ ont passé toute leur enfance ~~ensemble~~, ensemble, les jours passés.

Vers les années 1930 pendant la guerre mondiale ~~est~~ l'espace politique ~~est~~ instable, colonialisme est fait, l'Amérique colonialise à cette période une partie très connue en Asie ~~est~~ de l'est du Sud

Nom du film: Le retour [P4]

Acteurs principaux: John et Ralph

Thème: Le racisme

Ralph et John sont deux étudiants noirs qui, après leurs admissions ont refusé d'être acceptés dans une grande université à cause de la couleur de leurs peaux. Ainsi ils étaient contraints d'aller dans une université réservée uniquement aux "Noirs".

Pour éviter d'être considérés comme une punition, ~~les~~ responsables de l'université des "Noirs" ont trouvé la solution idéale à travers les éts concours puis s'inscrivent aux USA.

Après d'âpres négociations, les étudiants furent acceptés pour le concours. Parmi eux, Jack et Ralph furent choisis. En effet, c'était un concours de "face à face" entre

Résumé

[P5]

Le meilleur film que j'ai pu suivre est sans nul doute celui de l'acteur américain Arnold Schwarzenegger qui a pour titre "mission au Moyen Orient". Dans ce film l'acteur fait voir le conflit existant entre les Etats Unis et le monde arabe.

Ainsi un leader arabe très réputé pour son courage et sa bravoure détient en otage une troupe américaine ainsi que des civils parmi lesquels figurent l'enfant et la femme d'Arnold surnommé "Commando". Ce dernier qui est un colonel des forces armées américaines reconnu aussi comme un officier sans faille fut interpellé par le président américain. Alors il lui fut ordonné comme mission de combattre au Moyen Orient les talibans afin de libérer les otages. Certainement cette mission ne sera pas facile pour lui, mais bien équipé, engagé et très déterminé il alla à combattre presqu'en les

[Po]

Ce film se déroule dans une ville appelée Picardie dans la France. L'héroïne est Angelique, fille de Dammitta et d'un père inconnu. Dammitta est une mère très pauvre. C'est pour ça elle travaille une sage-femme après deux ou trois années presque, elle est morte. Angelique demeure seul avec son chien Roski. Angelique trouve une travaille dans une famille de tanneurs et aussi c'est comme sa loge ou sa demeure. La belle fille travaille une fleuriste et pendant son travail elle rencontre une jeune homme appelé ~~Henri~~^{Henri}, la attire l'autre, après plusieurs rencontres. Il devient un grand amour entre Angelique et Henri. Le chef de tanneurs a connu cette histoire c'est pour ça il maltraite, et ne laissait pas, et interdit le sé. Angelique travaille comme une femme de ménage. Une nuit de Noël elle décide de fuir et est recueillie par un couple de docteurs puis il l'aide à fuir dirigé vers son amour Henri. Malheureusement le père de Henri réagit la fille. Les parents de Henri contre sa mère ils s'opposent à leur mariage.

Malgré l'interdiction de tout le société.

— finalement, il veut qu'Angelique se consume peu à peu devant cette interdiction. La famille de Henri consente au mariage après une grande mortification. Mais Angelique meurt à la sortie. après avoir donné à ~~Henri~~ Henri son premier et dernier baiser.

Marseille

[P2]

- Beverly Hills c Hi W A W t est un film américain
entrainé en français qui a eu beaucoup de succès pendant les
70 dans les salles de cinéma partout d'ici des
état. une pensant les premières semaines, maintenant
c'est le ton de la télévision pour le faire diffusé
au monde entier et faire plaisir au
télé spectateur qui attendait cette nouvelle merveille
de la comédie américaine l'histoire de John & Tom
autour d'une petite chienne de la race Shih Tzu
chiam W t qui vit avec une vraie business et gâtée
dans un quartier bourgeois à Beverly Hills. ^{est} une
dame de classe qui considère cette petite animal comme
sa propre chérie. ~~est~~ ~~sa~~
pour aller rejoindre un travail en voyage la popoiti
été obligé de confier sa petite chienne à une amie
~~est~~ ~~dame~~ irresponsable et malveillante cette
dernière a négligé sa responsabilité envers l'animal
~~est~~ ~~est~~ malveillante a bouleversé l'existence
le monde luxueux de ~~sa~~ chienne pour qui elle
rencontre une véritable vie chienne de ~~sa~~
cette aventure a fait changer ^{de} beaucoup de
chose pour l'animal et elle décide de vivre
sa nature d'animal ~~est~~ ~~est~~ pas comme un
animal et n'ont pas comme une peluche entre

= "deux Facades contre"

[P 8]

2

- Je vois le Film de ~~deux~~ "deux Facades contre"
et vraiment c'est des belles Actions et événements
Au début, il y a un grand criminel très dange-
-reux qui fait des bombes et tue quelque
personnages ~~très~~ très important dans l'état,
~~le~~ ce criminel arrive avec un grand officier
de police, ~~le~~ ils vont tirer une balle
vers l'arissim. Il tombe dans le combat
Après deux jours Il Fuit et cherchait de
L'officier pour la vengeance. Il enlève
sa famille et demande l'argent pour la liberté
~~le~~ Il téléphonait à le chef et fixent le un
rendez-vous dans un plage isolée.
ensuite, Le arissim et l'officier Face à Face
pour continuer l'opération. il fait un bagage
entre les deux, et la famille dans la voiture
de le criminel. Enfin, Le policiers tuent le
et récupèrent sa famille.
et voilà tous ces actions et événements jouer
un grand rôle dans la agréabilité de vivre
de ce Film "deux Facades contre".

[Pg]

Livres

que on appelle Ricardou et,
← Jack

- Dans une grande ville, il ya deux jeuneun de gars
ils sont grand de taille et tres beaux et la difference
entre les deux c'est a la face de Ricardou, ~~et~~ ils
sont cyphelin de ses parents. ~~Donc les jeuneun~~
A sa si peu ca ils sont paries des souffrance et
q. le dame ~~est~~ ~~est~~ laisse ~~est~~ laisse les jeuneun de
d'amus beaucoup) aucun persone ne prece ~~est~~
Comment Ricardou aime sa frere et le contraire.

Et ensuite dans un jour Ricardou a rencontré une jeune
fille et il a fait une relation d'amour, puis l'autre frere
a fait aussi une relation d'amour avec une autre fille,
et sa mame cette relation a environ 2 ans (2000).

Un jour, Ricardou a demandé de son frere
pour connaître de sa chère épouse et il a vu ce jour la,
il se trouve la chère ~~la même~~ de sa frere et la même
sa chère -- Comme il est de style dure, il ne
Comprend même pas quelque chose, et il a fait une grande
Bagand avec Jack et le frapper --, Ricardou est allé
à la prison. ~~et~~ ~~est~~ Jack seul ~~est~~ et a cherché
de ce qui il ya, ~~et~~ il pose des plusieurs questions, pour
fait la ~~recherche~~ recherche...

Résumé De Les rues D'Alger. [P.10]

Les événements de ce film se déroulent au tour des rencontres entre les policiers et un groupe de Mafia qui commercent avec la drogue.

Un jour, où il ya un jeune homme milliardaire qui vie en "alger", et travaille avec sa femme et quelque personnes dans un domaine très dangereux, et bien sur pécher e "La drogue", une fois, où ils sont voulu prener ~~les~~ des marchandises (la drogue), ils ont tombé avec un grand officier de la police scientifique et leurs groupes de policiers, où ils passe une grande rencontre entre les deux, Heureusement ~~le chef de~~ l'officier peuvent tuer le chef de Mafia ~~qui s'appelle~~, et ce groupe ~~et ils collecte~~, et l'officier et leurs groupe peuvent tuer le ~~ce~~ chef de ce Mafia, et ils ont collecté une grande quantité de ~~de~~ drogue. Après ~~ce~~ quelque mois de la mort de ce personne, son fils qu'il s'appelle "Hamid" veut vengeance ~~de~~ à son père, il est décidé avec sa mère de les briser, un jour la mère provoque ce ~~police~~ policier dans la route, et elle le

des quatre fantastiques.

[P.11] Le film raconte une histoire de quatre amis
trois jeunes hommes qui s'appellent - Jean,
Daniel, Jacques, et une fille qui s'appelle
Rose.

Les quatre héros aiment l'aventure et les risques,
ils exercent les recherches expérimentales.

sur les mutations du corps humains.

Mais sans faire attention ils commettent des
fautes sur l'expérience scientifique, et les fautes
reflètent sur eux et acquiescent. Dès lors différents
caractéristiques, Jean devient un gros
et homme et musclé, Jacques sort de sa
belle bouche le feu, Daniel devient un homme
élastique, et Rose devient invisible.

ils décident de fonctionner les forces pour
aider les autres. mais après des querelles
entre Jacques et Jean et Jacques. Parle que
le dernier égoïste et utilise sa force pour
attirer les autres.

et Daniel fait l'impossible pour inventer
une solution.

[Pse]

La mère est la plus belle et fidèle personne qui aime les enfants et donne le maximum et gratuitement, le filon et pour donner prouver la valeur de maman dans la vie, on trouve des romans et, des pièces, et des films (qui raconte) pour faire apparaître les générosités de la mère. J'ai vu un film dont (dépeint les caractères sales) parle d'un fils qui veut vendre le cœur de sa mère pour l'argent, pour la première fois il refuse ~~sa~~ mais l'amour de l'argent et la cupidité poussent le fils à tuer leur mère, et à la fin il a décidé de la tuer sans aucun remords, il devait vendre ce cœur, il courait mais le chemin ne s'achevait pas, le cœur était trompé et le cœur tremblé entendit une voix d'avisita "tu n'as rien mon fils", le jeune se douta que c'était le cœur, il ne pouvait plus marcher et cria de douleur que c'est terrible d'avoir un cœur de pierre, le fils veut suicider il a préparé un couteau pour réaliser sa mort, mais le cœur lui dit "tu m'as tué une fois, ne le fais pas une deuxième fois" →

criminel

[P13]

J'ai vu un film de "le côté noir de l'homme"
qui raconte l'histoire d'un homme
qui s'appelle Jack ~~qui~~ est exécuté
le côté et la tête noir de l'homme et
connaît l'occupation de cette tête
Jack aime de tuer (~~assassiner~~) il tue
pour l'argent donc ~~pour tuer~~ il
tue pour vivre il ne ~~se~~ perçoit pas
(l'assassinat) il perd ses sentiments de
tolérance et tue son petit, avec un mort
coeur tout les gens de son quartier ignore
et haïe mais un jour il ~~se~~ passe
une expérience lui faite ~~person~~ perçoit
de sa ~~faute~~, il rencontre une belle fille blonde
à un corps corps fin et des belle ~~yeux~~
petite bouche ~~et~~ elle d'un caractère gentil
et très tendre comme un ange, et il la ~~me~~ et
(~~il se~~) ~~me~~

Jack un homme riche bourgeois
d'une famille fautive qui s'appelle "Midas"
lui demande de tuer ~~sa~~ la
maîtresse "Flora" qui est ~~la~~ nièce pour gagner
sa.

~~Jack~~

[P. 14] Pendant les vacances de l'hiver, j'ai regardé un film qui est ~~est~~ vraiment ~~est~~ ~~très~~ ~~impressionnant~~ ~~de~~ ~~ma~~ ~~ré~~ ~~été~~ inoubliable. Un film s'intitule « La misère ». Ce film Le film raconte l'histoire d'une famille qui se compose ~~de~~ ~~de~~ d'un père « Laurent » qui est un bûcheron, la mère « Pauline » et 7 ~~enfants~~ ^{enfants}. Le père travaille la nuit et le jour pour que sa famille soit à l'abri du besoin et même cette famille a vraiment goûté la souffrance et la misère, elle cherche toujours à profiter la moindre du temps pour faire rire et simplifier les difficultés ~~qu'ils~~ ^{qu'elles} leur font. Un jour le père est tombé malade et à cause d'une ~~forte~~ ~~fièvre~~ ~~cérébrale~~ il est mort. Un an après, la mère aussi est ~~est~~ ~~décédée~~ ~~et~~ ~~toute~~ ~~la~~ ~~responsabilité~~ ~~est~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~airé~~ des enfants a décidé de battre ~~ce~~ ~~mon~~ ~~travail~~ et faire sortir ses frères de cette misère insupportable. Il étudie et en même temps il travaille. Il ~~est~~ ~~devenu~~ a battu le record et devenu un grand médecin ~~et~~ il a aussi aidé ses frères pour continuer leurs études. Et pour

Hannibal

HANNIBAL

[P15]

Cette Histoire se passe ~~à~~ à l'est de l'Allemagne au moment de la guerre en hiver. beaucoup de neige une famille vit au pais et en douceur le père la mère, le fils et la petite fille de la famille. un jour les armées arrivent à cette maison a cause du feu et tuent ~~les~~ le père et la mère mais les enfants reste en cachette, après quelques jours les armées tuent la petite fille et mangé elle a la voir de son frère, après 10 ans le fils grandis avec les memoise sevenir et décide de vengeance, cherche à les armées et tué l'un

Résumé

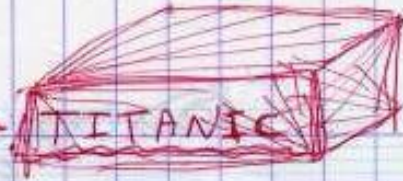
[P16]

Le film de Arnold Shwarzenegger dit "Commando" qu'il a tourné au Moyen Orient est certainement l'un de mes meilleurs films. Dans ce film l'acteur fait vite le conflit existant entre les Etats Unis et le monde Arabe. Ainsi un leader Arabe très réputé pour son courage et sa bravoure détient en otage une troupe américaine ainsi que des civils parmi lesquels figurent, l'enfant et la femme de l'acteur principal Arnold dit "Commando", ce dernier qui est un colonel des forces armées américaines reconnu aussi comme un militaire sans foi fut interpellé par le Président américain. Alors le président américain ordonne à "Commando" la mission de combattre au Moyen Orient les talibans et de libérer les otages. Certainement cette mission ne sera pas facile pour lui. Mais bien équipé, engagé et très déterminé il combatit presque les 2/3 des talibans avec sa troupe.

[P17]

français

~~FR~~



- C'est une histoire pleine d'aventure
d'un grand bateau qui s'appelle
le Titanic. Ce bateau contient
~~un plein de~~ le bateau ~~transporte~~
~~est de~~ voyageurs ~~de~~ des différents

Plusieurs voyageurs de des différents
pays, et ils et d'autre riche et
d'autre pauvre, ils ont habité de
le bateau par les étranger des pauvre
et des riche ~~et~~ et le milieu
trage où les riche ~~et~~ et de
le ce bateau ~~fait~~ le voyageur
jock ^{qui est le plus} est ~~travé~~ rose ou rouge
une masse et elle délinent l'émant
de lui même il y a des différents
entre lui et elle car elle de famille
riche et jock non, ~~ce~~ ils ont
~~des~~ vivre des belle jours de le bateau
même il y a des-



et elle français pas

Le film "Green Card" »

français
En France, en les années 80

royant

[P. 18]

Il ya un jeune homme français
d'assez âgé de 20 ans, il vit avec
dans une famille très modeste
d'un père fonctionnaire et d'une
mère femme au foyer. il rêve de
l'immigration depuis son enfance.
il est passionné des films américains.
Il a convaincu sa mère pour aller
à les USA, mais c'est très difficile
pour lui à cause de sa situation,
un jour, au monde de Disney, il
ya beaucoup de monde, beaucoup de touristes
ya une famille américaine, les
français accompagnent cette famille
pour promener, ils ont visité les
murs de et la tour ifelle. Depuis
il et fr. a été très gentil avec
la famille et après quelque jour

~~Le film~~ ~~Le Titanic~~ Bilalut
Résumé du film "Le Titanic" [P.18]
La scène se passe dans l'océan atlantique dans
les 1920, lorsque un bateau de voyageurs comprenant
des centaines se débarque de l'un des ports des états-
unis d'Amérique, j'ai mis le personnage du packbot
on si cite deux ~~ou~~ amants, une fille appelée Rose et
Jack, Rose au préalable a été fiancée à un
autre homme que j'arrive pas à me rapeler de lui.
Jack est un artiste qui occupa une place basse dans
le packbot, alors Rose et son fiancé ont été placé
à côté élite. En se baladant sur le packbot Jack
rencontrera Rose, pour en finir de faire des connaissances
et en fin et à mesure la relation entre eux devient
de plus en plus les contacts d'amour deviennent les deux
amants s'accoutument à des contacts d'amour.
Malgré les menaces à l'encontre de Rose de la part
de son fiancé. Cependant et pendant une nuit
y avait le packbot se brise en se heurtant par
un iceberg ce qui a entraîné des fuites importantes
de l'eau du vaisseau le dessous du packbot. L'équipage
du packbot a perdu tout contact avec le monde extérieur.
Malgré les secours qui ont été ~~faits~~ organisés, les
secouristes n'arrivent pas à sauver tout les
voyageurs. Jack est arrêté dans une salle et
attaché par des menottes à une barre;

[P20]

Un jour de jour de l'été j'ai vu un film
je m'a regardé un film qui a sous
le titre, de la mère et son fils et raconte
une histoire de et sa fille et sa fille
par les yeux et parle de la
histoire une famille qui se compose
de 4 individus une femme
et un homme qui a et ses petit
enfant un fils et une fille et cette
famille est extrême riche parce que ce
grand homme a une grande compagnie
mais cette homme est malade et un
jour il meurt. elle reste cette femme
avec ~~son~~ son enfant. son mari
elle écrit tout l'héritage à sa femme.
cependant avec l'âge les caractère de
ce fils vont diverger il méprise
sa mère pour avoir de l'héritage
familiale toute son père et sa
sœur. et son mère elle va trouver
un fils qui se devient un ami
de sa mère et elle demande pour
gagner sa fille et la fille accepte
rapidement. ~~et cette dernière et~~

[Part 1] Résumé le film de "Rage"

C'est une histoire hindouienne de deux frères orphelins : le cadet "Sina" ; est très cherchant, intelligent, et toujours gagne la course de bicyclette avec son petit frère "Shankar". "Sina" fait tout ses efforts pour étudier son frère et lui donner le confort table vie. Mais la haine grandit dans le cœur de "Shankar" qui reste émotif qu'il n'a pas aucun personnalité.

Un jour "Shankar" décide à tuer son frère pour hériter son héritage et au même temps réaliser son rêve : gagner contre son frère mais cette fois gagner la course de la vie. Il reçoit l'aide d'une femme "Shawika" qui il la convainc ~~de se prostituer~~ et il passe au plan 2. Shankar essaye de suicider mais à cet moment la "Sina" revient pour protéger son frère et soudain Shawika apparaît et jette "Sina" dessus le bâtiment.

"Shankar" prend l'argent d'assurance de son frère "100 million" et donne l'ordre au minimal pour tuer

[P 22]

Le résumé du film du :
Seul au Monde.

Le film du "Seul au Monde" est un film américain qui raconte une belle histoire de l'héros "TOM HUNKS" qui a traversé une dure mission pour compléter son travail. Tom est un facteur à l'air mail "FEDEX" dont il a fait une grave accident, c'est l'avion qui tombait à la ^{mer} plage, où tous ses amis meurent sauf "Tom Hunks", et là il ~~reste~~ restait seul dans une île loin de tout le monde (ni animaux, ni matériaux, ni rien...). Donc il a eut la grande souffrance au début, mais au fur et à mesure il a connu et découvert comment peut utiliser les nécessaires de la vie (avec les pierres, il alluma le feu, avec la chasse des poissons il a nourri, avec les arbres il a construit une habitation ...) et restait comme ça environ de 40 ans, ^{mais} en fin il ~~se~~ ~~re-~~ ~~trou-~~ ~~va-~~ ~~it~~ ~~trou-~~ ~~vé~~ ~~par~~ les marins.

Resumé:

[P23]

~~Émile Zola~~
~~Le roman expérimental~~

~~Le roman expérimental~~
~~Kantianisme~~

Resumé du film de "la Bête humaine"

C'est un film d'Émile Zola publié en: 1890.

Mécanicien sur la ligne Paris - Le Havre "Jacques Lantier" 26 ans, vient souvent lorsqu'il est en congé chez sa marraine Phrasie Misard, qui vit dans le logement de fonction du garde-barrière. La tâche de garde-barrière est confiée à Misard: son mari et à sa fille Flore, en épousant Misard, Phrasie a conservé pour elle un magot (~~des sommes~~) qu'elle refuse de partager avec lui pour pouvoir entre en possession de l'argent, Misard l'empoisonne lentement en versant du salpêtre dans son sel mais la tuera finalement avec de la ~~mort~~ ~~aux~~ rats après la mort de sa femme Misard fouille toute la maison.

Flore Misard, est une jeune fille tomber amoureuse de Lantier, Jacques est en proie à une pulsion meurtrière et s'enfuit pour ne pas la tuer. terrifié à l'idée l'assassiner sa cousine, il choisit ~~de se donner d'elle~~
de se donner d'elle

[P24]

- la fugitive - beauté

son s'appelle
[Sara]

- j'ai vu ~~un jour~~ ~~le film~~ un film
un jour. j'ai vu un film son titre
c'est "la fugitive" il raconte l'histoire
d'une femme innocente, la police, et
cette dernière qui tue son fils unique
la début de cette histoire débute
conception

- j'ai vu un film son titre c'est la
fugitive il raconte l'histoire d'une
famille à vécu au états unies a la
ville de ~~new york~~ new york de temps
par trois personnes sont le père jacob
s'appelle "jacob" et sa femme "Mae"
et leur fils "Sam". au début
cette famille a connu l'amour et
la joie ~~de vivre~~, mais un jour il
fait un bouleversement a leur vie
il compte la mère et ~~sa~~ leur première
son fils a une promenade a la ville
disent "Las Vegas" après avoir, ils sont
ret. ils ont revendus a la maison. ^{au nuit} pendant
un homme tue son fils et agresse ~~la~~
la fille femme et tue son fils, après
la fille accusée la, mo. men ~~qui~~ tue
sam, Marie se fait et cherche la vérité, a la fin