

*République Algérienne Démocratique Et Populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
*Université el Hadj Lakhdar – Batna*



*Faculté des lettres et des sciences humaines*  
*Département de français*  
*Ecole Doctorale de Français*  
*Antenne de Batna*

*Thème :*

*Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite.*

*Vers une didactique de la production écrite*

*Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de magistère*  
*Option : Didactique*

*Sous la direction du :*  
*Dr . MANAA Gaouaou*

*Présenté et soutenu par :*  
*Mme : DJEBAILI Fatiha*

**Membres de Jury :**

**Président :Dr.METATHA M<sup>ed</sup> El-Kamel- MC- Université De Batna.**

**Rapporteur : DR. MANAA Gaouaou- MC- Université De Batna.**

**Examineur : Dr.DAHOU Fodil - MC- Université De Ouargla.**

**Examineur : Dr.DAKHIA Abd El-Ouahab - MC- Université De Biskra.**

*Année Universitaire : 2005-2006.*

# Remerciements

*Je remercie mon encadreur , Dr Menaâ Gaouaou*

*Je tiens également à remercier mes enseignants de la post*

*graduation :*

*Mms : Denis le gros , Metatha , Abd El Hamid ,*

*Khadhraoui , Zerguine , Nadjai , Rahal Gharbi*

*Mme : Simon*

*Pour tous les efforts consentis*

*Je remercie également Mr : Sriti Lamine , L'inspecteur*

*général de l'enseignement secondaire .*

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à ma mère qui ne cesse de sacrifier pour notre bonheur.*

*Je le dédie aussi :*

*A toute ma famille :*

- *Mon père , Hafnaoui qui a toujours été à mes cotés quand il faut .*
- *Mon époux : Boughrara Salah , qui veut faire de moi une femme exceptionnellement exceptionnelle !*
- *Mes enfants , Abd El Wadoud et Wissal à qui je souhaite une vie pleine de bonheur , de santé et de réussite.*
- *Mes frère et sœurs , Laalmi , Karima , Djohra , Tarek , Sabrina , Sofiane et Kheled : Bonheur , Santé et réussite .*
- *Mes beaux parents , à qui je souhaite longue vie pleine de santé .*
- *Mes beaux frères et belles sœurs : Bonheur et santé.*
- *A Amel Bouziane , mes collègues , à tous ceux qui m'aiment .*

## Sommaire

|   |    |
|---|----|
| <b>Introduction</b> .....   | 1  |
| <b>Cadre Théorique :</b>  |    |
| <b>Chapitre I: Rédaction de texte élément de la psychologie cognitive</b>               |    |
| 1. Apprendre à écrire : quels enjeux pour les élèves?.....                              | 11 |
| 1.1 . Fonctionnement et difficultés de l'écriture .....                                 | 13 |
| 1.2 . Rôle de la langue maternelle dans la production en L2 .....                       | 15 |
| 1.3 . Les aides à la production de texte.....   | 16 |
| 2. Les principaux modèles portant sur l'activité de la rédaction de texte ....          | 18 |
| 2.1. Le modèle de Hayes et Flower .....   | 20 |
| 2.2. Les modèles liés au développement de l'activité rédactionnelle .....               | 23 |
| -Le modèle de l'interaction sociale .....   | 24 |
| • Initiation du discours écrit .....  | 26 |
| • Maintenance, Régulation du discours écrit .....                                       | 26 |
| • Elaboration du rédacteur.....   | 27 |
| 2.2.1. Le modèle de Berninger et Swanson .....  | 28 |
| 2.2.2. Le modèle de Bereiter et Scarmadalia .....                                       | 29 |
| 2.2.3. Les modèles de Planification:.....   | 31 |
| • La planification par abstraction(planning by abstraction).....                        | 31 |
| • La planification par analogie (planning by analogy).....                              | 31 |
| • La planification par modélisation (planning by modeling).....                         | 32 |
| 2.2.4. Les modèles de révision.....   | 32 |
| L'environnement du scripteur et le système de traitement .....                          | 34 |
| 2.3. Les modèles spécifiant les traitements: l'importance de la mémoire de travail..... | 34 |
| 2.3.1. .Mémoire de travail et rédaction de texte .....                                  | 36 |
| • La contrainte capacitaire .....   | 36 |
| • Les contraintes componentielles .....   | 37 |
| 2.3.2. Travaux sur la mémoire de travail et la production de texte .....                | 38 |
| <b>Conclusion</b> .....   | 39 |

## **Chapitre II: Ecrire , Réécrire et effort cognitif**

|   |    |
|---|----|
| 1. Des idées à la phrase.....   | 41 |
| 1.1. Le traitement des concepts.....  | 41 |
| L'organisation des connaissances.....   | 42 |
| Les stratégies de production .....  | 43 |
| Problème de charge cognitif .....   | 43 |
| 1.2. La production des mots .....   | 44 |
| La lexicalisation .....   | 45 |
| 1.3. Des mots aux phrases .....   | 46 |
| 2. La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique ..... | 48 |
| 2.1. Approches linguistique et littéraires .....  | 49 |
| 1.1. Intérêt et limites d'une analogie .....  | 49 |
| 1.2. Peut-on enseigner la réécriture?.....  | 50 |
| 2.2. L'approches psychologique .....  | 52 |
| 2.2.1. Les difficultés de la révision .....   | 53 |
| 2.3. L'approche didactique .....  | 53 |
| 3. Déroulement et coût de la rédaction de textes .....                                      | 57 |
| 3.1. La description du paradigme de la triple tâche.....                                    | 59 |
| 3.1.1. Le paradigme de Kellogg .....  | 59 |
| 3.1.1.a. procédure .....  | 60 |
| 3.2. Analyse du coût cognitif selon Kellogg .....   | 61 |
| 3.3. Le paradigme de Levy et Ransdell .....   | 62 |
| <b>Conclusion</b> .....   | 64 |

### **Cadre Pratique :**

#### **Chapitre I : Description et résultats de l'expérimentation .**

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| 1. Méthode .....                    | 67 |
| 1.1 Participants .....              | 68 |
| 1.2 Matériel .....                  | 68 |
| <b>Résultats</b> .....              | 70 |
| <b>1ère analyse : 1er jet</b> ..... | 70 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Tableau 1</b> : emploi des articulateurs logiques .....   | 71 |
| <b>Tableau 2</b> : emploi des verbes et expressions d'opinion.....   | 72 |
| <b>Tableau 3</b> : concernant l'introduction.....  | 73 |
| <b>Tableau 4</b> : concernant l'illustration des arguments.....  | 74 |
| <b>Tableau 5</b> : Concernant La ponctuation.....  | 75 |
| <b>Tableau 6</b> : concernant la conclusion.....   | 76 |
| <b>Tableau 7</b> : production d'arguments très pertinents, pertinents, peu et non pertinents (ATP), (AP), (APP)..... | 77 |
| <b>Analyse de la 3<sup>ème</sup> séance :</b>  |    |
| <b>Tableau concernant le résumé du texte :</b> .....   | 79 |
| <b>Analyse de la dernière séance : la réécriture.....</b>  | 80 |
| <b>Tableau de la maîtrise du schéma argumentatif :</b> .....   | 80 |
| 1. Tableau des arguments ajoutés très pertinents (ATP) et peu pertinents selon les deux groupes .....                | 81 |
| 2. Tableau concernant les ajouts copiés et retraités .....   | 82 |
| 3. Tableau Concernant La ponctuation .....   | 83 |
| 4. Tableau Concernant L'illustration des arguments par des exemples .....  | 84 |
| <b>Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats</b>   |    |
| <b>Analyse et interprétation des résultats:</b> .....  | 86 |
| <b>Séance du 1<sup>er</sup> jet :</b> .....  | 87 |
| • <b>L'introduction :</b> .....  | 86 |
| • Les articulateurs qui introduisent les arguments : .....   | 86 |
| • Les arguments : .....  | 86 |
| • L'illustration des arguments :.....  | 87 |
| • La ponctuation :.....  | 87 |
| - <b>La conclusion :</b> .....   | 87 |
| <b>Séance d'aide :</b> .....   | 87 |
| - <b>Tâche proposée au groupe 1 :</b> .....  | 87 |
| • Respect du schéma argumentatif :.....  | 88 |
| • La reformulation :.....  | 88 |
| • La condensation :.....   | 88 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Séance de la réécriture :</b> .....  | 88 |
| -Maîtrise du schéma argumentatif :..... | 88 |
| 1. L'introduction: .....                | 88 |
| 2. La thèse :.....                      | 88 |
| 3. les articulateurs :.....             | 88 |
| 4. Les arguments :.....                 | 88 |
| 5. Les ajouts :.....                    | 89 |
| 6. L'illustration des arguments :.....  | 89 |
| • La conclusion :.....                  | 89 |
| <b>Conclusion générale</b> .....        | 96 |
| <i>Résumé.</i>                          |    |
| <i>Glossaire.</i>                       |    |
| <i>Bibliographie.</i>                   |    |
| <i>Annexes.</i>                         |    |

# Introduction



## **Introduction :**

L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler, dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres.

C'est aussi désigner le mouvement qui en amont conduit le sujet à s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins à désirer le faire, désir mené ou non à son terme.

L'écriture comme expression "révélation" de soi dans son identité propre et source de fascination. Cette fascination pour l'écriture dans son lien avec le plus intime de l'être est repérable dans des domaines tout à fait divers. Elle est présente par exemple dans l'écriture automatique des surréalistes, sorte de dictée de l'inconscient, tenant de la transparence ou de ce que les surréalistes appellent eux-mêmes "l'automatisme psychique pur par lequel on se propose d'exprimer soit verbalement, soit par écrit, soit de toute autre manière, le fonctionnement réel de la pensée".

L'écriture comme mode d'expression a longtemps constitué un point de focalisation des intérêts pédagogiques, en particulier à l'école primaire. Dans ce contexte l'utilisation du terme "expression" est indissociablement liée à l'histoire des pédagogies nouvelles. De ce point de vue, l'écriture est considérée comme un moyen d'expression, à côté d'autres moyens qui seraient l'expression corporelle

ou artistique. Associée aux adjectifs "libre" ou "personnelle" l'expression se veut d'un individu obéissant à ses désirs ou à ses besoins dans le cadre d'une pédagogie sur le sujet.

La notion de rapport à l'écriture dans le champ de la didactique nécessite que soient revisitées des notions de base de la didactique, et en particulier de la didactique du français. C'est dans le champ de la didactique du français comme discipline scolaire, en effet, que l'institution scolaire prévoit l'enseignement de l'écriture, à tous les niveaux de la scolarité, de l'école primaire à la classe terminale.

L'état actuel de la didactique de l'écriture s'explique par cette insertion institutionnelle, par ce lien étroit de l'écriture à l'enseignement du français langue étrangère.

Jusqu'aux années 80, l'écriture était un thème mineur de la didactique du français, et de la didactique de l'écrit à l'intérieur de celle du français. L'accent était mis sur la section et l'écriture était envisagée, soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers, soit pour elle-même sous l'angle grapho-moteur d'une part, de la production de textes en classe de français d'autre part.

L'écriture est une activité fortement valorisée dans notre société. Dans le milieu professionnel, une place importante est faite à l'évaluation d'écrits; les évaluations scolaires reposent pour une large part sur les compétences rédactionnelles des élèves. De plus l'acquisition de la production écrite et la lutte contre l'illettrisme sont devenues des priorités gouvernementales. En effet, la maîtrise de l'écrit permet de faciliter les apprentissages; et peut effacer les

différences sociales et culturelles en favorisant l'intégration des individus dans notre société de la connaissance.

Malgré les évolutions et les préoccupations concernant la production écrite, la recherche sur ce thème fait encore figure de pauvreté dans les différents secteurs de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive, la complexité de cette activité ayant été souvent invoquée comme un frein à son investigation.

Historiquement, les premiers travaux sur la production écrite visaient des objectifs principalement psychopédagogiques. Il s'agissait d'améliorer la qualité des textes produits en mettant au point des méthodes d'intervention portant sur chacune des étapes chronologiques identifiées par rhétorique ancienne (manipulation des connaissances, mise en langage, puis révision du texte). Les approches cognitives et psycholinguistiques de la production écrite ont réellement vu le jour dans les années 1980 avec l'article princeps de (Hayes et Flower, 1980), Cités par M.Fayol (2002)<sup>1</sup>. Dès lors l'approche privilégiée a visé à identifier les différents processus cognitifs et les registres mémoriels mis en oeuvre au cours d'une tâche de rédaction. On est passé d'une centration sur le produit de l'activité à une centration sur les processus cognitifs permettant cette activité.

Depuis quelques années, les recherches sur la production écrite semblent atteindre leur maturité: des modèles détaillés ont été proposés, ils décrivent des processus rédactionnels particuliers ou explicitent les contraintes pesant sur cette

---

<sup>1</sup>M.Fayol , IN " Psychologie cognitive de la production verbale , Orale et écrite " , Press Universitaire de France , 2002 , ( P15 ) .

activité. L'arrivée parallèle d'outils et de techniques d'expérimentation récemment adaptés ou créés facilite l'étude expérimentale de la production écrite.

En effet , notre présent travail vise dans un premier temps à présenter les grandes lignes de l'évolution des modèles de la production écrite, depuis l'architecture des processus rédactionnels telle qu'elle fut définie par (Hayes et Flower, 1980), Cités par M.Fayol (2002) <sup>1</sup>, et les différentes approches de la réécriture. Dans un second temps, les méthodes d'étude de la production écrite les plus utilisées sont brièvement évoquées. Le troisième chapitre de ce travail consiste en une présentation d'une expérimentation faite dans un lycée, avec une classe de 2<sup>ème</sup> A.S.

Nous voudrions expliciter la relation entre les processus cognitifs et la production écrite. Quels processus faut-il mobiliser, et comment les mobiliser pour parvenir à une rédaction de haut niveau?

Nous voudrions à travers ce travail aider les apprenants à améliorer leur production écrite et notamment les aider à surmonter la surcharge cognitive, en leur proposant des textes d'aide à la réécriture, et en leur apprenant surtout la (re) planification car ce processus cognitif joue un rôle très important dans la tâche de la réécriture de textes.

---

<sup>1</sup>M.Fayol , Op , Cit , ( P15 ) .

### **Problématique :**

La psychologie cognitive de la production du langage écrit étudie les mécanismes psychologiques qui sont mis en œuvre pour rédiger un texte. Quatre ensembles de systèmes de processus rédactionnels ont été reconnus, identifiés et analysés. Ainsi les processus permettent au rédacteur de récupérer des idées stockées en mémoire à long terme et de les(ré) organiser en cas de nécessité, c'est-à-dire en fonction des objectifs d'écriture et du destinataire ce processus permet aussi de planifier le cours de la rédaction l'activité en préparant des plans de rédaction. C'est ainsi que certains auteurs distinguent la planification procédurale (process planning), des actions de la planification du texte (text planning), et des idées (Hayes et Gradowl-Nash, 1996), Cités par M.Fayol (2002)<sup>1</sup>). Un deuxième ensemble de processus, la mise en texte ou traduction, convertit les idées du rédacteur en un message verbal.

L'organisation conceptuelle composée au cours de la planification est grammaticalement encodée en récupérant dans le lexique mental les propriétés syntaxiques et morphologiques des mots. Un troisième ensemble de processus, les processus de révision, permet de comparer le texte en cours de rédaction à la représentation mentale du rédacteur concernant le texte qu'il compte produire. Enfin, une dernière composante, les processus de transcription graphique, permettent de produire la trace écrite, c'est-à-dire l'écriture proprement dite.

En effet, la production de textes consiste à transformer des représentations des connaissances activées par le sujet et qui elles-mêmes renvoient à des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée

---

<sup>1</sup>M.Fayol , Op , Cit , ( P16) .

communicative. Elle fait appel à plusieurs domaines de connaissance (référentielle, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus mis en jeu par les composantes du système cognitif (tels que la mémoire, l'intelligence, la perception et le raisonnement), processus qui sont plus ou moins automatisables et plus ou moins automatisés selon le niveau d'expertise du rédacteur. Ils ont un coût attentionnel variable et leur mise en œuvre dans le temps suppose d'adopter la stratégie d'apprentissage la plus efficace et la plus adaptée possible au regard des capacités cognitives du rédacteur et des exigences de la tâche.

Tant que les élèves n'ont pas compris et automatisé ces processus, ils sont en surcharge cognitive et par exemple, ils vont surtout s'attacher à traiter les aspects micro ou surface textuelle... moins coûteux, cognitivement et seront incapables de traiter au niveau de la signification globale (macrostructure).

Dans le domaine d'étude concernant le rôle de la mémoire de travail (Barouillet, 1996), Cités par M.Fayol (2002) <sup>1</sup> ou bien celui de la résolution des problèmes (Sweller et Chandler, 1991), Cités par M.Fayol (2002) <sup>2</sup> ou encore celui de l'ergonomie (Spérandon, 1980), Cité par M.Fayol (2002) <sup>3</sup>, l'impact de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite entretient des rapports très étroits avec celui de la charge mentale qui en résulte (Halford, 1993), Cité par M.Fayol (2002) <sup>4</sup>. La charge mentale due à la mobilisation des processus cognitifs dépendrait des contraintes de la tâche exigée que doit réaliser

---

<sup>1</sup>M.Fayol , Op , Cit , ( P18 ) .

<sup>2</sup> IBIDEM , ( P18 ) .

<sup>3</sup> IBIDEM , ( P19 ) .

<sup>4</sup> IBIDEM , ( P19 ) .

le rédacteur ainsi que de ses capacités de traitement (Kaneman, 1973), Cités par M.Fayol (2002) <sup>1</sup>. Plus précisément, la capacité cognitive du sujet rédacteur correspondrait à la quantité des ressources qu'il peut mobiliser. Il faut donc envisager une progression et un découpage des séquences en fonction des processus mis en jeu dans les différentes phases de la production.

Ces éléments théoriques vont nous servir à concevoir des séquences didactiques d'aide à la production écrite ainsi qu'à la réécriture de texte. En quoi est-ce que l'explication de l'activité cognitive dans la production aide à concevoir ce type de séquences? Quelles sont les relations entre l'activité de production écrite de textes et les processus cognitifs? Quels processus faut-il mobiliser, et comment les mobiliser pour parvenir à une relation de bon niveau? Quelles stratégies rédactionnelles garantissent la production de textes jugés de bonne qualité? Peut-on aider l'apprenant à surmonter la difficulté de la surcharge cognitive et à améliorer sa production écrite?

### **Objectif(s) :**

Notre objectif par la présente recherche consiste à expliciter les relations entre la mobilisation des processus cognitifs et la production écrite de texte et à mettre en lumière l'importance de textes d'aide à la réécriture, sans oublier le rôle de la tâche proposée pour parvenir à une rédaction de bon niveau.

Hypothèses :

- Le texte d'aide à la réécriture conduit l'apprenant à améliorer sa production écrite.

---

<sup>1</sup> IBIDEM , ( P21 ) .

- Le groupe à qui on demande de relever les arguments pour et contre le téléphone portable et essayer d'en trouver d'autres fait une réécriture meilleur que celle de l'autre groupe (groupe témoin) à qui on demande de résumer le texte en quelques ligne.

Donc la tâche proposée au groupe expérimental l'aide plus à réécrire que la tâche proposée au groupe témoin.



# Première partie :

## Cadre

## Théorique

# Chapitre I:

## Rédaction de texte

élément de la psychologie cognitive

**1. Apprendre à écrire : quels enjeux pour les élèves?**

L'écrit est une discipline qu'on peut trouver dans toutes les matières. La transmission des connaissances se fait par le lien de réception de discours oraux et écrits, cependant le contrôle des connaissances en toute autre matière, se fait par la production d'écrits. Selon Sylvie Plane (1994)<sup>1</sup>, on juge les connaissances, mais le discours qui sert à les véhiculer est lui aussi objet de jugement.

C'est pourquoi l'enseignement de l'écriture ne peut se limiter à la pratique autotélique d'exercices; il doit aussi viser le développement de compétences transversales qui s'expriment lors de la production de texte à visée informative, explicative ou argumentative et trouveront leurs applications à l'occasion de rédaction de devoirs ou d'exposés écrits dans toutes les disciplines. Sylvie plane avance que :

*« Apprendre à écrire, c'est donner des chances de réussir dans toutes les disciplines ».*<sup>2</sup>

On dit souvent qu'écriture et lecture sont le recto et le verso de la même tâche. L'une et l'autre mettent un jeu des processus d'interprétation, c'est-à-dire de construction d'un sens, toutes les deux elles entrent dans le champ de la communication; toutes les deux portent sur le même type d'objets langagiers. Toutefois, il s'agit plus de relation d'interdépendance entre lecture et écriture que de relation d'analogie; en ce sens Sylvie Plane (1994), avance que :

---

<sup>1</sup> S.Plane, in "écrire au collège", Nathan, Paris 1994, (p.08).

<sup>2</sup> Ibidem, (p.08)

**« Si l'écriture, dans l'activité de précision, comporte une part de lecture, la réciproque n'est pas vraie ».<sup>1</sup> !**

Les compétences en jeu dans les deux activités, les valeurs qui y sont attachées diffèrent. Sylvie plane (1994), affirme que :

**« de bons lecteurs peuvent être des scripteurs médiocres, et inversement de mauvais lecteurs peuvent se révéler des scripteurs habiles ».<sup>2</sup>**

Pour les élèves en difficulté qui manient mal la langue, la pratique de l'écrit peut être un moyen de réaliser efficacement des apprentissages langagiers; il ne faut pas en effet attendre que les apprenants sachent la grammaire pour les inciter à écrire, en pensant que des exercices à haute dose constitueront un entraînement suffisant. Au contraire, c'est en se lançant dans une activité de communication, et tout particulièrement en abordant l'écriture, que les élèves découvrent la fonction des règles qui régissent la langue et la nécessité de se les approprier.

Pour faire entrer les élèves dans l'écriture, il faut provoquer des motivations chez eux. Selon les élèves, l'envie d'écrire sera suscitée par des thèmes en rapport avec ce qui les préoccupe, ou bien au contraire par des sujets qui leur permettent de s'évader du monde quotidien.

---

<sup>1</sup> S.Plane,Op.cit, (p.08).

<sup>2</sup> Ibidem, (p.09)

## **1.1 Fonctionnement et difficultés de l'écriture :**

Dans les modèles traditionnels de l'écriture, la représentation de la tâche du rédacteur n'a pas été élaborée à partir d'observations, mais construite conformément à une option rationalisatrice utilisant la décomposition analytique pour expliquer les phénomènes complexes. C'est pourquoi ces modèles proposent une succession d'étapes destinées à fournir à l'apprenti une méthode d'écriture reposant sur une chronologie stricte des opérations.

Dans les pratiques d'enseignement les plus répandues, on trouve la référence implicite ou explicite composée de trois étapes par lesquelles doit passer le scripteur :

- L'invention, qui consiste à chercher les arguments, les éléments qui figureront dans le texte ;
- La disposition, constituée par l'agencement de ces éléments ;
- L'élocution, étape au cours de laquelle le scripteur procède à la mise en forme stylistique.

Cette division de la production de texte en trois phases est héritée de la rhétorique classique, et plus précisément de l'art d'enseigner l'argumentation. Chez les latins, ces trois phases étaient complétées par deux autres : la mise en mémoire et l'action, c'est-à-dire le moment au cours duquel l'orateur prononce son discours, en adoptant le ton qui convient et en accompagnant ses propos d'une gestuelle appropriée. Cicéron, cité par Sylvie Plane décrit ainsi ces étapes:

**« J'ai encore appris que tous les moyens, toutes les facultés de l'orateur s'exercent dans le cadre des cinq divisions suivantes :**

**Découvrir d'abord les arguments convenables; ceux-ci une fois trouvés, non seulement les ranger, mais les répartir suivant leurs degré d'importance et les disposer avec sagacité; puis les revêtir des ornements du style; ensuite les fixer dans sa mémoire; enfin les faire valoir par une action noble et gracieuse ».**<sup>1</sup>

Aujourd'hui, la terminologie a évolué : on parle aux élèves de "recherche des idées", de "plan", de "mise en forme, ou alors de "rédaction" proprement dite. Les chercheurs continuent à étudier et à analyser les textes, qui sont les produits de l'écriture, mais ils font également porter leur intérêt sur la production des textes et notamment sur les difficultés de l'écriture.

Les difficultés rencontrées par les apprenants et signalées par les chercheurs concernent la révision en cours de production et la réécriture. Sylvie Plane affirme que :

**« La production d'écrits, dans le cadre scolaire, est une situation d'apprentissage au cours de laquelle les élèves sont appelés à travailler leurs textes. Les attentes sont donc de deux ordres:**

- **Que l'élève soit capable d'utiliser toutes sortes de ressources, de stratégies, en cours de production pour faire en sorte que son texte satisfasse les exigences posées en prémisses;**

---

<sup>1</sup> S.plane.Op.cit , (p.41).

- *Que l'élève soit capable d'améliorer par la réécriture un premier jet pour le rendre conforme à ces exigences, si tel n'était pas le cas ».*<sup>1</sup>

## **1.2 Rôle de la langue maternelle dans la production en L2 :**

Les recherches établies par Barbier (2003)<sup>2</sup> et Roca de Larios, Murphy et Marin (2002)<sup>3</sup> ont mis l'accent sur les différences de traitement en L1 et L2 et ont signalé la difficulté de telles synthèses en raison de *"l'hétérogénéité des approches méthodologiques employées et des profils très variés des rédacteurs"* (Barbier.2003).<sup>4</sup>

Toutefois, si la construction d'habiletés rédactionnelles en L2 implique l'acquisition d'un nouveau code graphique et d'un minimum de connaissances lexicales, syntaxiques et discursives, elle implique aussi la mise en place et le développement des processus de planification de mise en texte et de révision (Wang et Wen, 2002, Zimmerman, 2000)<sup>5</sup>

Selon (Barbier, 2003)<sup>6</sup> le but n'est pas de s'intéresser à la dynamique propre à la gestion en temps réel de ces processus, mais d'étudier par le biais de la révision et de la co-révision les modifications du contenu conceptuel du texte, et par inférence, les effets sur le traitements du 1<sup>er</sup> jet en L2 de la réactivation des connaissances construites en L1.

---

<sup>1</sup> S.plane.Op.cit, (p.49).

<sup>2</sup> A.Gabsi, in "contexte plurilingue et construction de connaissance co-construction via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue, université Paris 8,2004, (p.15)

<sup>3</sup> Ibidem (p.15)

<sup>4</sup> Ibidem (p.15)

<sup>5</sup> Ibidem (p.15)

<sup>6</sup> ibidem (p.15)

(Ellis, 1997; Legros, Maître de Pembroke)<sup>1</sup>, considèrent que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances construites dans leurs contextes culturel, familial, linguistique et ils adaptent leurs stratégies de compréhension et de production en fonction de ces différents contextes.

(Legros, Noyau, Cordier et Khalis, 2003)<sup>2</sup>, cités par A.Gabsi, ont conduit une recherche sur la construction des connaissances en L2 en situation de diglossie au Togo. Les données indiquent que chez des élèves de CM1, une tâche de production orale en langue maternelle favorise l'activation des connaissances et la production écrite en L2, contrairement à une tâche de production orale en L2. Des données similaires ont été obtenues au Burkina Faso (Sawadogo, 2004)<sup>3</sup> et en Kabylie (Legros, Mokhlouf,2003).<sup>4</sup>

### **1.3 Les aides à la production de texte:**

Selon Scardamalia et Bereiter (1986)<sup>5</sup> le scripteur novice éprouve des difficultés à "alimenter son écriture" et notamment lorsque ses connaissances sur le domaine sont insuffisantes. Il ne peut donc pas employer suffisamment d'informations, l'expert, au contraire, peut activer plus de connaissances (voir aussi Bereiter, Burtis et Scardamalia, 1988 ; Cacamise, 1987 ; MC Cutchen,1986).<sup>6</sup>

Des systèmes de questionnement informatisé ou des systèmes simulant l'auto-questionnement et l'auto-évaluation ont été proposés par des auteurs afin

---

<sup>1</sup> A.Gabsi , Op.cit , ( P.15)

<sup>2</sup> Ibidem, ( P.16)

<sup>3</sup> Ibidem, ( P.16)

<sup>4</sup> Ibidem, ( P.16)

<sup>5</sup> D.Legros , in " the symantique effects of the consulting a textuel data base on rewriting , lerninig and instruction 12(6),605-626 , 2002, (P 04).

<sup>6</sup> Ibidem , ( P.06)



d'orienter l'attention du scripteur novice sur le contrôle au niveau sémantique et non seulement sur le niveau de la surface textuelle (Espéret, 1991; Hayes, Flower, Schriver, Startman, Carey, 1987, Piolat, 1991; Piolat et Roussey, 1995; Roussey et Piolat, 1991; Scaredamalia, Bereiter, Steinbach, 1984)<sup>1</sup> .

L'analyse des stratégies, processus et sous-processus impliqués dans l'activité de réécriture : fixation des buts et des contraintes, lecture et définition des problèmes rencontrés, sélection et exécution d'une stratégie de révision est facilitée par ces outils d'aide à la réécriture.

Selon (Hayes et Al., 1987; Piolat et Roussey, 1992b)<sup>2</sup>, des tâches de correction d'erreurs implantées ou de compléments de récits à phrases manquantes peuvent aider les scripteurs novices à apprendre à réécrire et à transformer un texte incomplet en fonction de sa cohérence sémantique global.<sup>3</sup>

Ces systèmes fournissent une facilitation procédurale et une assistance à la métacognition. Prenant appui sur le comportement de l'expert (Piolat, Roussey, 1992b; Roussey, Piolat, 1991)<sup>4</sup> ils ouvrent la voie à de nouvelles recherches.

(Piolat, Farioli, Roussey, 1989)<sup>5</sup>, ont observé que généralement une forte variabilité individuelle dans les capacités de réécriture, en raison de la complexité de l'activité et de l'effort cognitif constant qu'elle provoque. Ils ont constaté aussi que contrairement aux scripteurs novices, les scripteurs experts, qui automatise certains processus diagnostiquent mieux les problèmes de forme (orthographe, syntaxe, lexique), mais aussi de fond (sens, organisation des

---

<sup>1</sup> D.Legros, op.cit, (P.06)

<sup>2</sup> A.Gabsi, Op.cit, ( P.05)

<sup>3</sup> Ibidem, ( P.06)

<sup>4</sup> Ibidem, ( P.06)

<sup>5</sup> Ibidem, ( P. 07)

idées. Selon Hayes et Al. (1987)<sup>1</sup>, les scripteurs experts diagnostiquent et corrigent la plupart des problèmes; selon Piolat et Roussey (1992 b), « *ils révisent plus qu'ils ne corrigent* »<sup>2</sup>.

Selon (Piolat, Mességué, 1989)<sup>3</sup> les scripteurs novices se cantonnent le plus souvent au contrôle des niveaux superficiels de leur premier jet, même si des résultats ont montré qu'ils sont déjà capables d'opérer une gestion de l'ensemble du texte. Les environnements d'aide informatisée à la réécriture ne semble cependant pas avoir d'effet particulier sur le résultat de la réécriture des élèves les plus faibles qui continuent à (re) traiter le niveau de la surface textuelle.

## **2. Les principaux modèles portant sur l'activité de la rédaction de texte :**

La rédaction d'un texte peut être définie comme une succession de phrases formant un ensemble d'idées cohérentes à transmettre aux lecteurs.

Nous pensons que la rédaction d'un texte est une activité très complexe pour le scripteur. En premier lieu, rédiger c'est faire recours à des connaissances à la fois référentielles c'est-à-dire le domaine de connaissances auquel renvoie le texte, linguistique (relatives à la syntaxe, orthographe, etc) et pragmatiques (cela concerne l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur au destinataire). En deuxième lieu, nous semble-t-il, cette activité dépend de l'activation et l'articulation d'un nombre important de processus.

La diversité de connaissances, de processus telles que la planification, la révision, sont à leur tour analysables en sous processus, à titre d'exemple, la correction, d'opérations et/ou de traitement, ainsi que leurs interactions,

---

<sup>1</sup> A.Gabsi, op.cit, (p.09).

<sup>2</sup> Ibidem, (p.10)

<sup>3</sup> Ibidem, (p.10)

expliquent les difficultés que rencontrent les chercheurs à analyser et circonscrire avec précision l'activité de rédaction .Les auteurs et les modèles que nous allons citer par la suite ont le plus souvent opté pour une perspective globale, afin d'intégrer les différentes opérations composant ou gérant l'activité de production et/ou les paramètres contextuels et/ou les caractéristiques du scripteur .Cette perspective a donné naissance à deux types de modélisations.

La première, modélisation psycholinguistique, présente des modèles qui essayent de rendre compte à travers l'étude des produits, des décisions auxquelles est confronté le scripteur lors de sa production (De Beaugrande, 1984)<sup>1</sup>, ainsi que la description précise des différentes activités de la production langagière et de ses paramètres externes (Bronckart, Bain, Schnenwly, Davand, et Pasquier, 1985).<sup>2</sup>

Ces modèles sont plus considérés comme des descriptions des différentes dimensions de la production que comme des modèles procéduraux.

La seconde modélisation est issue des études en temps réel, s'occupant particulièrement de l'analyse des protocoles verbaux. Ces modèles proposent un découpage de l'activité rédactionnelle en deux composantes centrales: l'environnement mental, se compose de connaissances stockées en mémoire à long terme et de processus qui sont composés eux-mêmes de sous processus ou d'opérations, qui s'appliquent sur ou exploitent ces connaissances et l'environnement physique du scripteur( la situation, les consignes, des aides potentiels, dictionnaire,etc).C'est dans cette perspective que se situe le premier

---

<sup>1</sup> - A. kotlet, in " l'usage écrit des formes temporelles du verbe chez l'enfant", wenchatel, Paris 1960, (p.27).

<sup>2</sup> - B.Schnemmy, in " le langage écrit chez l'enfant", wenchatel, Paris, 1988, (p.36).

modèle de production des textes, élaborés par Hayes et Flower en 1980.<sup>1</sup>

## **2.1. Le modèle de Hayes et Flower :**

Le modèle de résolution de problème ( ou modèle cognitif) cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écriture.

L'écriture, elle-même, est considérée comme une résolution de problèmes comportant un ensemble de buts et sous-buts qui doivent être atteints par le rédacteur. Dans ce modèle, l'Apprentissage de la rédaction peut être favorisé par certains artefacts comme la facilitation procédurale .Le modèle de résolution de problème le plus connu est celui de Hayes et Flower (1980)<sup>2</sup>.Ce modèle est composé de trois processus:

- Processus de planification (planning).
- Opérations de mise en texte du message (translating).
- Révision-détection, identification, correction (reviewing).

Modèle de processus d'écriture selon Folwer et Hayes (1980)<sup>3</sup>. Le processus de planification consiste en la récupération des informations stockées en mémoire à long terme et en la prise d'informations en situation. S'en suivent la sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés. La planification cognitive est guidée par la structure des connaissances activées et par des objectifs pragmatiques de la rédaction projetée.

Le processus de planification (planning) permet d'établir des plans de contenus , l'organisation du contenu général du texte) et de traitement

---

<sup>1</sup> - M.Fayol, in " l'apprentissage de l'écriture ", Hermès science, Paris, 2002, (p.134).

<sup>2</sup> - Ibidem, (p.38).

<sup>3</sup> - Ibidem, (p.40).

(l'organisation générale des traitements sous-tendent la réalisation du texte). Hayes et Flower(1980)<sup>1</sup> distinguent le plan « pour faire »(plan to do) qui fédère Les plans « pour dire » ( plan to say) et « pour rédiger» (plan to compose). Le plan « pour faire » s'occupe des buts pragmatiques de la rédaction sur la base des caractéristiques du scripteur (ses intentions ou sa motivation) , ou encore de l'objectif ou du genre du texte (décrire, convaincre, expliquer ,etc.). Le deuxième type de plan «pour dire») détermine et organise le contenu général du texte qui sera ultérieurement écrit . Il s'agit d'une version simplifiée et abrégée du futur texte ( des notes organisées, un brouillon, un plan ou un schéma). Enfin, le plan « pour rédiger » concerne les traitements conceptuels ( pour définir le contenu ) et linguistiques ( pour produire le texte traduisant ces contenus). Scardamalia et Bereiter (1987)<sup>2</sup> ont distingué deux modes de production liés à l'organisation ou non de la connaissance destinée à être mise en texte:

. Knowldg telling : l'information est transmise de façon linéaire, dans l'ordre récupéré en mémoire;

. Knowldg transforming : l'information est réorganisée en fonction de deux espaces problèmes, le premier étant lié au sujet du texte et le second à l'audience.

Les opérations de mise en texte du message consistent en la sélection des différentes marques linguistiques, paradigmatiques qui traduisent le plus correctement possible ces choix sémantiques, pragmatiques et textuels ainsi qu'en

---

<sup>1</sup> - M.Fayol,Op. cit, (p.56).

<sup>2</sup> - D.G.Brassart, in " Planification- révision ", INRP, Paris , 1991, (P.50).

l'organisation de cette sélection aboutissent à la rédaction proprement dite.

La révision consiste essentiellement à comparer des représentations entre elles par exemple celle liée au projet communicatif planifié pour la relecture du texte censé traduire ce projet ( Wold,1981) <sup>1</sup> . Bereiter et Scardamalia ( 1983) <sup>2</sup> expliquent ce processus en précisant que deux représentations sont construites tout au long de la rédaction et stockées en mémoire à long terme ; la représentation du texte écrit jusqu'alors et la représentation du texte envisagé .

Il existe également une instance générale de gestion des différents processus énoncés . On considère que plus la mise en œuvre de chacun des processus est automatisée , moins la charge cognitive pesant sur l'instance générale de gestion est forte et plus elle peut allouer d'attention aux autres processus ( Esperet , 1983 ) <sup>3</sup> . Les très grands processus rédactionnels (planification , mise en texte et révision ) sont censés intervenir de façon flexible en s'articulant les uns aux autres ( Fayol , 1992 ) <sup>4</sup> . Il semble que la difficulté majeure rencontrée par tous les sujets tient à la gestion temporelle de ces composantes par une instance de contrôles aux capacités limitées .

De plus , Flower et Hayes ( 1980 ) <sup>5</sup> considèrent que les rédacteurs doivent gérer trois contraintes principales interférant les unes sur les autres ; les connaissances dont il disposent et qui ne sont pas accessibles sous une forme directement utilisable , les règles et convention de l'expression écrite et enfin , les problèmes d'ordre rhétoriques .

---

<sup>1</sup> - D.G.Brassart ,op,cit, (P.50).

<sup>2</sup> - Ibidem, (P.50).

<sup>3</sup> - Ibidem, (P.50).

<sup>4</sup> - Ibidem, (P.50).

<sup>5</sup> - M.Fayol, in " l'apprentissage de l'écriture ", Hermès science, Paris, 2002, (P.50).

A partir de ce type de modèle , on a considéré l'acte d'écriture comme une résolution de problème mal défini . En 1992 , Fayol décrit l'acte d'écriture comme un processus comportant plusieurs phases récursives et orienté par des stratégies de niveaux différents ( les plus basses génèrent des décisions de type lexical et les plus hautes concernant la pertinence des thèmes et sujet exposés ainsi que la structure du texte ) .

Depuis sa parution , le modèle de Hayes et Flower ( 1980 )<sup>1</sup> à suscité beaucoup de travaux expérimentaux . Malgré la place prépondérante que ce modèle occupe , nous pensons qu'il comporte plusieurs limites et qu'il fait également l'objet de fréquentes critiques , faites soit par d'autre auteurs tels que (Berninger et Swanson , 1994 )<sup>2</sup> , soit par l'un de ces auteurs : Hayes ( 1996 )<sup>3</sup> .

D'autres modèles , ayant pour objectif de compléter le modèle initial de Hayes et Flower ont été élaborés . Leurs objectifs étaient d'expliquer la mise en place des processus chez un rédacteur ( scripteur ) débutant et aussi et d'approfondir , chez le scripteur expert , la définition des différents processus rédactionnels ainsi que la précision du rôle et des contraintes de la mémoire de travail lors de l'activité de la production de texte .

## **2.2. Les modèles liés au développement de l'activité rédactionnelle :**

Nous pensons que produire un texte est une activité signifiante et communicative et avant d'écrire il faut d'abord passer par la production orale .

---

<sup>1</sup> - M.Fayol, Op. cit , (P.50).

<sup>2</sup> - Ibidem, (P.50).

<sup>3</sup> - Ibidem, (P.50).

Selon Martleur ( 1983 )<sup>1</sup> , L'apprentissage de l'écrit s'appuie d'abord sur la production orale précoce , avant de se détacher du discours pour tendre vers la maîtrise des formes verbales propres à l'écrit et à la dimension textuelle ( Limitation des répétitions , emploi de formes déictiques et temporelles spécifiques de l'écrit , etc. , voir Fayol , 1996 pour une explication des différences entre le discours et le texte ) .

- **Le modèle de l'interaction sociale :**

Le modèle de l'interaction social (Nystrand , 1989)<sup>2</sup> envisage la production écrite comme une négociation de sens entre un rédacteur et son lecteur dans le but de créer un cadre de référence commun . Le rédacteur prend en considération les points de vue de son lectorat et le lecteur lit le texte avec en tête de retrouver le point de vue défendu par l'auteur du texte (Nystrand , 1986 )<sup>3</sup> .

Dans son modèle , Nystrand ( 1989 )<sup>4</sup> , met l'accent sur le fait que les compétences des rédacteurs varient suivant les types de texte . Il critique le modèle de Hayes et Flower ( 1980)<sup>5</sup> qui ,selon lui donne moins d'importance à la mise en texte qu'aux processus qui interviennent dans la rédaction , laisse de côté l'interfaçage entre la cognition et le texte . En effet , Nystrand estime que la traduction d'idées en texte (translating) est la partie la plus pauvre du modèle de Hayes et Flower . Nystrand estime également que, dans le modèle cognitif le rédacteur est un individu solitaire qui se débat avec ses propres

---

<sup>1</sup> - D.G.Brassart ,Op.cit, (P.53).

<sup>2</sup> - Ibidem, (P.53).

<sup>3</sup> - Ibidem, (P.53).

<sup>4</sup> - Ibidem, (P.56).

<sup>5</sup> - Ibidem, (P.56).



pensées . En ce qui concerne l'audience ,bien qu'elle soit une contrainte intéressante , elle n'est pas vue comme un élément central du processus d'écriture . Pour l'auteur du modèle interactionniste , la nature de l'écriture est comme celle du langage indubitablement interactive et sociale . De plus les rédacteurs font partie de l'audience à laquelle ils s'adressent .

Le modèle de l'interaction sociale prend racine dans la communication orale . Les prises de paroles successives identifiées dans les modèles de communication ne sont , pour Nystrand , qu'un des moyens utilisés pour échanger des idées et se comprendre mutuellement . Il ne s'agit donc pas d'une interaction en soi , mais d'un moyen par lequel les interlocuteurs interagissent . Dans ce sens , l'interaction se produit chaque fois qu'un lecteur comprend un texte écrit .

Nystrand précise que le texte n'est pas seulement le résultat d'une composition , il est aussi un médium de communication .

La production du texte n'est pas vue en terme de traduction d'intention ou d'idées . Au contraire , elle est considérée comme un débat de sens entre un rédacteur et un lecteur . Quant au sens du texte , il n'est pas vu en terme de contenu sémantique,mais plutôt en terme de potentiel sémantique. sens entre un rédacteur sémantique. Dans ce contexte , ce sont les intentions des lecteurs qui déterminent en grande partie les propriétés saillantes des textes et , par conséquent leur sens . Dans le mode cognitif , on considère que la pensée est indépendante de la langue et que cette dernière n'est que l'instrument exprimant les idées de l'homme . Dans la théorie de l'interaction sociale , c'est

la version saussurienne qui prédomine , à savoir que la pensée n'existe qu'au travers des manifestations langagières.

Le modèle de Nystrand propose trois opérations essentielles réalisées par un rédacteur confirmé.

- **Initiation du discours écrit :**

Le début d'un texte est très particulier , il doit donc établir un cadre mutuel de référence entre le rédacteur et son lecteur . Le texte doit présenter un sujet clair . il doit également clarifier la nature de la communication en intégrant des éléments métadiscursifs pour indiquer au lecteur de quel genre de texte il s'agit et comment l'interpréter . Pour Rommetreit ( 1974 ) cité par (M.FAYOL,1996)<sup>1</sup> l'initiation ainsi constituée résulte en une réalité sociale partagée temporaire ( T, S , R Temporarily Social Reality ) .

- **Maintenance, Régulation du discours écrit :**

Une fois le cadre de référence (ou tssr) déterminé, le rédacteur doit poursuivre par l'élaboration du texte dans lequel chaque nouvelle information modifie ou étend la réalité partagée. Le rédacteur doit donc tester chaque élément modificateur en terme de réciprocité, c'est-à-dire, qu'il doit vérifier que ces informations ne constituent pas une source de trouble potentiel menaçant la réciprocité rédacteur-lecteur. Au besoin, le rédacteur doit donc faire des élaborations appropriées pour contextualiser les informations nouvelles et par conséquent, étendre, modifier ou réviser la réalité sociale.

Quand le rédacteur n'identifie pas les sources de trouble potentiel, il en résulte de mauvaises interprétations qui peuvent être de trois ordres:

---

<sup>1</sup> M.Fayol,op.cit, ( P.56).

- Elaboration inadéquate au niveau du sujet qui résulte en un texte abstrus ("le texte en dit trop sur trop peu de points") ;
- Elaboration inadéquate au niveau du commentaire qui résulte en un texte ambigu;
- Elaboration inadéquate au niveau genre qui résulte en une mauvaise interprétation du texte.
- **Elaboration du rédacteur:**

Les élaborations de texte incluent les mots, les expressions, les phrases et les paragraphes. Nystrand , (1992) <sup>1</sup> propose trois types d'élaboration: les élaborations de genre, les élaborations de sujet et les élaborations de commentaire . Lorsque les élaborations atteignent la limite supposée des capacités de traitement de l'information du lecteur. Le rédacteur peut procéder à de nouvelles élaborations en créant, par exemple, de nouveaux paragraphes.

Dans ce modèle, le problème est situé sur un plan social . C'est à dire que les problèmes sont définis par une communauté discursive(Fitz gerald, 1992)<sup>2</sup>. Ce modèle implique également que les négociateurs rédacteur-lecteur sont très variables, sur un plan développemental, et parce que la connaissance est construite socialement, l'apprentissage doit se réaliser par des actions naturelles d'écriture dans un contexte de communauté de rédacteurs et de lecteurs. L'interaction entre pairs est donc considérée ici comme une nécessité.

---

<sup>1</sup> - A. Menigoz, in " l'apprentissage et enseignement de l'écrit", L'harmattan, Paris, 2001, (p.21).

<sup>2</sup> - X.Seron, in " La neuropsychologie cognitif , PEF , Paris , 1993, (p.67).

### **2.2.1. Le modèle de Berninger et Swanson :**

Le modèle de Berninger et Swanson(1924)<sup>1</sup> s'appuie principalement sur le modèle de HAYES ET Flower (1980)<sup>2</sup> , il décrit la mise en place des premières habiletés rédactionnelles et leur évolution chez l'enfant de cinq à dix ans.

Ce modèle a comme aspect novateur de postuler un rythme spécifique d'apparition de trois processus de production:

- Le processus de formulation serait composé de deux sous-processus:

la génération de texte(texte génération) et l'exécution(transcription).Le sous-processus d'exécution serait fonctionnel avant le processus de génération de texte.L'enfant, par exemple, peut recopier un mot présenté, sans avoir encore les moyens de le générer lui-même . le sous-processus de génération de texte ne serait opérationnelle que lors de l'automatisation progressive du sous-processus d'exécution;

- L'activité du processus de révision serait au début très réduite, voire inexistante .Elle se limiterait à de simples corrections de surface (orthographe et ponctuation principalement) avant de s'étendre à l'ensemble du texte et de concerner ainsi aussi bien la forme que le sens.
- Le processus de planification: au départ, ce processus ne pourrait gérer que l'enchaînement de deux phrases .Au fur et à mesure de son développement, il permettrait de planifier, en amont de leur

---

<sup>1</sup> - D.G.Brassart,Op.cit, (p.52).

<sup>2</sup> - X.Seron, Op. cité, (p.69).

production, un nombre de plus en plus important de phrases et leur organisation (préplanification-pré-planning-pour les autres). Enfin, la phrase ultime d'évolution de ce processus permettrait de ne plus seulement recourir à des schémas préétablis de textes (par exemple, le schéma narratif) , mais de construire entièrement le plan du contenu du texte.

Le modèle développemental proposé par Berninger et Swanson(1994)<sup>1</sup> est peu convaincant pour rendre compte de l'accès à la production textuelle parce qu'il propose une description fine de la mise en place progressive des différents processus de formulation, de la production de mots à celle de texte. Le renforcement de l'expertise rédactionnelle chez le scripteur plus âgé, n'a pas été abordée par Beringer et Swanson(1994)<sup>2</sup> mais par Scardamalia et Bereiter(1987)<sup>3</sup> qui ont opposé deux stratégies.

- L'une décrit les procédures de rédaction adoptées par des rédacteurs novices, et

- L'autre décrit celles des rédacteurs plus expérimentés.

### **2.2.2. Le modèle de Bereiter et Scarmadalia :**

Le modèle de Bereiter et scarmadalia (1987)<sup>4</sup> propose deux stratégies de production de textes qui se forment de deux extrêmes qui permettent de décrire, pour la première, la façon dont procèdent des scripteurs âgés de neuf à seize ans pour réussir à produire un texte et, pour la seconde, les procédures rédactionnelles stratégiques de scripteurs adultes .Ces deux types de rédaction

---

<sup>1</sup> - M. Fayol, in" Psychologie cognitive de la production", Orale et écrite, Hermès sciences, Paris, 2002, (p.67).

<sup>2</sup> - S.Plan, in" écrire au collège", Nathan, Paris, 1994, (p.25).

<sup>3</sup> - M.Fayol, Op.cit, (p.69).

<sup>4</sup> - Ibidem, (p.70).

sont nommés « stratégie de connaissances rapportées »(Knowledge telling strategy) et « stratégie de connaissances transformées »(Knowledge transforming strategy).

La stratégie des connaissances rapportées décrit un mode rédactionnel adopté par les novices mais, dans certaines situations, par les experts lorsque, pour ces derniers, les enjeux rédactionnels ou les contraintes de qualité ne sont pas fondamentaux .Elle consiste à produire un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte.Cette stratégie correspond à une transcription directe des idées en mots (penser -écrire: « think it,write it» ;MC(Utchen, 1996)<sup>1</sup>.

-1-Quant à la stratégie, dite des connaissances transformées, plus élaborée, se rencontre plus fréquemment chez les adolescents et les adultes. Elle suppose de procéder à des réajustements du contenu conceptuel du texte en fonction, d'une part, des buts pragmatiques et rhétoriques instaurés et, d'autre part, du produit en cours de rédaction. C'est-à-dire, cette stratégie permettrait au rédacteur de se focaliser aussi bien sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte. Ceci suppose de ne pas formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération, mais au contraire de les modifier et de les adapter.

D'une manière globale, le modèle de Bereiter et Scarmadama(1987)<sup>2</sup>, oppose deux stratégies de production qui représentent des descriptions générales tout comme le modèle de Hayes et Flower 1980<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> - M.Fayol,Op.cit, (p.74).

<sup>2</sup> - Ibidem, (p.76).

<sup>3</sup> - Ibidem, (p.76).

Il est vrai que ces différents modèles ont joué un grand rôle dans "l'avancée indispensable à la compréhension du fonctionnement de l'ensemble de l'activité rédactionnelle, cependant il est important d'opter pour une analyse disons plus fine de chacun des processus rédactionnels .C'est dans cette perspective que d'autres formalisations ont été plus particulièrement analysées: la planification et la révision.

### **2.2.3. Les modèles de Planification:**

Hayes et Nash (1996)<sup>1</sup> distinguent cinq types de planification qui peuvent intervenir lors de l'activité rédactionnelle; la planification des aspects pragmatiques et théoriques (planification sans contenu), celle des contenus, celle des formes linguistiques et finalement celle de la production effective du texte (texte production). Ces planifications se caractérisent par la nature des traitements et des opérations mentales. En ce sens, trois types de « méthodes de planification» (planning méthodes) peuvent être distinguées:

- **La planification par abstraction(planning by abstraction) :**

Cette méthode utilisée par le rédacteur lorsque il essaye de générer et d'organiser ses idées qu'il doit inclure dans le texte .Ce type de traitement est vu comme une production de brouillons car il ne tient pas encore compte des contraintes de traduction linguistique.

- **La planification par analogie (planning by analogy) :**

Cette planification permet de recourir à des connaissances déjà utilisées dans des activités proches réalisées antérieurement et de les appliquer à la

---

<sup>1</sup> - M.Fayol,Op.Cit , (p.77).

production du texte en cours. Le rédacteur peut donc utiliser un schéma textuel (par exemple, le schéma narratif), stocké en mémoire et que le rédacteur active pour rédiger le texte en cours.

- **La planification par modélisation (planning by modeling):**

Cette planification porte sur tous les éléments qui sont directement impliqués pour réaliser une partie de la rédaction .Les auteurs avancent l'hypothèse selon laquelle la production d'une phrase qui suppose d'en planifier mentalement toutes les composantes, alliant et forme linguistique.

Le modèle de Hayes et Nash (1996)<sup>1</sup> nous donne une description fine de la planification lors de la rédaction .Les auteurs de cette activité estiment qu'elle est composite et qu'elle met en jeu des modes de traitement qui peuvent s'appliquer sur différentes connaissances qu'elles soient procédurales (comme , la planification des traitements) , ou bien déclaratives(par exemple, la planification des contenus).

#### **2.2.4. Les modèles de révision:**

La révision est une activité qui consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture .Il existe plusieurs conceptions et différents modèles concernant ce processus, Bereiter et Scarmadama(1983)<sup>2</sup>, par exemple, ont proposé une procédure de révision nommée cdo (compare, diagnose, operate) . C'est une procédure qui suppose que le rédacteur peut évaluer le texte en cours d'écriture et le texte tel qu'il a mentalement été planifié. Quant au processus de diagnostic (diagnostic), il permet de cerner l'origine des différences et le processus de

---

<sup>1</sup> - M.Fayol,Op.cit, (p.77).

<sup>2</sup> - Cité par, M,Vion " le traitement de la parole échangée, PEF, Paris, 1992, (P.48).



réalisation (operate) conduit à procéder aux modifications nécessaires.

Les formalisations de Bereiter et Scardamalia (1983)<sup>1</sup> et celle de Hayes et Flower (1980)<sup>2</sup>, sont des formalisations simples, toutes les deux mettent en jeu un texte intentionnel (sa présentation), un texte réel (le texte écrit), des opérations d'évaluation de la distance entre ces deux textes et un certain nombre d'opérations dont le rôle principal est de réduire cette distance (par des corrections, des modifications, etc.).

D'autres modèles concernant la révision ont mis leur premiers pas au milieu des années 1980, notamment celui de Flower, Hayes, Schriver, et Stratman (1986)<sup>3</sup>, leur objectif en plus de la description plus fine des processus mentaux engagés dans la révision, c'est la précision du fonctionnement dans un système de traitement de l'information répertoriant les différentes connaissances impliquées.

Le modèle de réservation de flower et Al (1986)<sup>4</sup> a permis une avancée des recherches. Dans ce modèle, le processus de révision a été étudié et formalisé de façon isolée, indépendamment de ses rapports et interactions éventuelles avec les autres processus de production écrite . C'est en ce sens que peut se situer le modèle de Butterfield, Hacher, et Albertson (1996)<sup>5</sup> qui ,en s'appuyant sur le modèle précédent représente le modèle de révision le plus complet.

Le modèle de Buterfield et Al (1996)<sup>6</sup> inclut deux composantes:

---

<sup>1</sup> - M,Vion, Op.cit,(p.50).

<sup>2</sup> - Ibidem, (p.50).

<sup>3</sup> - J.Simon, in " la langue écrite chez les scripteurs novices", PEF, Paris 1973, (p.62).

<sup>4</sup> - Ibidem, (p.62).

<sup>5</sup> - M.Fayol, in" pour une explication entre les différences entre le discours et le texte ", Heemés sciences, Paris, 1996, (p.12).

<sup>6</sup> - Ibidem, (p.12).

### **L'environnement du scripteur et le système de traitement :**

Ce système comprend un niveau de fonctionnement cognitif et un autre métacognitif. Le modèle met l'accent sur le rôle de la mémoire à long terme, de la mémoire de travail et sur l'importance, tout au long de l'activité, du contrôle et des décisions d'ordre métacognitif que doit prendre le rédacteur.

Ce modèle accorde une place majeure aux composantes métacognitives d'analyse stratégique des produits qui dépendent de processus de lecture et de compréhension. Il relativise la frontière entre activité de compréhension et activité de production. Ce type de modélisation dépasse la description des processus pour s'interroger sur la nature et le coût des traitements impliqués au cours de l'activité rédactionnelle.

### **2.3. Les modèles spécifiant les traitements: l'importance de la mémoire de travail.**

Le modèle de Flower et Hayes (1980)<sup>1</sup> a simplement évoqué le rôle des contraintes imposées par l'empan limité de la mémoire à court terme de l'activité de rédaction de texte, un modèle précis évoquant les relations entre les processus rédactionnels et les différents registres de la mémoire de travail a été proposé par Kellogg (1996).<sup>2</sup>

En s'inspirant des formalisations de M.C.Donald, Brown et Carr (1998)<sup>3</sup>, Kellogg (1996) distingue trois systèmes de traitement nommés formulation (formulation), exécution (exécution) et contrôle (monitoring), composés chacun de deux processus principaux :

---

<sup>1</sup> - M.Fayol , op.cit , (p.13).

<sup>2</sup> - M.Fayol, in " l'apprentissage de l'écriture", Hermès sciences, Paris, 2002, (p.81).

<sup>3</sup> - M.Fayol, Op.cit, (p.81).

- La formulation comprend la planification (planning) et la traduction linguistique (translating). Ces processus ont été décrits auparavant par Hayes et Flower (1980)<sup>1</sup>.
- L'exécution est constituée par la programmation et l'exécution motrices du message;
- Le contrôle se base sur la lecture du message (reading) et, essentiellement, une nouvelle édition (editing) de celui-ci. Le premier processus permet de relire, vérifier le message, durant et après son élaboration. L'édition détecte et diagnostique les problèmes, puis édite une nouvelle édition du message, une fois les problèmes résolus.

Selon Kellogg(1996)<sup>2</sup> .La mise en œuvre de la formulation est la plus coûteuse en mémoire de travail car c'est elle qui mobilise les processus de planification et de traduction linguistique . Dans le cas d'un scripteur novice, ils serait plausible que les traitements graphomoteurs aient un coût et qu'ils . ( peuvent gêner l'application des traitements(Fayol,1996)<sup>3</sup>.Si le modèle de Kellogg(1996)<sup>4</sup> est pertinent pour rendre compte des relations entre la mémoire de travail et les traitements rédactionnels, il reste limité pour décrire le rôle de cette mémoire de travail dans le développement des habiletés rédactionnelles.

---

<sup>1</sup> - M.Fayol, Op. ci, (p.82).

<sup>2</sup> - Ibidem, (p.87).

<sup>3</sup> - Ibidem, (p.89).

<sup>4</sup> - Ibidem, (p.92).

### **2.3.1. Mémoire de travail et rédaction de texte :**

#### **Quelle conception de mémoire de travail est-il heuristique de retenir?**

Les publications majeures de l'année 1996 comprennent des orientations théoriques qui sont dues à une série d'expérimentations fécondes. Selon qu'il s'agisse d'analyser le développement des habiletés rédactionnelles ou le fonctionnement du rédacteur expérimenté, le modèle de prédilection concernant la mémoire de travail est différent. MC Cutchen (1996)<sup>1</sup> exploite la théorie de Just et Carpenter (1992)<sup>2</sup>, tandis que Hayes (1996)<sup>3</sup>, Kellogg(1996)<sup>4</sup> tire bénéfice de celle de Baddeley (1986)<sup>5</sup>.

- **La contrainte capacitaire :**

Just et Carpenter (1992)<sup>6</sup> ont proposé une théorie capacitaire de la compréhension de texte fondée sur les modèles de l'attention. Selon ces auteurs un lot de ressources cognitives unique permet de traiter les informations langagières, les opérations nécessaires à la compréhension par exemple, les processus de décodage et d'inférence. Lorsque les demandes des opérations en cours sont plus importantes que la quantité de ressources disponibles, alors certains traitements et/ou le stockage temporaire sont détériorés au ralenti. Pour s'accommoder de cette mécanique, le lecteur doit automatiser une partie des processus de compréhension (par exemple, le processus de décodage de texte) afin de pouvoir gérer l'ensemble des demandes en ressources attentionnelles impliquées par la compréhension.

---

<sup>1</sup> - M.Fayol , In " l'apprentissage de l'écriture " Hermès Science , Paris , 2002, (P.88).

<sup>2</sup> - Ibidem, (P.88).

<sup>3</sup> - Ibidem, (P.88).

<sup>4</sup> - Ibidem, (P.89).

<sup>5</sup> - Ibidem,, (p.93).

<sup>6</sup> - Ibidem, (p,93)

Mc Cutchen (1996)<sup>1</sup> reprend ces propositions mais en les adaptant à la production de texte. Pour lui, une seule ressource est divisée entre les demandes en stockage et les traitements des processus mis en œuvre.

Selon cet auteur, les problèmes de rédaction chez les jeunes rédacteurs seraient liés aux fortes demandes des processus rédactionnels. Donc pour lui, la maîtrise de la production de texte se baserait sur une meilleure gestion des ressources de la mémoire de travail. C'est ainsi que MC Cutchen (1996)<sup>2</sup> a pu ainsi ouvrir la voie à des études sur le développement de la maîtrise rédactionnelle en fonction de la capacité mnésique des rédacteurs.

- **Les contraintes componentielles :**

Pour le jeune rédacteur, Berninger (1996)<sup>3</sup> utilise le modèle de la mémoire de travail de Baddelay (1986)<sup>4</sup>.

Selon Baddelay (1986)<sup>5</sup>, *" la mémoire est divisée en trois composants, aussi elle peut assurer plusieurs fonctions. Deux registres de stockage, le calepin visio-spatial et la boucle phonologique, garde temporairement des informations récupérées en mémoire à long terme. La mémoire de travail organise la récupération d'informations en mémoire à long terme et contrôle le déroulement des activités cognitives en distribuant des ressources aux traitements en cours"*. Baddelay (1986)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> M.Fayol , Op.cit , (p,94)

<sup>2</sup> A. Menigoz, op.cit, (p,97).

<sup>3</sup> M.Fayol , In " Production du langage " Hermès science , Paris 2002 , (P.83) .

<sup>4</sup> Ibidem (p.83).

<sup>5</sup> Ibidem (p.84).

<sup>6</sup> Ibidem, (p.85).

Cette architecture représente le fruit de plus d'une trentaine d'années de travaux expérimentaux et fait encore l'objet de vifs débats (Miyake et Shoh 1999).<sup>1</sup>

### **2.3.2. Travaux sur la mémoire de travail et la production de texte :**

Kellogg (1996)<sup>2</sup> apporte deux contributions importantes quant au rôle de la mémoire de travail dans la production de texte.

Premièrement, en intégrant une composante d'exécution graphique du texte, il permet d'envisager le rôle de l'automatisation de ce processus pendant l'acquisition de la production écrite. Deuxièmement, il explicite les relations entre les processus rédactionnels et les différentes instances de la mémoire de travail telle que Baddeley (1986)<sup>3</sup> la définit.

Pour Baddeley (1986)<sup>1</sup> le processus de planification imposerait de fortes demandes sur l'administrateur central et serait en liaison étoile avec le calepin visiospatial. Pour planifier, le rédacteur visualiserait en effet des images, des schémas organisés et des plans. La subvocalisation des rédacteurs traduirait par exemple, la mise en œuvre des processus de répétition articulatoire de la boucle phonologique.

Ainsi, la contribution fondamentale apportée par Kellogg (1996)<sup>4</sup> a été, à partir de quelques résultats préliminaires, de spécifier les relations entre les processus rédactionnels et les sous-systèmes de la mémoire de travail. Il a ainsi

---

<sup>1</sup> N.Lacoste , (p.98).

<sup>2</sup> Ibidem, (p.98)

<sup>3</sup> Ibidem, (p.99).

<sup>4</sup> Ibidem , (p.103).

établit pour l'étude de la production écrite chez l'adulte un programme expérimental dont l'exploration est actuellement en cours.

**Conclusion :**

La production d'écrit est une activité mentale complexe. Le rédacteur doit en effet disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue et les textes nécessaires à leur mise en mots . La représentation des principaux modèles formalisés à partir de l'activité rédactionnelle permet de comprendre les progrès dans l'analyse et la compréhension de la production de texte et de mesurer l'évolution des cadres théoriques et des méthodes de recherche qu'elle met en jeu.

La rédaction de texte nécessite de mobiliser des connaissances référentielles , ( concernant le domaine évoqué par le texte ) , linguistique ( mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe ) et pragmatique ( adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire ) . Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permettent d'activer le contenu du texte à produire , d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire .

# Chapitre II:

Ecrire, Réécrire et effort cognitif



## 1. Des idées à la phrase.

Ce chapitre a pour but de détailler les opérations cognitives qui conduiraient de la récupération de la mémoire à l'élaboration des phrases.

Ces opérations se divisent en trois parties selon qu'elles concernent la conceptualisation, les choix lexicaux ou la syntaxe. Nous allons essayer d'aborder les problèmes relatifs aux aspects conceptuels en considérant qu'ils concernent aussi la production textuelle.

### 1.1 Le traitement des concepts :

L'élaboration du contenu constitue la planification des messages (Espéret et Piolot, 1991) cité par (M.Vion, 1992)<sup>1</sup>

Cette planification, souvent qualifiée de macrostructurale, s'occupe de la récupération en mémoire et la recherche dans l'environnement immédiat de connaissances associées au texte.

Pour sa part (Anderson, 1985), cité par (M.Vion, 1992) : "*la récupération de concepts et relations établis en mémoire à long terme peut être envisagée comme s'effectuant dans des réseaux associatifs de type symbolique, un (ou des) niveau(x) sub-symbolique(s) pouvant être également envisagé(s)*".<sup>2</sup>

L'activation des connaissances est plus rapide et complète que les nœuds porteurs d'informations sont denses et structurés.

---

<sup>1</sup> M.Vion, in "traitement de la parole échangée, P.U.F, paris, 1992, (p.16)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.16)

Selon (Walker et Yekorich, 1984; Yekorich et Walker, 1986) cités par ( M.Vion, op.cit) les concepts occupent des positions hiérarchiques variables qui conditionnent l'activation et donc l'organisation des messages.<sup>1</sup>

### **L'organisation des connaissances:**

L'impact de la densité et de l'organisation des connaissances se traduit à l'écrit par le fait que les textes relatifs à un thème, rédigés par ceux qui connaissent le domaine sont de meilleure qualité que ceux qui sont produits par les novices.

(Caccamise, 1987) cité par (X. Seron 1993) a étudié les textes et les protocoles verbaux fournis par les auteurs en fonction de leur familiarité avec le thème. Les résultats ont montré que les productions correspondant aux thèmes familiers comportent plus d'idées mieux et plus organisées et que la cohésion textuelle est mieux assurée. Les novices tendent à utiliser la parataxe (juxtaposition d'informations), au contraire les familiers du domaine introduisent des connecteurs entre les propositions. (Fayot et Stephan, 1991) cités par (S.Sevon, op.cit)<sup>2</sup> ont demandé à des adultes et à des enfants de rédiger les fins de brèves histoires dont les débuts étaient donnés.

Les analyses ont porté sur la latence d'initialisation, les durées de pauses et les débits. Les résultats suggèrent que les adultes tendent à planifier l'ensemble du contenu à évoquer avant d'amorcer la production surtout lorsqu'il s'agit de textes brefs. En revanche, les enfants ne planifient pas l'ensemble du contenu mais effectuent plutôt une récupération pas à pas des informations.

---

<sup>1</sup> M.Vion, op.cit, (p.19)

<sup>2</sup> X.Seron, In " La neuropsychologie cognitive " , PUF, Paris 1993, (p.21)

**Les stratégies de production :**

(Bereiter et Scandamalia, 1988; Scandamalia et Bereiter 1986) cités par (G.Weck, 1991) ont opposé schématiquement deux modalités de traitement. Il y aurait premièrement la stratégie d'énonciation des connaissances qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire. Viendrait ensuite la stratégie d'énonciation par transformation des connaissances qui consiste à réélaborer le contenu du discours en fonction d'une part, de l'organisation du contenu et d'autre part, de considérations liées au(x) but(s) et au(x) destinataire(s).<sup>1</sup>

La production des textes s'appuyant sur la stratégie d'énonciation des connaissances initialement très répandue chez les plus jeunes, devient plus rare avec l'âge et/ou le niveau scolaire. Dès neuf-dix ans, les enfants semblent capables de la dépasser dans le récit. Cependant, elle subsiste, au même âge et au-delà, pour autres types de textes: argumentation, description.

**Problème de charge cognitif :**

L'activité de planification joue un rôle essentiel dans l'élaboration de la production verbale. Ce rôle est encore plus important à l'écrit du fait de la quantité d'informations manipulées.

Selon (Carey, Flower, Hayes, Schriver et Ha yes, 1987) cités par (G.Weck, op.cit), les rédacteurs les plus efficaces sont ceux qui planifient avant de commencer à écrire.

---

<sup>1</sup> G.Weck, in "la cohésion dans les textes d'enfants", Neuchâtel, paris 1991, (p.49)

Le coût de la planification est plus élevé que la récupération et l'organisation des contenus et la prise en compte du destinataire sont des activités majoritairement contrôlées.

La diminution du coût de la production lorsque les rédacteurs sont incités à élaborer des plans de textes, ou sont invités à ne pas traiter simultanément toutes les dimensions impliquées dans la rédaction entraîne des améliorations. Par exemple (Glynn et All, 1982) cités par (M.Fayol, 2002), on obtenu un accroissement significatif du nombre d'arguments produits dans une tâche de rédaction d'une argumentation) quand ils ont diminué les exigences formelles imposées dans un premier temps aux rédacteurs.<sup>1</sup>

Les opérations de planification intègrent deux catégories de contraintes : celles qui ont trait à la situation communicative et énonciative, celles qui concernent la récupération et l'organisation des contenus. Les opérations correspondantes au traitement de ces informations sont nombreuses et pour la plupart contrôlées. Elles ont donc un coût plus élevé que les rédacteurs de textes sont novices ou peu familiarisés avec les domaines évoqués.

## **1.2 La production des mots :**

Dans toute langue, la construction des messages se base sur un compromis variable entre lexicalisation (associer des mots à des situations ou des concepts) et linéarisation (énoncer des suites organisées de segments linguistiques). Ce qui peut ou doit être lexicalisé change d'une langue à une autre.

La linéarisation prend deux aspects.

---

<sup>1</sup> M.Fayol, in "l'apprentissage de l'écriture", Hermès science, paris, 2002, (P.88)

Premièrement, il y a linéarisation au niveau de la proposition ou de la phrase. Cette première forme de linéarisation est contrainte par les syntaxes propres aux langues. Deuxièmement, il y a linéarisation des propositions et/ou des phrases. Elles sont enchaînées de manière plus ou moins organisée dans des paragraphes qui, eux-mêmes, s'agencent en textes.

**La lexicalisation :**

Selon (Lvelt, 1989, 1992) cité par M.Fayol,op.cit) : *"les êtres humains peuvent produire en situation habituelle, à l'oral, de deux à trois mots par seconde, sélectionnés au sein d'une base comportant un très grand nombre d'items (de 20 à 40000 mots) une vitesse pareille d'accès nécessite que le stock lexical soit organisé de façon à permettre la récupération la plus rapide des items les plus fréquents tout en minimisant les risques d'erreurs et recherches prolongées."*<sup>1</sup>

Selon la théorie postulant des étapes discrètes de transmission des informations d'un niveau de traitement à un autre, les données ne seraient envoyées au niveau suivant qu'une fois les traitements relatifs à la première étape achevés. Selon la conception d'alternative l'information serait transmise en cascades.

(Schriefers, 1990) cité par M.FAYOL affirme :

**" Dès qu'elle commencerait à être disponible à un niveau n, elle serait envoyée au niveau n+1".<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> M.Fayol, op.cit, (p.95)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.96)

(Vitkorich et al, 1993), cités par (M.Fayol, op.cit), ont proposé à des adultes une tâche de dénomination d'images d'animaux, (par exemple une girafe) en imposant un bref délai de réponse (600 ms). Leur hypothèse était que la contrainte temporelle entraînerait un accroissement du nombre d'erreurs consécutives à l'insuffisante activation du terme cible et que les erreurs consisteraient en dénomination de "voisins" visuellement et/ou sémantiquement ressemblants.<sup>1</sup>

### **1.3 Des mots aux phrases :**

Selon (Bock, 1990), cité par (M.Fayol), la construction des phrases soulève trois problèmes. Tout d'abord, il existe différentes organisations syntaxiques de surface. Elles correspondent à des paraphrases différentes d'une même proposition : Paul a poursuivi le chien/ le chien, Paul l'a poursuivi / Paul, il a poursuivi le chien.<sup>2</sup>

L'étude de la production des mots et à un moindre degré, celle de la production des syntaxes et des phrases simples sont probablement les domaines dans lesquels la connaissance des niveaux de représentation et des mécanismes a le plus progressé. Les données émanant de la neuropsychologie et de la psychologie expérimentale convergent vers un modèle mixte alliant des niveaux de traitements. Correspondant au moins aux concepts, aux lemmes et aux lexèmes et une activation descendante en cascade (l'activation d'un niveau n+1 n'attend pas pour se déclencher que celle du niveau n ait achevé le traitement d'une unité complète).

---

<sup>1</sup> M.Fayol, op.cit , (p.96)

<sup>2</sup> Ibidem (p.102)

La production orale ou écrite s'effectuerait donc par la mise en œuvre en parallèle d'au moins certaines opérations. En revanche à partir d'un certain niveau (celui des lexèmes) les traitements deviendraient sériels. Les désaccords subsistent en ce qui concerne l'interactivité entre les niveaux de traitement et à propos du décours temporel de la diffusion de l'activation.

**2. La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique :**

De nombreuses recherches se sont intéressées à décrire et à analyser la réécriture mais selon des points de vue très différents : les différentes composantes de l'activité, les espaces où elle s'inscrit, sa mise en œuvre par les sujets qui tentent de l'acquérir. Certains la conçoivent comme le prolongement du travail d'écriture, d'autres comme le recouvrant complètement (la première dénomination pouvant alors apparaître comme une paraphrase de la seconde), d'autre encore comme un ensemble d'opérations linguistiques ou de tâches cognitives qui sont de la simple relecture à la reformulation totale d'un texte.

On n'emploie pas le terme avec la même acception. L'origine disciplinaire des chercheurs impliqués les conduit à définir différemment la réécriture. Nous observons se superposer des termes comme "révision" traduction de l'anglais "revising" et non de "rewriting" des expressions comme "retour de l'auteur sur son texte" ou "genèse de texte", des focalisations sur les objets: "brouillons", "manuscrits" , " avant texte", ou sur les traces de l'activité : "ratures", "modifications", "variantes".

Pour leur part, les didacticiens français préfèrent employer le terme "réécriture" partant d'une modification d'un écrit déjà là.

Nous allons essayer de voir comment est conçue l'activité de la réécriture par les linguistes, les psychologues et les didacticiens.

Nous commencerons d'abord par montrer en quoi les travaux de la critique génétique appliquées aux textes littéraires peuvent ou non alimenter la réflexion



sur l'étude des brouillons d'élèves et l'acquisition de compétences en écriture. Nous verrons ensuite la relation entre la psychologie cognitive et la rédaction de texte. Enfin nous jetterons un coup d'œil sur les composantes et variables didactiques qui sont disponibles actuellement.

## **2.1. Approches linguistique et littéraires :**

### **1.1. Intérêt et limites d'une analogie :**

Selon (C.Viollet), cité par J.David, on peut parler de l'écriture ou de la réécriture d'un écrivain en s'intéressant en même temps aux différents états de son texte et à la dynamique rédactionnelle qu'ils révèlent. Il dit aussi :

**" Nous pouvons étudier les brouillons d'élèves (les différentes versions d'un même texte et les ratures qui les caractérisent) pour décrire, non le style de chacun, mais les procédures mises en œuvres à chaque âge, dans la maîtrise de la production écrite".<sup>1</sup>**

Selon (C. Fabre, 1994), cité par J. David: *"les brouillons d'écrivains nous renseignent sur la genèse de liens texte, les brouillons d'élèves peuvent également nous renseigner sur la validité d'un tel passage. La démarche de l'écrivain, si elle semble illustrative, sinon exemplaire du travail sur le texte, n'est pas du même ordre que celle de l'élève".<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> J.david, In "écrire, réécrire", INRP, 1994, (p.04)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.04)

(J.David, 1994) avance que: "*il ne faudrait pas aller trop vite en assimilant" genèse du texte et" genèse d'une compétence scripturale".<sup>1</sup>*

(A.Grésillon, 1994), cité par J.David, avance : "d'une part, nous pouvons évoquer l'évolution de l'écriture, ou du style d'un auteur en étudiant les différents brouillons de ses œuvres, d'autre part, nous devons analyser les caractéristiques d'une compétence scripturale en devenir, voir le style de chacun des élèves.

### **1.2. Peut-on enseigner la réécriture?**

Selon (C.Boré, 1994), cité par J.David, un apprentissage particulier des différentes interventions possibles sur un brouillon, peut être envisagé. Une reconnaissance des quatre opérations de réécriture, classiquement repérés dans les manuscrits d'auteurs, peut être la base de séquences où les élèves peuvent évaluer leurs différents procédés d'ajout, de modification, de suppression et de déplacement et cela peut se faire selon des démarches et des réflexions individuelles et collectives.<sup>2</sup>

(J.David, 1994), affirme:"

**Les échanges peuvent ainsi porter sur la diversité des procédés**

**Employés par les uns et par les autres**

**Relativement à ceux observés dans les brouillons d'écrivains".<sup>3</sup>**

Selon (R.Delamotte . Legand, 1992), cité par J. David, les différents moments de l'écriture peuvent être observés en distinguant les ratures

---

<sup>1</sup> J.david, Op.cit , (p.05).

<sup>2</sup> Ibidem , (p.05).

<sup>3</sup> Ibidem, (p.06).

immédiates, introduites dans le cours même de l'écriture, et les modifications apportées lors des relectures.<sup>1</sup> Cette distinction suggère donc aux élèves de procéder en plusieurs phases en relisant de façon sélective, c'est-à-dire en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte.

(J.Peytard, 1970), cité par (C.Fabre, 1992), montre que chez des élèves de l'école élémentaire :

**" Les frontières entre un énoncé rapporté et le discours dans lequel il s'insère sont le lien et l'enjeu de nombreuses modifications. Ces tâtonnements repérés dans la discontinuité d'une chaîne syntaxique montrent que les élèves sont capable d'une double attention : dans le rapport à l'autre, prise en compte de lecteur représenté ou potentiel, et dans le rapport au texte lui-même, dans le sens où l'inscription des guillemets, tirets deux points suppose l'emploi des formes qui appartiennent en propre à l'ordre scriptural".<sup>2</sup>**

Selon (E.Bing, 1992, J.Ricardou, 1989 et C.Oriol-Boyer 1990 , 1992), cité par, J.David, il faudrait évaluer l'apport de démarches, de techniques, de situations qui placent la réécriture au centre de l'activité scripturale. Les conceptions sous-jacentes aux "ateliers d'écriture répondent pour partie au souci de libérer l'individu, voire de le soigner par l'écriture. Sans entrer dans le jeu des

---

<sup>1</sup> J.david, Op.cit, (p.06)

<sup>2</sup> C.Fabre, in "variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire", CNRS, Paris, 1992, (p. 13)

nuances qui distinguent les approches, nous pouvons donc dégager des principes qui devraient inspirer les pratiques individuelles et collectives de réécriture. La place des affects, du rapport à l'autre, le dialogue entre auteur et lecteur, les facteurs de temps et de maturation sont autant d'éléments qui renvoient à des difficultés attestées dans les copies d'écoliers, de collégiens et de lycéens.<sup>1</sup>

## **2.2. L'approches psychologique :**

La majorité des travaux en psychologie cognitive qui s'intéressent à la réécriture cherchent à comprendre et à faire comprendre les différentes opérations déployées par un rédacteur expert ou novice. Ce souci motive les psychologues à essayer de cerner au plus près les différentes composantes d'un acte ou d'une acquisition qui peuvent être inférés dans l'analyse des ratures et des variantes de brouillons. L'objectif de ces travaux est l'identification de plusieurs niveaux de gestion dans la rédaction et la distinction d'une série d'opérations : planifier, mettre en texte et réviser.

Concernant le dernier type d'opération : " la révision" deux problèmes surgissent. D'une part, les ratures attestées dans les brouillons ne sont envisagées que comme la trace ou le produit d'une part opération mentale, plus ou moins intentionnelle et n'entrent donc que faiblement dans une dynamique interne au texte. D'autre part, les ratures dites de surfaces, liées à la mise en mots et contrôlées par le biais d'une gestion locale. (M. Fayol, 1992)<sup>2</sup> .

Ces ratures sont généralement interprétées comme relevant de la non expertise.

---

<sup>1</sup> J. David, op.cit, (p.07)

<sup>2</sup> M. Fayol , in "l'écrit : perspectives cognitives", Wathan, Paris, 1992; (p.17)

Selon (S.Fabre, 1991) cité par J. David 1991, cette interprétation pose problème peut-on réduire tous les arrangements orthographiques et lexicaux, entre autres, à des processus de "bas niveau"? Ne peut-on dire de ces ratures, apparemment locales ou superficielles, qu'elles révèlent un traitement plus en profondeur et attestent d'une révision à un niveau textuel plus large".<sup>1</sup>

### **2.2.1. Les difficultés de la révision :**

Selon (J.David, 1991), sur le plans psychologique la virtualité sous-jacente ou terme "révision" laisse à penser que certaines modifications sont observables et interprétables en termes linguistiques et psycholinguistiques, alors que d'autre sont non-abouties, c'est-à-dire soit décodées (une rature qui ne correspondrait pas à l'intention de l'auteur) soit absentes (une place vide ou une intention graphiquement indécollable).<sup>2</sup>

D'autres auteurs (Tauverson 1991, J.Rillard et J-M. Somdon, 1991) cités par (O.boyer, 1992), ont décrit les verbalisations accompagnant la réécriture de texte et ont analysé de nombreuses intentions de modifications non abouties. La plus part du temps ces ratures virtuelles échouent car la place ou les unités à réécrire ne sont pas identifiées, parce que leur rectification n'est pas envisageables avec les moyens linguistiques disponibles, parce que le contexte d'apprentissage occulte l'accès à un lexique ou à une règle connus.<sup>3</sup>

### **2.3. L'approche didactique :**

A partir des deux approches précédentes, il semble que la réécriture constitue un élément nodal dans l'éventail des réponses possibles aux difficultés

---

<sup>1</sup> J. David, in "compétence orthographique et systèmes d'écriture", INRP.Paris, 1991, (P.55)

<sup>2</sup> J.David, op.cit, (p.08)

<sup>3</sup> O.boyer, in "Lis les ratures", PUF .Paris, 1992, (p.57)

d'apprentissage rencontrées aux différents niveaux de la scolarité. Reste à les détailler dans toute leur complexité.

a) La variable "types d'écrits" ou genres discursifs" : de nombreux chercheurs ont longuement développé ces dernières années cette variables en élaborant de multiples typologies textuelles, ils ont aussi établi de nombreux travaux. Pour sa part, A.Séguy, cité par (J.David, 1991), propose un classement des écrits en fonctions de critères et d'enjeux didactiques redéfinis. Pour lui, le classement des écrits est plus lié à la définition de critères, de procédures, d'outils d'écriture – réécriture que de paramètres théoriques externes.<sup>1</sup> Quant à (J. Dolz et A.Pasquier), cités par (J.David, Ibidem), ils conduisent des recherches sur l'évaluation de différentes séquences didactiques en montrant entre, autre, l'impact d'un enseignement " systématique et intensif d'un genre discursif précis, en l'occurrence de texte argumentatif, sur la réécriture.<sup>2</sup>

Selon (J.David, Ibidem), les habiletés argumentatives des élèves impliqués sont effectivement améliorées et parmi les différentes démarches exposées, les auteurs semblent privilégier une mise à distance des brouillons dans la réécriture de la deuxième révision.<sup>3</sup>

b) Les représentations des élèves et des enseignants concernant la tâche de la réécriture peuvent également influencer les acquisitions des élèves. Selon (R. Delamotte – Legrand et M-C.Penlomp, 1994), cités par (C. Fabre, 1994), plusieurs études montrent que les écoliers comme les collégiens parviennent difficilement à se départir d'une représentation mystique de l'écriture.

---

<sup>1</sup> J. David, in "écrire, réécrire, INRP,paris, 1994, (p.19)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.19)

<sup>3</sup> J. David, op.cit , (P.21)

L'utilisation massive du raturage est pour eux la marque d'une maladresse.<sup>1</sup> Dans cette perspective (J.David, op.cit) avance que :

**" On peut certainement aider les élèves dans la programmation de leur travail par l'étude d'avant textes qui donnent à voir les procédés par lesquels un auteur entre progressivement dans son texte".<sup>2</sup>**

Cette démarche soulagerait donc beaucoup d'élèves dans leur conception d'un rapport à l'écriture qui ne se limiterait pas à l'inscription ou la linéarisation d'une pensée déjà construite. En ce sens (J.David, op.cit) ajoute :

**" par l'étude des carnets de notes de Zola, des cahiers de Ponge, des manuscrits de Victor Hugo, ils saisiraient plus volontiers que le texte se pense en même temps qu'il s'écrit et se réécrit. Dans ce sens, nous n'avons d'autre solution que d'amener nos élèves à travailler directement sur la première version ou le premier jet de leur texte et non sur une deuxième version. Nous parviendrons ainsi à éviter le piège de la recopie fidèle du brouillon au propre et à les conduire inévitablement vers le travail de réécriture".<sup>3</sup>**

c) Les parcours, cheminement, stratégies plus ou moins individualisés, font l'objet d'une attention particulière. Contrairement aux auteurs qui prennent

---

<sup>1</sup> C.Fabre , In "ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'élève " AFEF,Paris, 1994, (p.13)

<sup>2</sup> J.David, op.cit, (p.23)

<sup>3</sup> J.David, op.cit, (p.23).

en compte l'extrême hétérogénéité des apprenants. G.Turco, cité par (J.David, 1994), étudie frontalement cet aspect pour montrer que certes des conditions d'apprentissage communes conduisent à des différences dans le parcours d'acquisition, mais, qu'au-delà de ces contrastes de surface, des régularités sont observées.<sup>1</sup> Les apprenants adoptent de différentes démarches, qui à leur tour amènent l'auteur à s'interroger sur l'ambivalence d'un tel apprentissage de la réécriture.

(J.David, 1994), affirme :

**" Il nous amène ainsi à envisager des prolongements de recherche dans le sens d'une évaluation précise des effets de cet apprentissage sur des habiletés rédactionnelles à la fois plus complexes et subjectives".<sup>2</sup>**

d) Les interactions entre élèves suggèrent d'autres pistes de réflexion et apportent un éclairage sur les pratiques d'écriture. De nombreux chercheurs ont signalé l'importance des échanges verbaux entre élèves, dans l'amélioration des savoir-faire rédactionnels cependant (D.G.Brassant et Y. Reuter), cités par (J.David, 1994) ont signalé à leur tour que ces échanges entre élèves n'entraînent pas toujours les améliorations escomptées.<sup>3</sup>

Selon (Y.Reuter, 2005), il reste à prendre en compte d'autres éléments autrement déterminants : les interactions avec l'enseignant, les procédures induites

---

<sup>1</sup> Ibidem, (p.26).

<sup>2</sup> Ibidem, (p.29).

<sup>3</sup> J.David, op.cit, (p.29)



ou révélées, les supports et outils d'apprentissage introduits tout un ensemble de facteurs inévitablement présents dans la classe de réécritures.<sup>1</sup>

Les trois situations didactiques analysées par les chercheurs suggèrent autant d'entrées et de phases possibles dans l'amélioration des habiletés rédactionnelles : découvrir et identifier l'ajout dans la comparaison de deux versions dans le même texte, maîtriser ce geste technique généralement perçu dans l'évaluation mais non traduit dans la réécriture et enfin, appliquer cette opération d'insertion de façon autonome dans chacun des textes à réécrire.

### **3. Déroulement et coût de la rédaction de textes :**

Les recherches sur la rédaction de texte sont rares selon de nombreux chercheurs cela est dû à la difficulté d'étudier l'activité de production comparativement à celle de compréhension.

Pour sa part ( A.Menigaz 2001) affirme :

**" L'étude de la rédaction de textes échapperait encore aux exigences de l'investigation expérimentale par un manque de méthodes propices à fournir des faits reproductibles " <sup>2</sup>.**

Cette notion paraît toujours dans des synthèses nouvelles, cependant l'opinion est sensiblement différente.

---

<sup>1</sup> Y. Reuter, in "didactique du français", de boch, 2005.

<sup>2</sup> A.Menigoz , In" Apprentissage en enseignement l'écrit " , L'harmattan , Paris ,2001, (P.98).

**" Toutefois, ce n'est plus entre l'étude de la compréhension et l'étude de la production qu'une hiérarchie est établie selon des critères quantitatifs et quantitatifs, mais plutôt entre celle de la production verbale orale et celle de la production verbale écrite qu'elle est maintenant établie".<sup>1</sup>**

Contrairement aux travaux réalisés en production verbale orale, l'étude de la production verbale orale, l'étude de la production verbale écrite reste bien indigente. Selon ( Fayol , 1977 ) , les modèles et les méthodes concernant la production écrite sont loin d'avoir la puissance de ceux développés dans le champs de la production verbale orale .

Toutefois, grâce à des ouvrages récents concernant une approche cognitive de la rédaction de texte réalisé par ( Levry et Randell , 1996 ; Rijjaaradan , van den Bergh et Consigne , 1996 , des expérimentations de qualité sont maintenues disponibles .<sup>2</sup>

Depuis les proposition de Hayes et Flower (1980) , les processus de planification , de mise en texte et de la révision font l'objet de recherche sur la production de texte à part quelques exception ( Kellogg , 1987,1988,1994 ; Levry et Randell , 1994, 1995, Olive , 1997 , Penningst et Rosemberg , 1995 , Pioloit , Roussey , Olive et Farioli , 1996 , Randell et levry , 1996) , rares sont les chercheurs qui ont tenté d'étudier le temps et l'effort cognitif au cours de la rédaction de textes .

Des recherches proposées par Flower et Hayes ( 1980) depuis plus de vingt ans concernent la mise en évidence de l'enchaînement récursif des processus

---

<sup>1</sup> Ibidem , (P. 99)

<sup>2</sup> M.Fayol,op.cit, (p.86)

réductionnels et l'évaluation de la charge que leur activation impose au système de traitement . Les recherches récentes s'occupent de la qualité rédactionnelle et de la charge mentale due aux processus modélisés tout au long de la production de textes.

Le paradigme de la triple tâche a été mis au point pour fournir des observations aptes à concrétiser ces objectifs de recherches .Nous essayerons d'allouer la méthode mise au point par Kellogg ( 1987 et la variante que proposent Levy et Randell ( 1994 , 1995 ) .

### **3.1. La description du paradigme de la triple tâche.**

#### **3.1.1. Le paradigme de Kellogg**

pour mesurer l'effort cognitif associé aux processus impliqués dans la production écrite ainsi que la manière dont le rédacteur mobilise, peu à peu, ces processus, Kellogg (1987b, 1988) cité par (M.Fayol, 2002)<sup>1</sup> a utilisé une procédure expérimentale qui impose au rédacteur de réaliser trois tâches. En plus de sa tâche fondamentale (rédiger un texte), le scripteur doit effectuer, dans le même temps deux autres tâches : réagir vite à des stimuli sonores et opérer, après chaque réaction rapide, une rétrospection dirigée.

Ainsi, pendant qu'il compose, le participant perçoit des stimulus sonores auxquels il doit à chaque fois rapidement réagir.<sup>2</sup>

Avant de continuer sa rédaction le scripteur doit, après chaque réaction rapide, qualifier ce qu'il était en train d'effectuer (planifier, mettre en texte, réviser).

---

<sup>1</sup>M.Fayol.op.cit, (p.86)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.84)

Cette catégorisation guidée permet d'ajouter à chacun des temps de réaction le processus qui a été interrompu. L'effort cognitif associé au processus rédactionnel dont le déroulement a été interrompu par le signal sonore est traduit par le temps de réaction.

### **3.1.1.a. procédure :**

Plus exactement, la procédure expérimentale se compose de trois étapes :

- 1) L'entraînement à la rétrospection dirigée
- 2) L'entraînement à la simulation sonore et le recueil du temps de réaction moteur de base.
- 3) La réalisation de la tâche principale d'écriture aux deux autres tâches (réaction et rétrospection).

Selon (Kellogg, 1988) cité par (M, Fayol, 2002)<sup>1</sup> , lorsque la phase 3 dure environ une demi heure la durée totale de l'expérience est d'environ une heure trente.

Pendant la première étape de l'expérience, le participant est entraîné à la tâche de rétrospection dirigée.

L'expérimentateur doit débiter par lui donner la définition des processus rédactionnels (planifier, mettre en texte, réviser) en les exemplifiant avec des extraits de protocoles verbaux (pensées effectuées à haute voix) produits par des rédacteurs. Ensuite le participant doit catégoriser lui même des exemples de pensées censées avoir accompagné l'activité d'un rédacteur (exemple:"Je me demande avec quel argument je terminerai ma rédaction", "j'emploie ce terme qui me tient à cœur").

---

<sup>1</sup> M.Fayol, op.cit (p.87)

Dans la deuxième phase de l'expérience le participant est informé qu'il entendra durant sa tâche de composition une série de signaux sonores et qu'il devra répondre à chaque fois le plus rapidement possible en disant "stop".

Le participant devra être soumis à une série de trente stimulations sonores. Les ondes sonores sont libérées selon une cadence de distribution aléatoire dont l'intervalle varie de cinq à quinze secondes pris en compte dans le calcul du temps de réaction moteur de base.

Durant la troisième phase de l'expérience l'expérimentateur lit le thème rédactionnel et donne la consigne concernant le mode de composition du texte; par exemple, le temps d'écriture n'est pas limité. Il doit aussi demander au rédacteur de rester concentré sur le texte qu'il va rédiger en dépit des deux activités ajoutées. Durant sa rédaction, le scripteur entend toutes les trente secondes (la cadence de stimulation varie de façon aléatoire de quinze à quarante cinq secondes). Après chaque interruption de la rédaction provoquée par un signal sonore, le rédacteur désigne son activité rédactionnelle en cours (planifier, mettre en texte, réviser).

### **3.2. Analyse du coût cognitif selon Kellogg :**

Pour analyser le coût cognitif des processus rédactionnels ainsi que leur mobilisation Kellogg se base sur deux variables dépendantes: le temps de réaction pondéré et la fréquence de désignation des processus.

L'expérimentateur devra calculer pour le participant le temps de réaction pondéré moyen (T.R.P en milli secondes) pour les trois processus rédactionnels. Ce temps de réaction pondéré (appelé par Kellogg "temps de réaction

interférent") est établi à partir de la moyenne des différences entre chacun des temps de réaction mesurés durant la tâche d'écriture et le temps de réaction moteur de base du participant calculé préalablement pour chaque participant, une fréquence moyenne de désignation des processus est calculée. De plus, pour chacun des participants, une partition en trois durées équivalentes de son temps total de production est opérée. Cette partition permet, d'une part, d'analyser le pattern des processus rédactionnels dans chacun de ces tiers, et d'autre part, d'analyser l'évolution de la mobilisation des processus d'un tiers à l'autre.

### **3.3. Le paradigme de Levy et Ransdell :**

Le paradigme de Levy et Ransdell (1994, 1995) est inspiré de celui de Kellogg (1987b).

Toutefois les données sont recueillies dans un contexte informatique particulièrement sophistiqué.

Levy et Ransdell confrontent pour chacun des rédacteurs ces protocoles écrits le ou les texte (s) qu'il produit à l'aide d'un traitement de texte pour caractériser le temps et l'effort impartis aux processus rédactionnels.

Selon ces auteurs la définition opérationnelle de quatre processus basiques : la planification, la mise en texte, le réexamen, la révision est facilitée par cette confrontation. En effet l'enregistrement de tout le texte tel qu'il a été élaboré et corrigé et fourni par les protocoles écrits.

(Flower et Hayes, 1981; Kanfer, Hayes et Flower, 1986) cité par (M.Fayol, 2002 ont signalé que les protocoles verbaux synchronisés dans le temps avec le texte en cours d'écriture contiennent des commentaires qui

permettent de déterminer si les pauses produites pendant la rédaction sont associées au réexamen du texte déjà écrit ou à la planification du futur texte.

De cette manière le contenu des pensées à haute voix et de la présence ou non d'une activité dactylographique différencie les processus de réexamen et de révision. De plus, le temps imparti par le rédacteur à la mobilisation de ces processus peut être comptabilisé à la seconde finalement, les protocoles d'allocation de ressources (c'est-à-dire les temps de réaction) sont liés à des comportements spécifiques de rédaction pour évaluer l'effort cognitif alloué aux différents processus.

**Conclusion :**

Levy et Randelle ( 1995 )<sup>1</sup>, considèrent qu'il n'est pas possible de se contenter de la seule utilisation des protocoles verbaux pour étudier la rédaction de textes comme le proposaient Hayes et Flower ( 1983 )<sup>2</sup> . Ils trouvent indispensable de rapprocher les protocoles écrits (enregistrement en temps réel de la rédaction réalisée avec un traitement de texte) , des protocoles verbaux ( ce que les rédacteurs disent pendant qu'ils écrivent ) pour établir un témoignage convergent concernant l'analyse du temps passé à rédiger . Le recueil des protocoles d'allocation de ressources (temps de rédaction d'interférence, liés à des comportements spécifiques de rédaction) permettrait alors de catégoriser l'effort cognitif alloué aux processus. Autrement dit, les protocoles écrits et verbaux facilitent la définition opérationnelle des processus basiques (planification, mise en texte, réexamen et révision) .

Les protocoles écrits fournissent l'enregistrement de l'élaboration et des corrections, apportant ainsi plus d'informations que le simple produit écrit final . Leur rapprochement permet de statuer sur la signification des pauses (Planification ou réexamen) .

---

<sup>1</sup>M.Fayol , Op.cit , (p,94)

<sup>2</sup> Ibidem, (p.94).



# Deuxième partie :

## Cadre pratique

Chapitre I :

Description

et résultats de l'expérimentation

**1. Méthode :**

Nous allons soumettre les élèves à trois exercices durant trois séances. Ces élèves vont passer ces testes en classe, sous la surveillance de deux professeurs de français. Le temps ne leur sera pas vraiment limité.

**a) Séance du 1er jet (rédactions libres) :**

Ce premier exercice devrait nous permettre de tester les performances à l'écrit du groupe d'apprenants.

Il leur sera proposé de rédiger un texte argumentatif concernant " le téléphone portable".

Le choix d'un tel sujet a été motivé par un double souci : ne pas trop contraindre le sujet et ne pas donner l'occasion aux élèves de se remémorer une situation déjà étudiée à l'écrit.

Les manuels scolaires ne comportent pas à notre connaissance, des textes sur le téléphone portable. Nous allons donc essayer de placer ces élèves devant une situation nouvelle afin que leur production soit la plus spontanée possible.

**b) Séance d'aide :**

Nous allons aider les apprenant en leur proposant un texte sur le téléphone portable, qui à notre vie enrichira leurs connaissances et les aidera à mieux produire et surtout à surmonter la charge mentale.

Il y aura deux groupes :

- Le groupe expérimental.
- Le groupe témoin.

Cependant, nous allons leur proposer deux tâches différentes sans qu'ils le sachent.

Le groupe expérimental sera chargé de lire le texte d'aide et de relever les arguments pour et contre le téléphone portable et essayer d'en trouver d'autres, quand au groupe témoin, il sera chargé de résumer le texte d'aide. Notre but est de mettre en lumière le rôle du texte d'aide sans oublier le rôle des tâches proposées durant l'entraînement à l'écrit pour aider l'apprenant à améliorer sa production écrite.

**c) Séance de la réécriture :**

Nous allons leur distribuer les copies du 1<sup>er</sup> jet en leur demandant de les relire et essayer d'améliorer leur production écrite.

**1.1 Participants :**

Une classe de 20 élèves du lycée Guentri Saddik de BABAR a participé à l'expérimentation.

10 élèves constituaient le G1 (groupe expérimental) et 10 autres constituaient le G2 (groupe témoin). Les élèves étaient âgés de 16 à 18 ans.

**1.2 Matériel :**

le matériel expérimental se compose d'un texte argumentatif d'aide à la réécriture.

Le texte d'aide à la réécriture proposé par (Crimon et Legros, 2002; Crimon, Legros, Pachet et Vigne, 1996) est un texte argumentatif qui parle des avantages et des inconvénients du téléphone portable.

1.3 Procédure expérimentale et consignes :

**1<sup>ère</sup> séance :**

- **Présentation de l'expérience à laquelle les élèves sont invités à participer :**

**Consigne générale :**

Vous allez participer à une expérience qui a pour but d'écrire des textes qui parlent des avantages et des inconvénients du téléphone portable. Le but est de fabriquer un ensemble de textes qui constitueront une encyclopédie sur le téléphone portable et qui seront lus par d'autres élèves d'autres wilayas.

Ces textes seront par la suite consultables sur ordinateur. Le but est donc d'écrire des textes qui puissent permettre aux lecteurs de connaître les avantages et les inconvénients du téléphone portable et surtout de bien savoir utiliser cet appareil.

**Questionnaire oral :**

Vous allez tout d'abord répondre à un questionnaire oral qui a pour but de vous interroger sur les avantages et les inconvénients du téléphone portable.

Quelques jours plus tard.

**2<sup>ème</sup> séance :**

- **Discussion rapide en classe : 10 minutes sur le thème pour activer leurs représentation initiales.**

1. remplir l'en-tête de la feuille

Nom, prénom, groupe, date.

Indiquer production 1.

1. (G1 et G2) Production d'un premier jet : 01 heure consigne : écrire 1(1<sup>er</sup> jet).

"Etes-vous pour ou contre le téléphone portable? Ecrivez un texte en défendant votre point de vue".

- Employez les articulateurs logiques.
- Ne pas oublier les verbes et /ou les expressions d'opinion.
- Veillez à ce que vos arguments soient du plus faible au plus fort.

Les fautes d'orthographe sont corrigées, pour engager l'élève dans un retraitement sémantique au cours de la réécriture (Crimon et Legros, 2002).

Quelques jours plus tard.

**3<sup>ème</sup> séance :**

1. **Lecture d'un texte d'aide :**

- G1. lisez trois fois le texte que vous avez entre les mains et puis relevez les arguments pour et contre le téléphone portable et essayez d'en trouver d'autres.
- G2. lisez le texte plusieurs fois et résumez-le en (8lignes). Essayez d'être le plus précis possible.

**Remarque :** les deux groupes ne savent pas qu'ils font deux tâches différentes car ils ne sont pas dans la même salle.

Quelques jours plus tard.

**4<sup>ème</sup> séance :**

**Réécriture 01 heure :**

Les élèves réécrivent leur propre texte à partir de leur premier jet qu'on leur distribue. On a corrigé leurs fautes d'orthographe.

La consigne leur demandera de réécrire le premier texte pour l'enrichir, l'améliorer, de façon à donner le plus d'informations possible pour que leurs lecteurs comprennent mieux les avantages ou les inconvénients et les conséquences de l'emploi du téléphone portable.

**Consigne : réécriture**

Vous allez relire votre premier texte et le réécrire sur une autre feuille de façon à l'enrichir, le compléter, le rendre le plus précis et le plus détaillé possible de façon à rédiger ainsi un article d'encyclopédie qui sera lu par des élèves d'autres wilayas. Essayez de ne pas recopier les arguments mais plutôt de les retraiter.

**Résultats :**

**1ère analyse : 1er jet :**

Notre analyse s'est basée principalement sur l'emploi des articulateurs logiques (AL), les verbes et les expressions d'opinions (VOP) et (EOP) , l'introduction , l'illustration des arguments , la ponctuation , la conclusion et notamment l'emploi des arguments . Ces derniers se divisent en deux catégories :

- Arguments pertinents (AP).
- Arguments peu pertinents (APP).

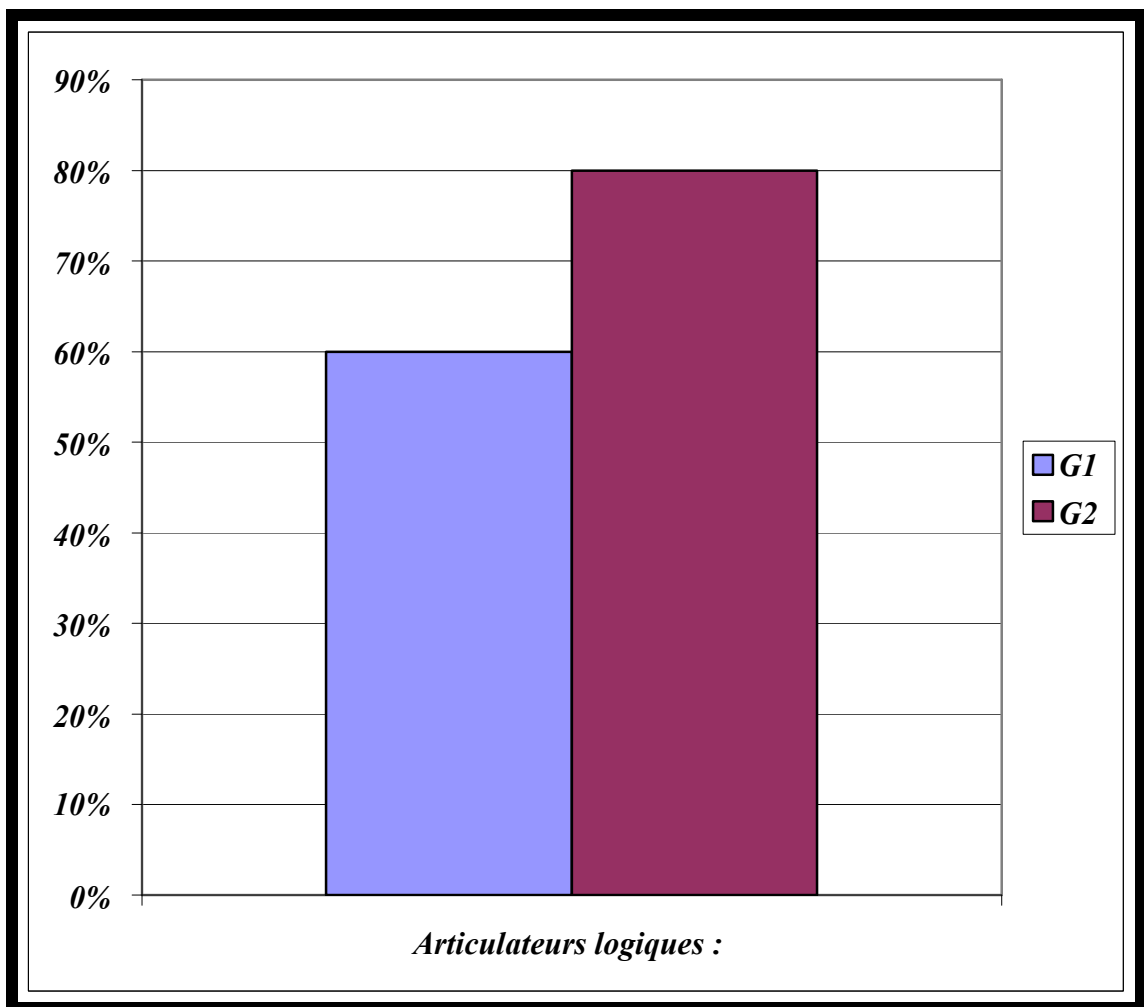
**Tableau 1** : emploi des articulateurs logiques .

**G1** : 6 élèves sur dix.

**G2** : 8 élèves sur dix.

Le facteur groupe n'est pas significatif. L'emploi convenable des articulateurs logiques ne varie pas significativement d'un groupe à l'autre.

| <b>Articulateurs logiques :</b> |             |
|---------------------------------|-------------|
| <b>G1</b>                       | <b>60 %</b> |
| <b>G2</b>                       | <b>80 %</b> |



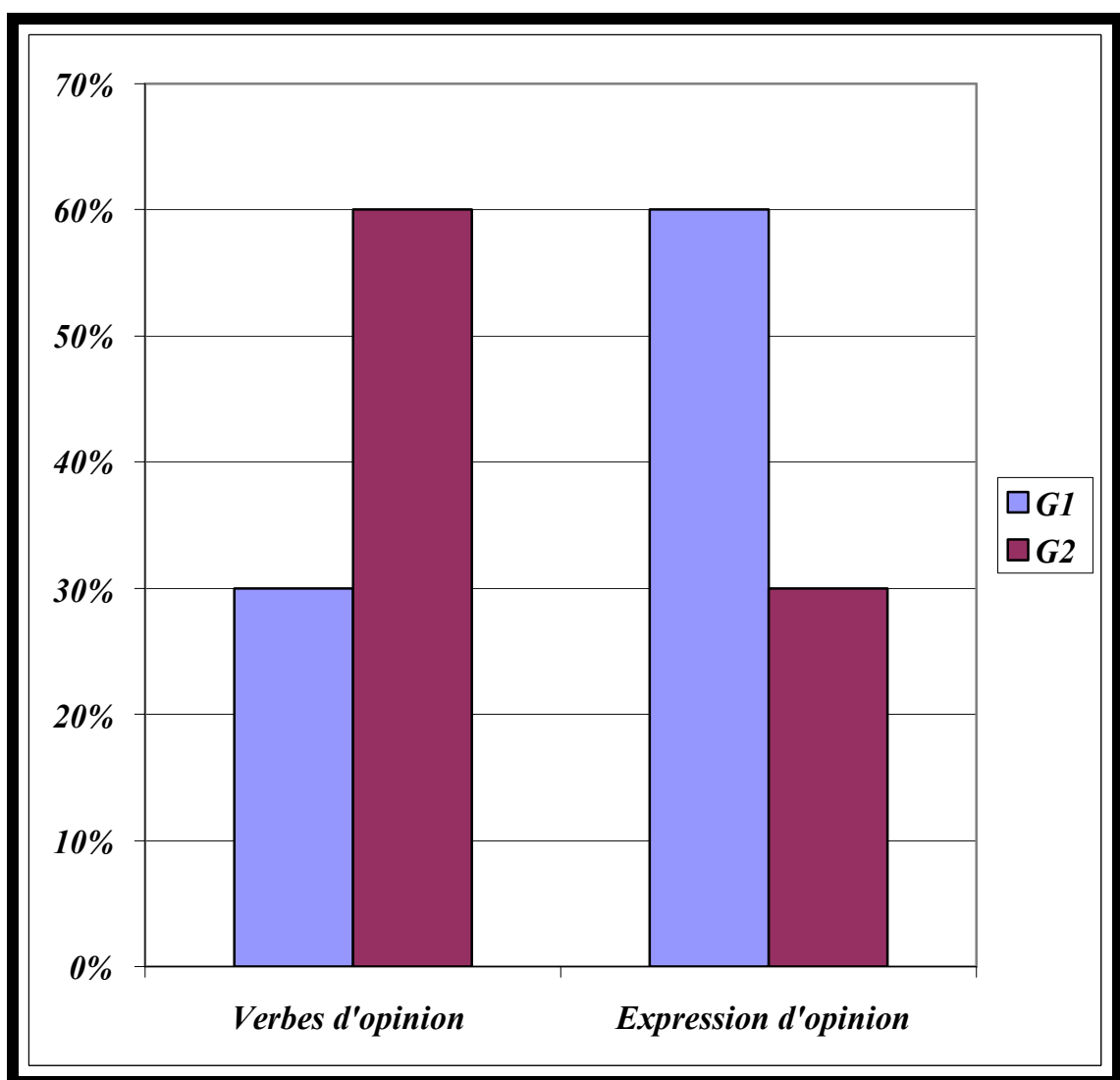
**Tableau 2** : emploi des verbes et expressions d'opinion.

**G1** : V = 3/10, expression 6/10.

**G2** : V = 6/10, expression 3/10.

Nous remarquons que le G1 produit plus d'expression d'opinion que de verbes d'opinion. Par contre le G2 produit plus de verbes d'opinion que d'expression d'opinions.

|           | <b>Verbes d'opinion</b> | <b>Expression d'opinion</b> |
|-----------|-------------------------|-----------------------------|
| <b>G1</b> | <b>30 %</b>             | <b>60 %</b>                 |
| <b>G2</b> | <b>60 %</b>             | <b>30 %</b>                 |



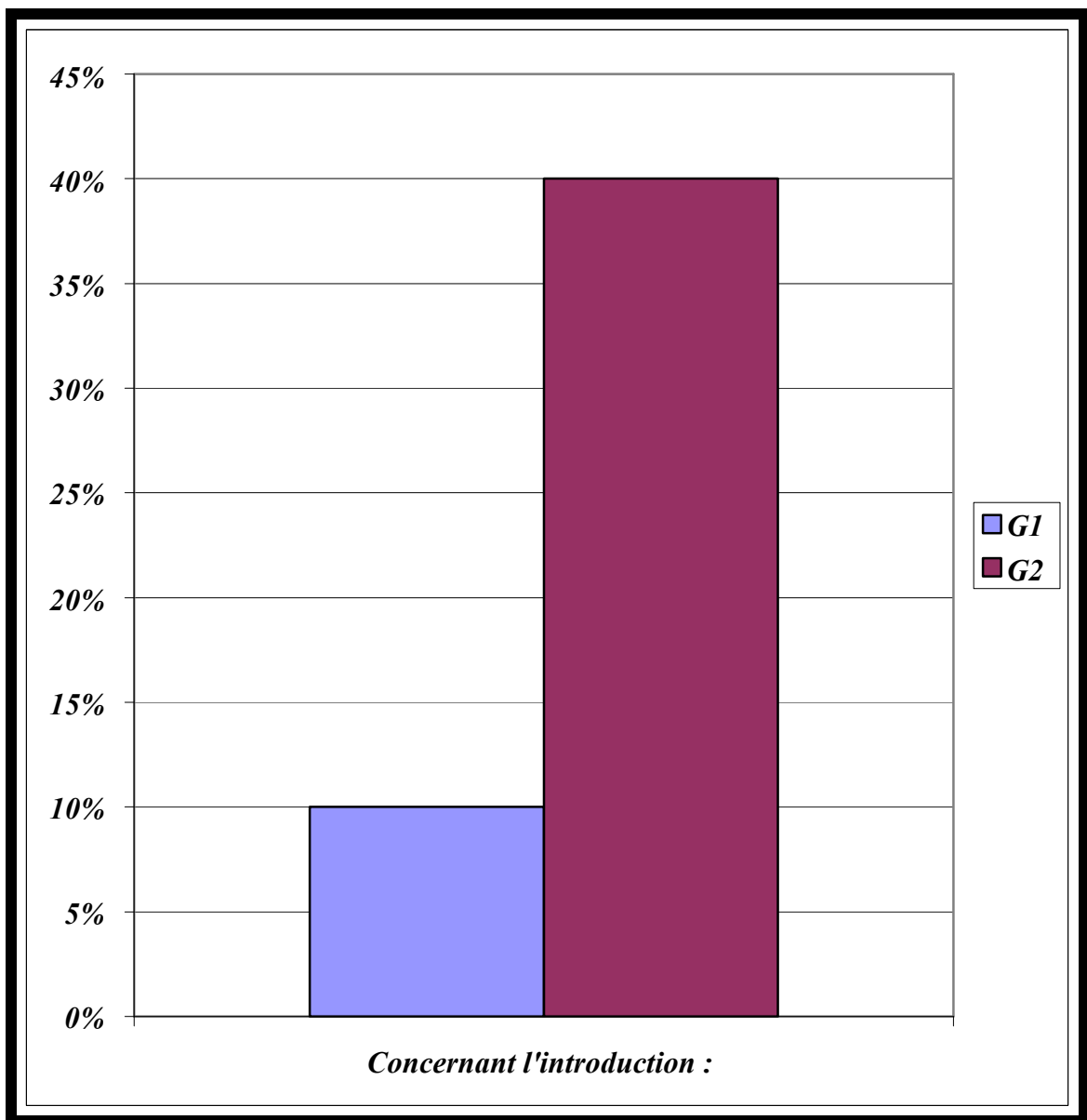


**Tableau 3:** concernant l'introduction.

**G1**            **01 élève**    **10%**

**G2**            **04 élèves**    **40%**

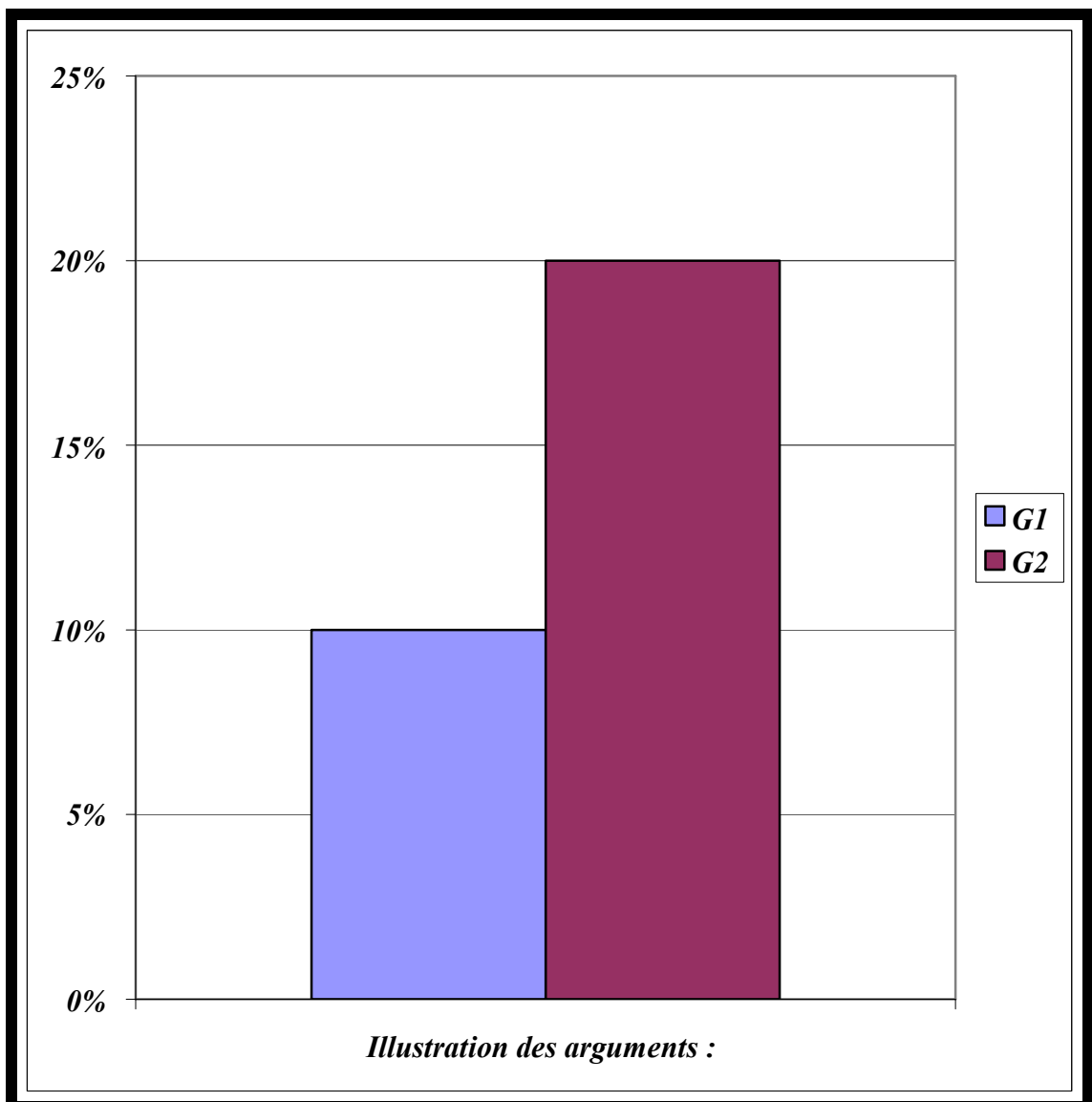
| <b>Concernant l'introduction :</b> |             |
|------------------------------------|-------------|
| <b>G1</b>                          | <b>10 %</b> |
| <b>G2</b>                          | <b>40 %</b> |



**Tableau 4** : concernant l'illustration des arguments .

|           |              |             |
|-----------|--------------|-------------|
| <b>G1</b> | <b>03/10</b> | <b>10 %</b> |
| <b>G2</b> | <b>2/10</b>  | <b>20 %</b> |

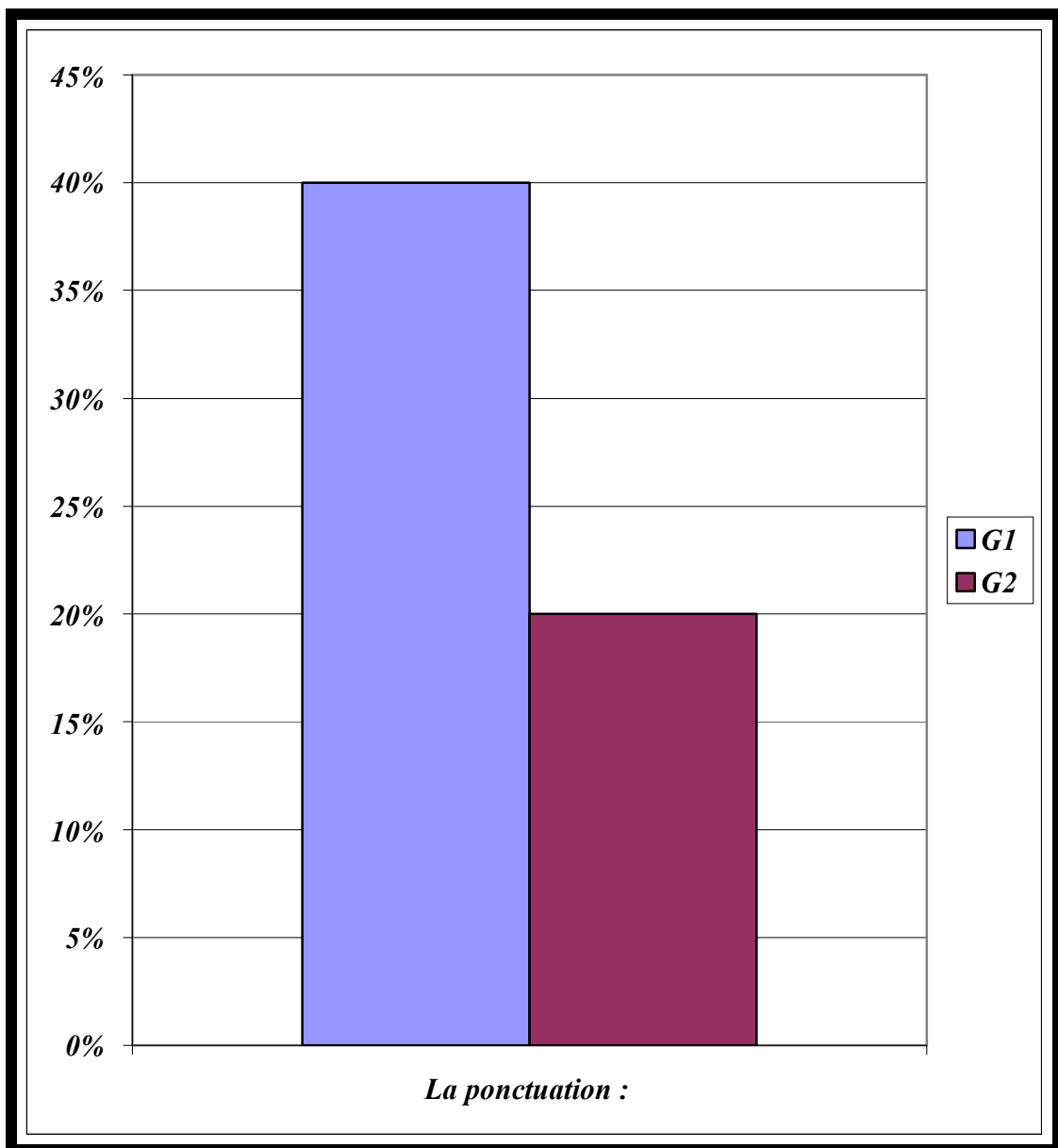
| <b>Illustration des arguments :</b> |             |
|-------------------------------------|-------------|
| <b>G1</b>                           | <b>10 %</b> |
| <b>G2</b>                           | <b>20 %</b> |



**Tableau 5 :** Concernant La ponctuation .

**G1**            **04élèves**            **40%**  
**G2**            **02 élèves**            **20%**

| <b>La ponctuation :</b> |             |
|-------------------------|-------------|
| <b>G1</b>               | <b>40 %</b> |
| <b>G2</b>               | <b>20 %</b> |

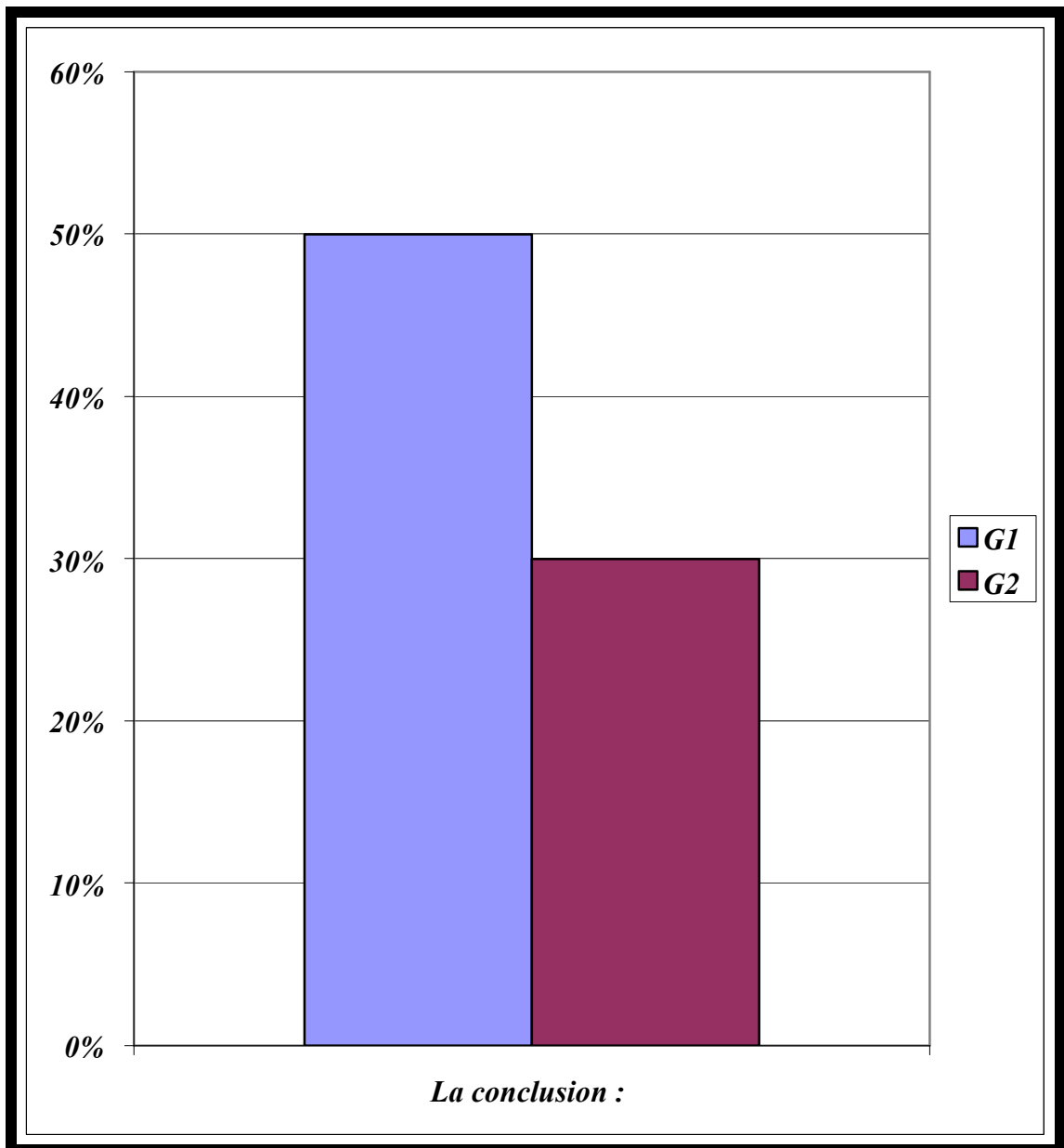


**Tableau 6** : concernant la conclusion .

**G1**            **05 élèves**    **50%**

**G2**            **03 élèves**    **30%**

| <b>La conclusion :</b> |             |
|------------------------|-------------|
| <b>G1</b>              | <b>50 %</b> |
| <b>G2</b>              | <b>30 %</b> |



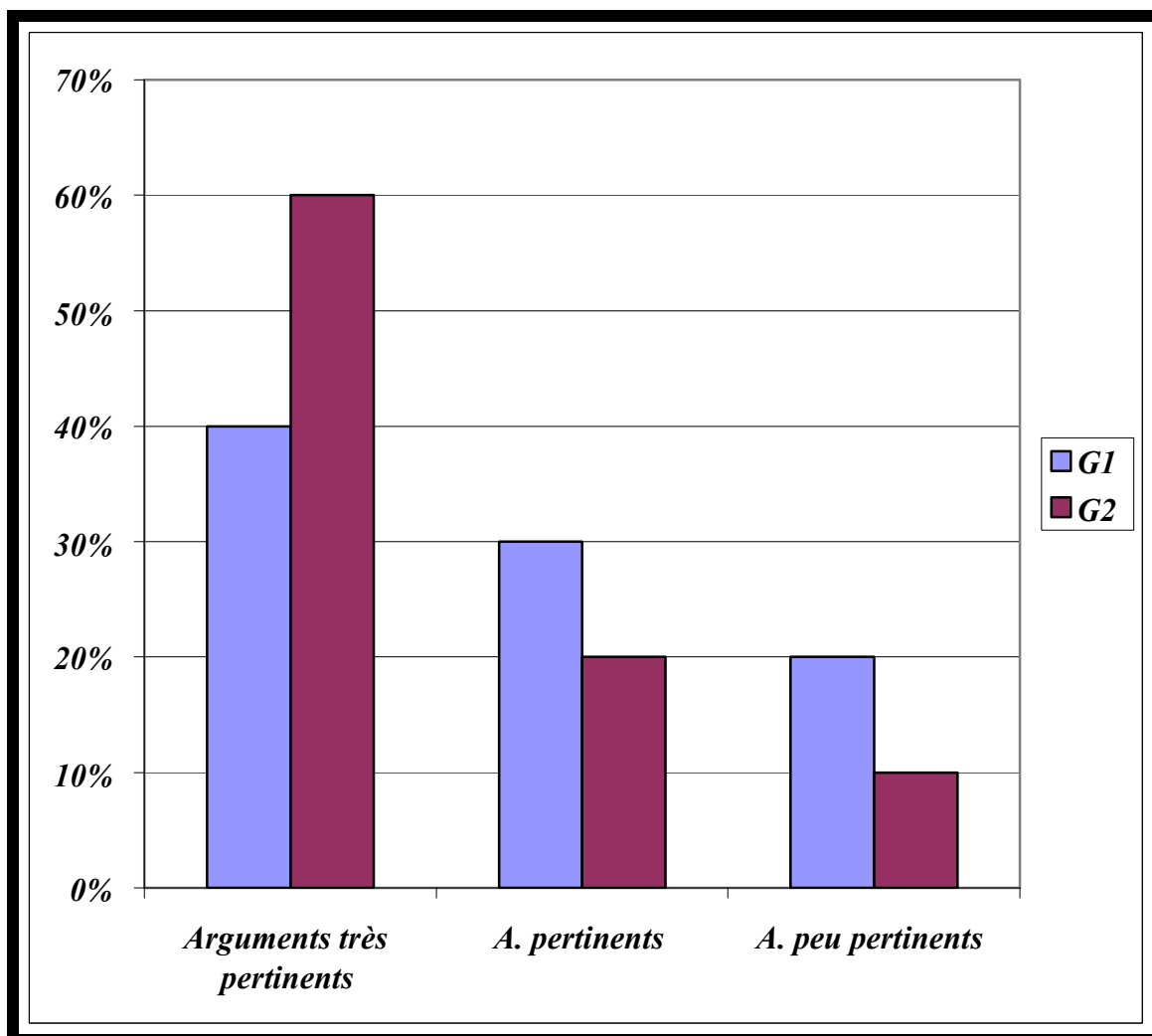
**Tableau 7 :** production d'arguments très pertinents, pertinents, peu et non pertinents (ATP), (AP), (APP).

**G1:** arguments très pertinents 4/10, AP 3/10, APP 2/10.

**G2:** ATP 6/10, AP 02/10, APP1/10.

Le facteur pertinence est largement significatif. Les élèves produisent plus d'arguments pertinents et très pertinents que d'arguments peu pertinents.

|           | Arguments très pertinents | A. pertinents | A. peu pertinents |
|-----------|---------------------------|---------------|-------------------|
| <b>G1</b> | <b>40 %</b>               | <b>30 %</b>   | <b>20 %</b>       |
| <b>G2</b> | <b>60 %</b>               | <b>20 %</b>   | <b>10 %</b>       |



**Analyse de la 3<sup>ème</sup> séance :**

Tableau concernant la tâche proposée en 3<sup>ème</sup> séance au groupe 1 (groupe expérimentale).

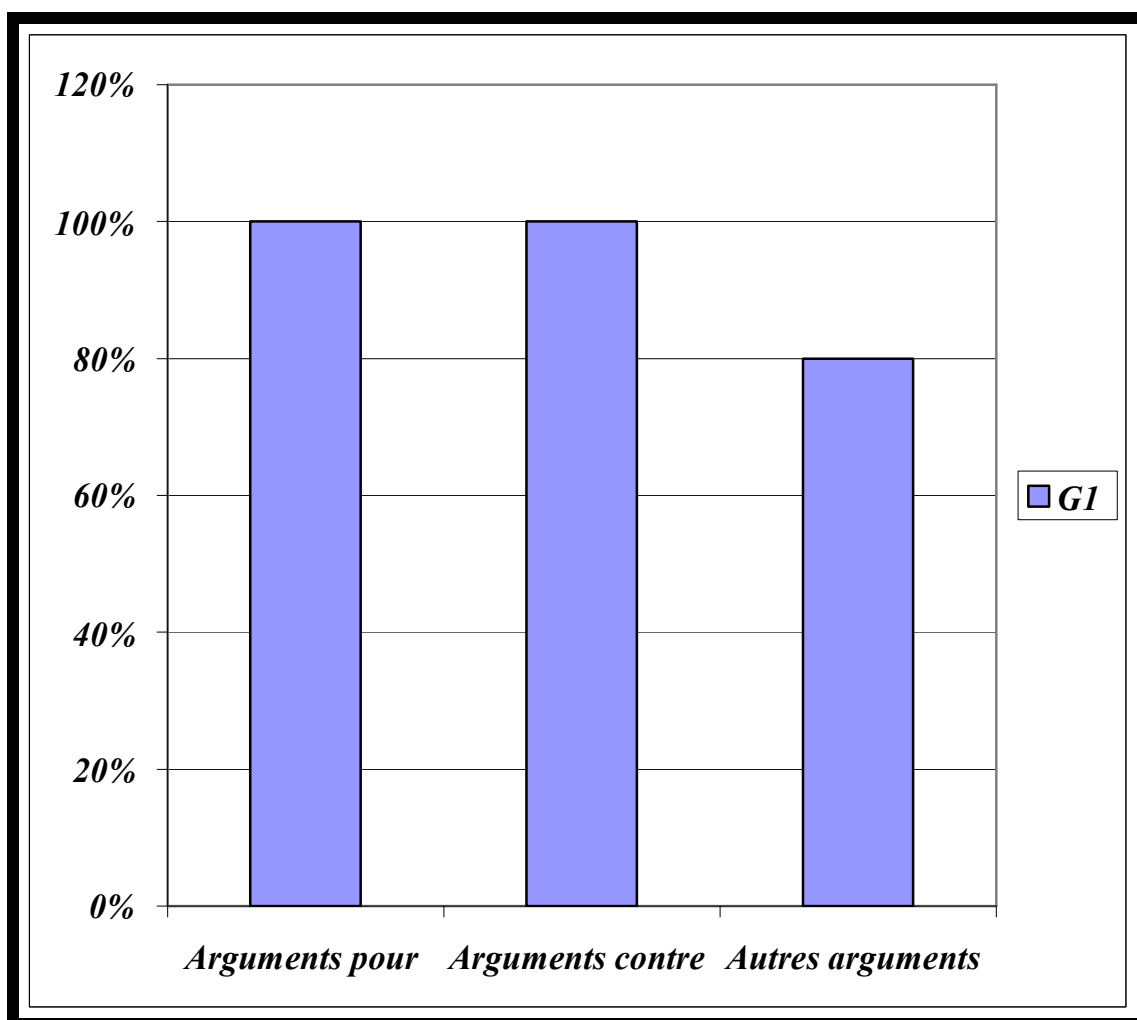
Nombre d'élèves ayant relevé les arguments pour : 10/10.

Nombre d'élèves ayant relevé les arguments contre : 10/10.

Nombre d'élèves ayant trouvé d'autres arguments : 8/10.

Tableau d'arguments relevés du texte et des ajouts :

| <b>Arguments pour</b> | <b>Arguments contre</b> | <b>Autres arguments</b> |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>100 %</b>          | <b>100 %</b>            | <b>80 %</b>             |



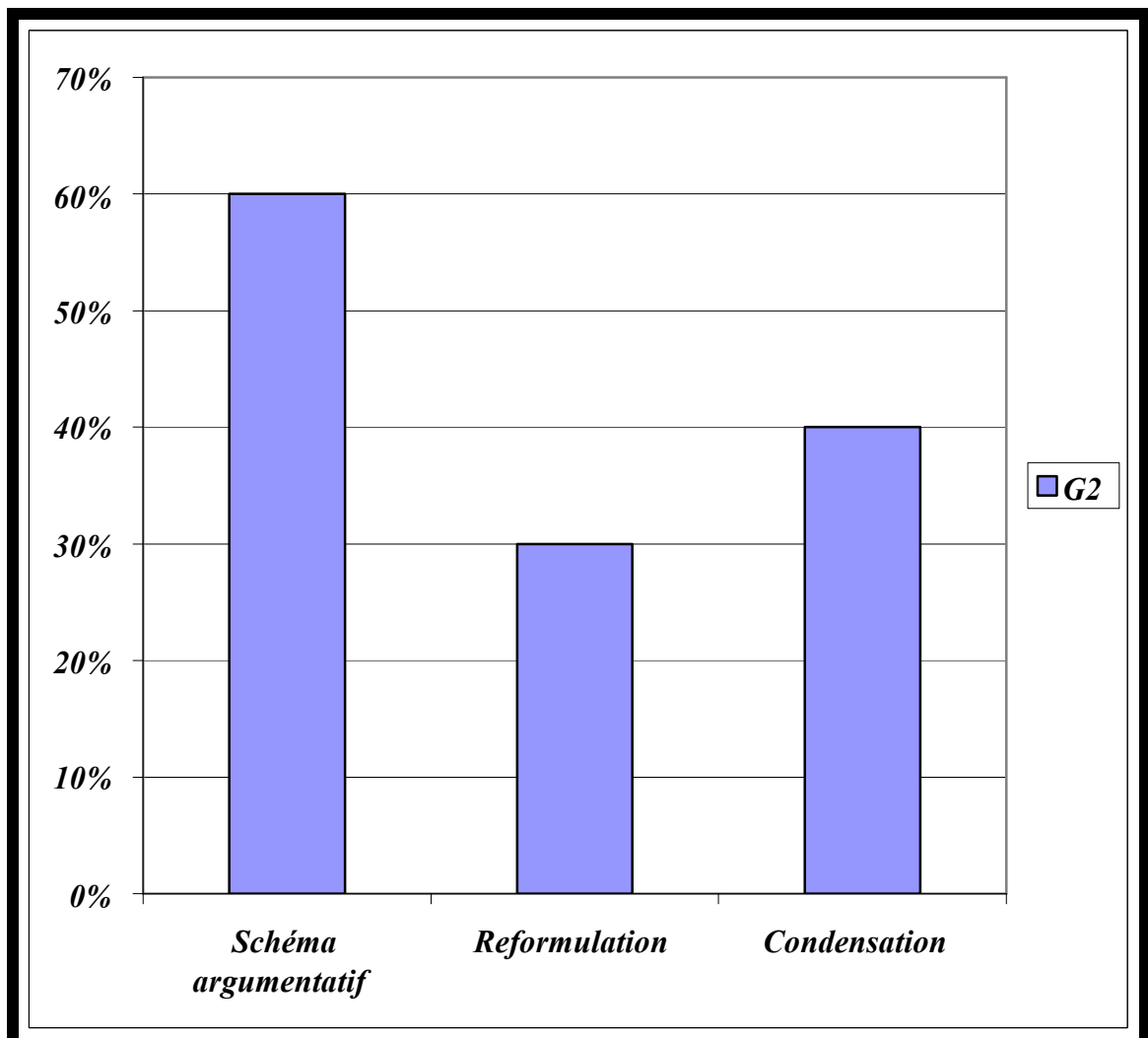
**Tableau concernant le résumé du texte :**

**Respect du schéma argumentatif 06 élèves 60%**

**G2 Reformulation 03 élèves 30%**

**Condensation 04 élèves 40%**

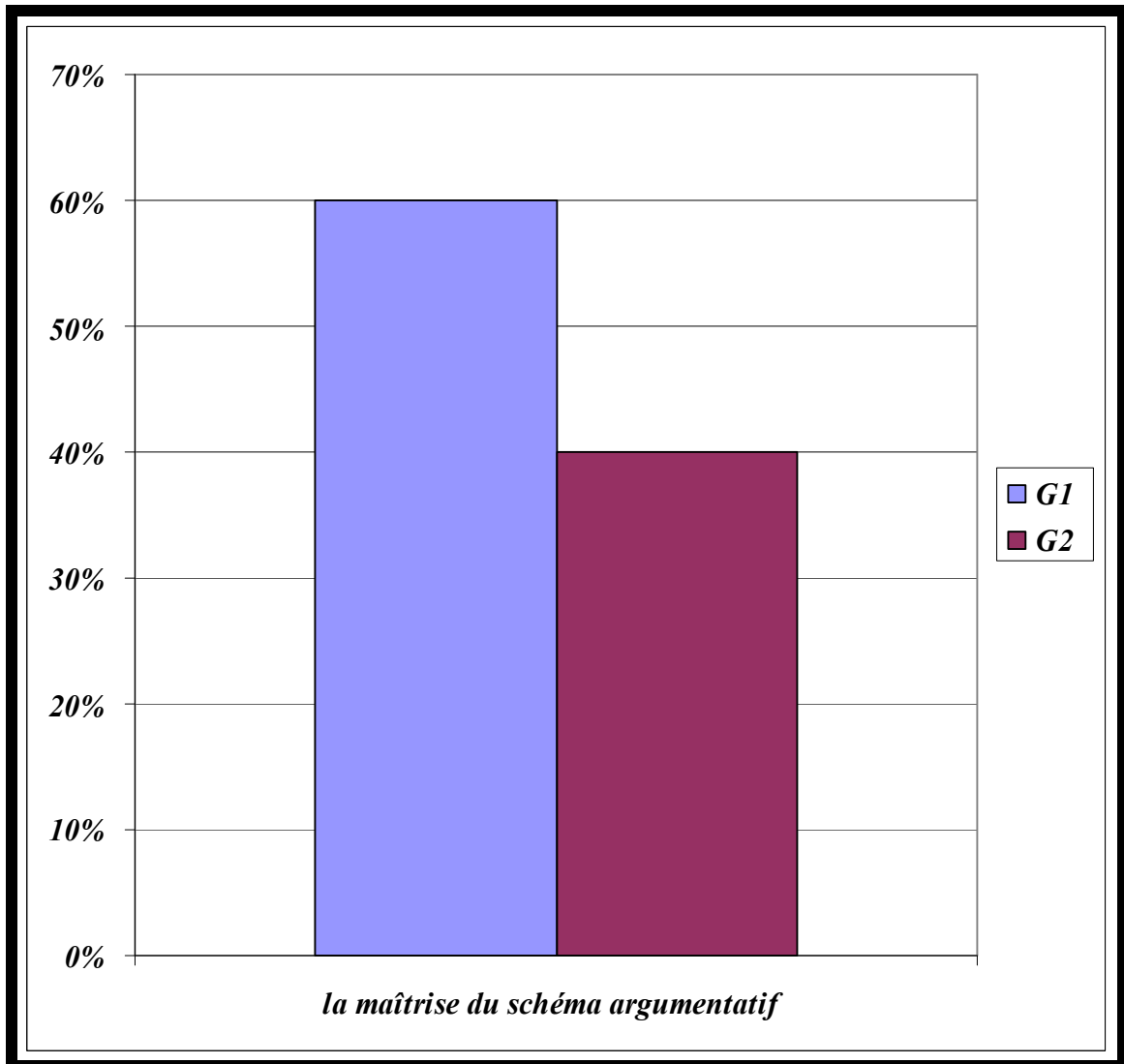
|           | <b>Schéma<br/>argumentatif</b> | <b>Reformulation</b> | <b>Condensation</b> |
|-----------|--------------------------------|----------------------|---------------------|
| <b>G2</b> | <b>60 %</b>                    | <b>30 %</b>          | <b>40 %</b>         |



**Analyse de la dernière séance : la réécriture.**

**Tableau de la maîtrise du schéma argumentatif :**

|           |             |
|-----------|-------------|
| <b>G1</b> | <b>60 %</b> |
| <b>G2</b> | <b>40 %</b> |



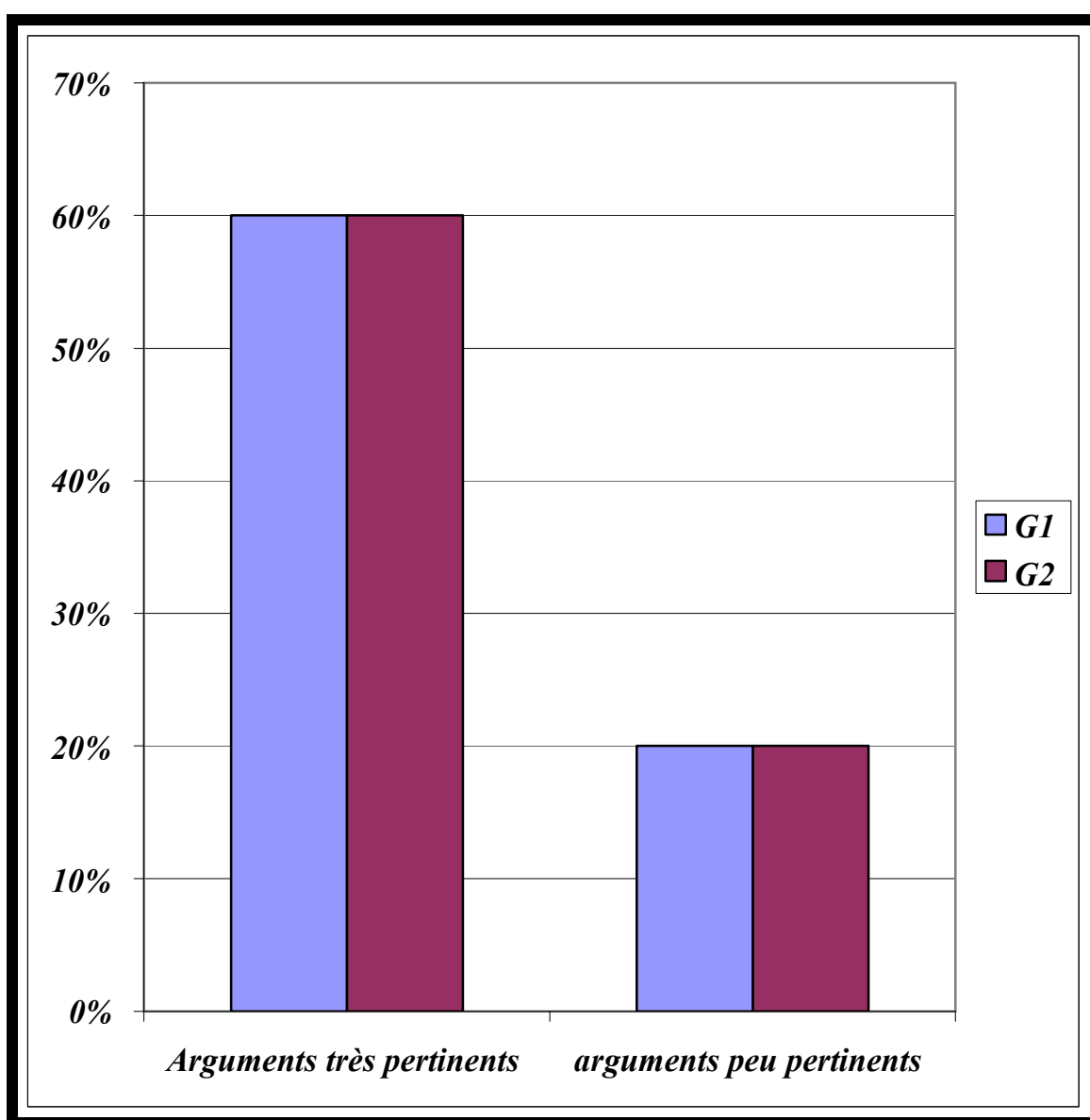


**1. Tableau des arguments ajoutés très pertinents (ATP) et peu pertinents selon les deux groupes :**

**G1 : (ATP) 06 élèves (APP) : 02 élèves.      60%                  20%**

**G2 : (ATP) 06 élèves (APP) : 01 élèves.      60%                  20%**

|           | Arguments très pertinents | arguments peu pertinents |
|-----------|---------------------------|--------------------------|
| <b>G1</b> | <b>60 %</b>               | <b>20 %</b>              |
| <b>G2</b> | <b>60 %</b>               | <b>20 %</b>              |

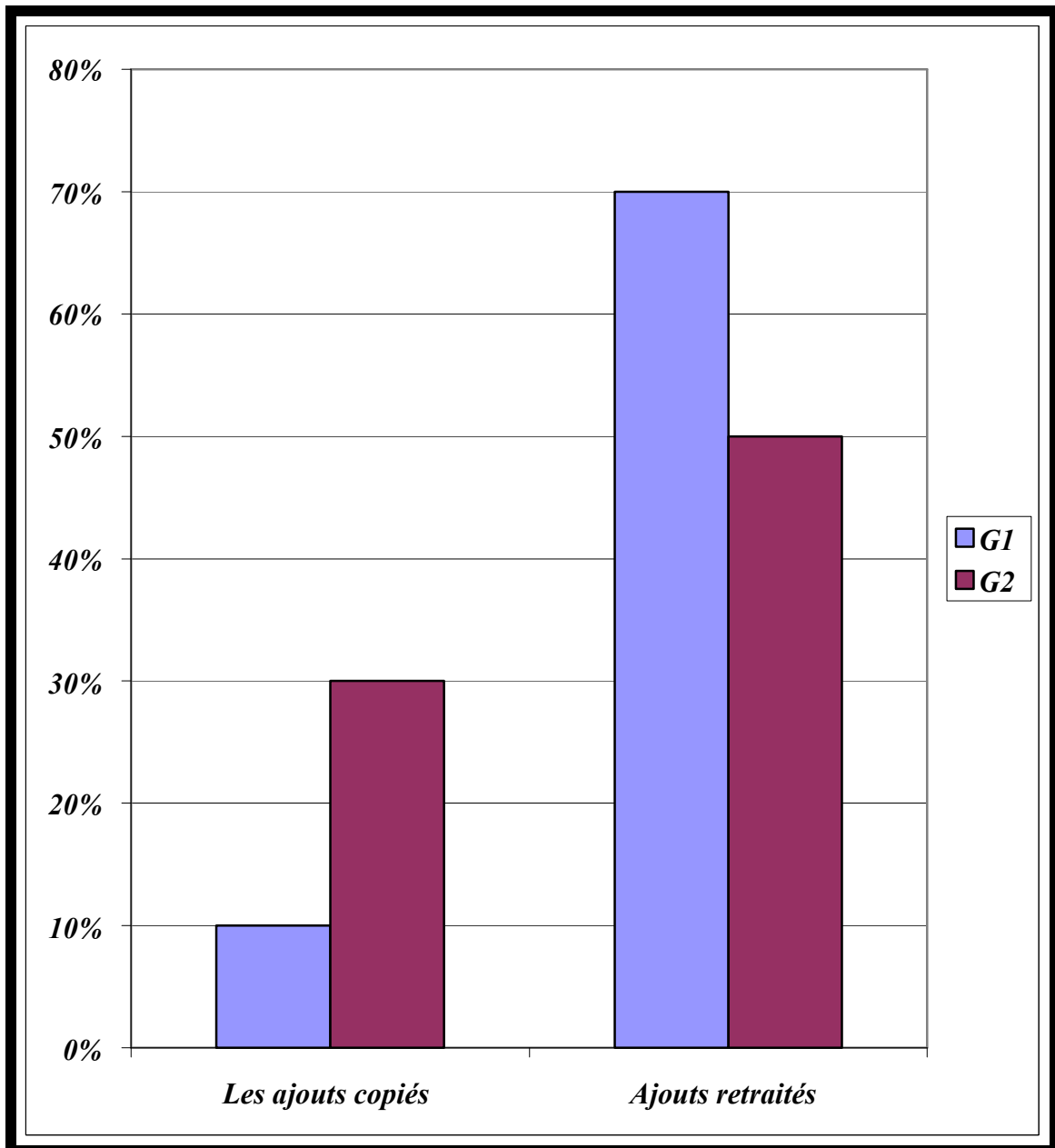


**2. Tableau concernant les ajouts copiés et retraités :**

**G1 : AC : 01 élèves AR: 07 élèves.**

**G2 : AC : 03 élèves AR: 05 élèves.**

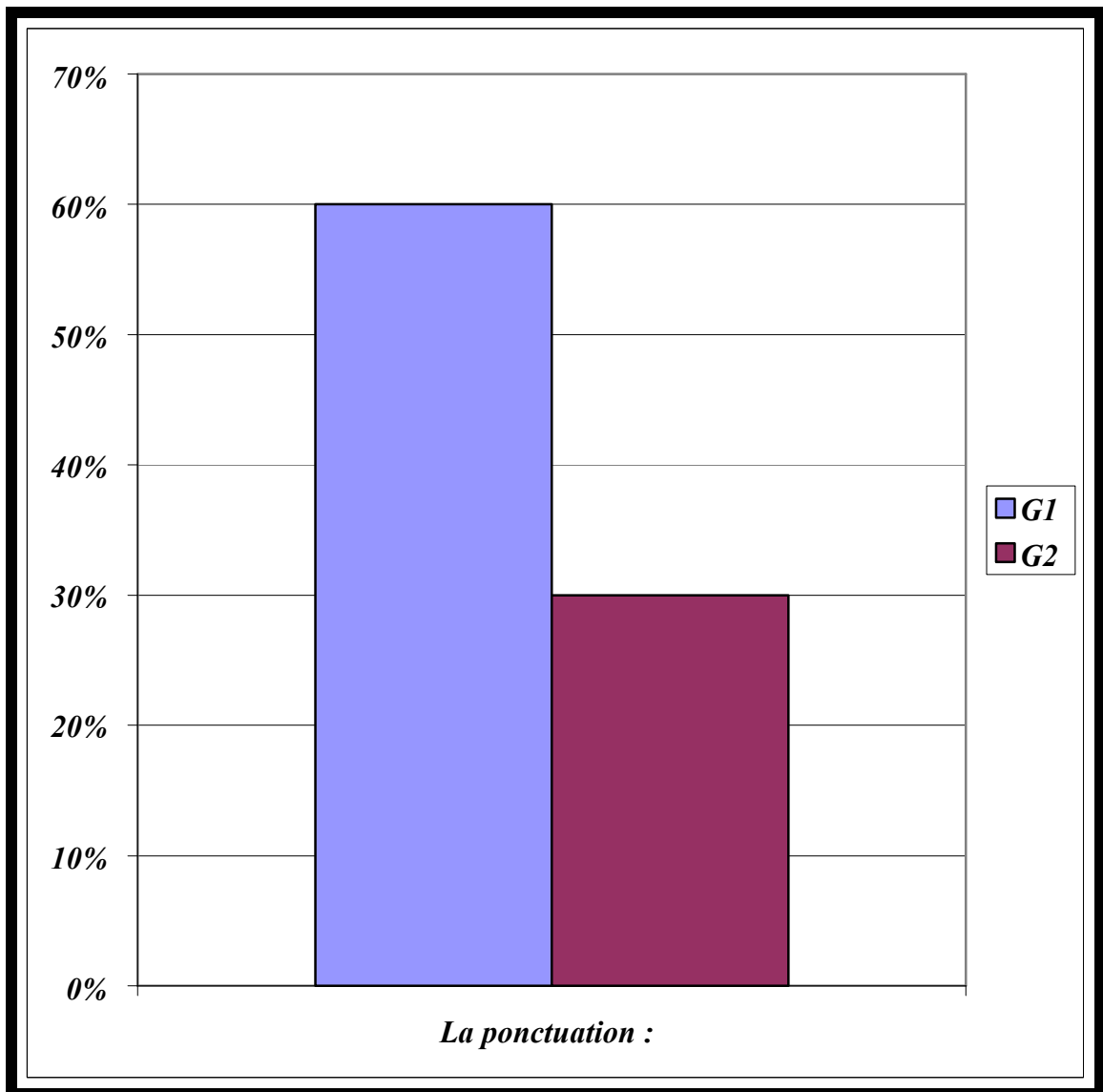
|           | <b>Les ajouts copiés</b> | <b>Ajouts retraités</b> |
|-----------|--------------------------|-------------------------|
| <b>G1</b> | <b>10 %</b>              | <b>70 %</b>             |
| <b>G2</b> | <b>30 %</b>              | <b>50 %</b>             |



**3. Tableau Concernant La ponctuation :**

|           |                  |            |
|-----------|------------------|------------|
| <b>G1</b> | <b>06élèves</b>  | <b>60%</b> |
| <b>G2</b> | <b>03 élèves</b> | <b>30%</b> |

| <b>La ponctuation :</b> |             |
|-------------------------|-------------|
| <b>G1</b>               | <b>60 %</b> |
| <b>G2</b>               | <b>30 %</b> |

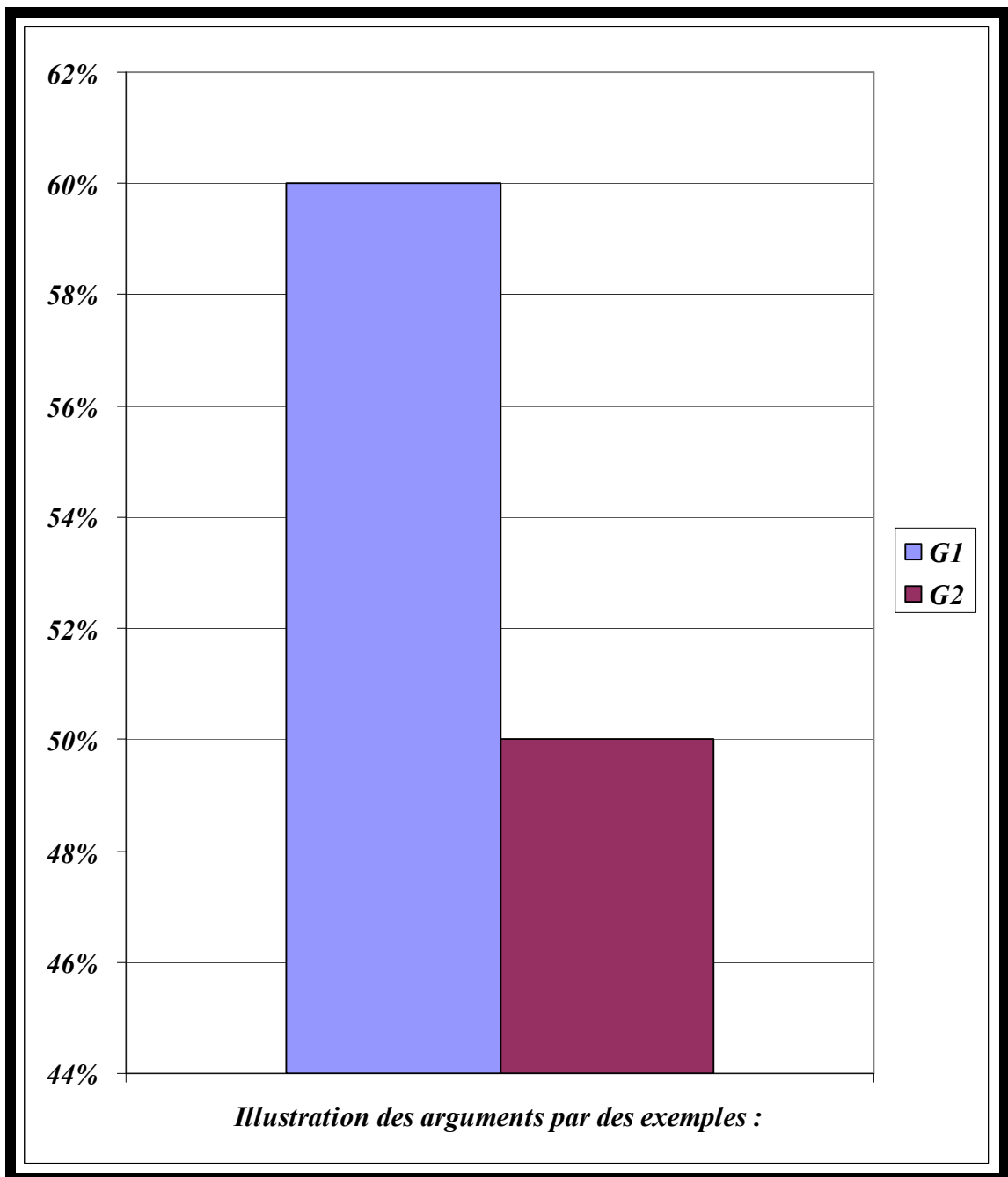


**4. Tableau Concernant L'illustration des arguments par des exemples :**

**G1            06élèves            60%**

**G2            05 élèves            50%**

| <b>Illustration des arguments par des exemples :</b> |             |
|--|-------------|
| <b>G1</b>  | <b>60 %</b> |
| <b>G2</b>  | <b>50 %</b> |



Chapitre II:

Analyse

et interprétation des résultats

**Analyse et interprétation des résultats:**

La discussion des résultats obtenus sera précédée d'un rappel des deux hypothèses mises à l'épreuve dans cette expérience.

Nous supposons que le texte d'aide à la réécriture conduit l'apprenant à améliorer sa production écrite et que le type de tâche qu'on propose comme aide à la réécriture joue un rôle important dans la réécriture du texte.

**Séance du 1<sup>er</sup> jet :**

- **L'introduction :** un seul élève du G1 (groupe expérimental) a commencé sa production par une petite introduction quant au groupe 2 (groupe témoin) quatre élèves ont débuté leur texte par une introduction, donc la différence entre les deux groupes est significative.
- 2. **La thèse** (utilisation des verbes d'opinion et/ou expression d'opinion).  
Nous remarquons que les élèves du G1 produisent plus d'expression d'opinion que de verbes d'opinion. Par contre ceux du G2 produisent plus des verbes d'opinion que d'expression d'opinion. Nous pouvons dire que la plus part des élèves ont pu rédiger la thèse.
- **Les articulateurs qui introduisent les arguments :**  
les élèves du groupe 2 introduisent plus leurs arguments que ceux du G2 cependant l'emploi convenable des articulateurs ne varie pas significativement d'un groupe à l'autre.
- **Les arguments :** le facteur pertinence est largement significatif.  
Les élèves du G2 produisent plus d'arguments très pertinents que ceux

du G1 cependant les deux groupes produisent plus d'arguments très pertinents et pertinents que d'arguments faibles ou peu pertinents.

- **L'illustration des arguments** : nous remarquons que 3 élèves du G1 ont illustré leurs arguments et deux élèves seulement du G2 l'on fait aussi. Ceci nous amène à dire que les élèves soit ils ne trouvent pas d'exemples pour illustrer leurs arguments soit ils ne savent pas comment le faire.
- **La ponctuation** : quatre élèves du G1 ont ponctué disant moyennement leur texte. Quand à ceux du G2 deux élèves seulement ont su le faire.

- **La conclusion** :

Nous remarquons que le peu d'élèves ont conclu leur texte. Quatre élèves du G1 et deux du G2.

A travers cette analyse, nous pouvons affirmer que les élèves ne maîtrisent pas bien le schéma argumentatif.

- **Séance d'aide** :

- **Tâche proposée au groupe 1** :

Les apprenants ont relevé tous les arguments pour et contre le téléphone portable, cela veut dire qu'ils ont fait la différence entre la thèse et l'anti-thèse ce qui prouve qu'ils ont bien compris le texte d'aide à la réécriture.

Quant aux ajouts, 8 élèves sur dix ont trouvé autres arguments personnels et ils les ont même classé du plus faible au plus fort.

- Tâche proposée au G2 (résumer du texte).

- **Respect du schéma argumentatif :** Six élèves seulement ont résumé en respectant la structure du texte argumentatif. Par contre le reste, ils ont résumé sans donner aucune importance au schéma du texte.
- **La reformulation :** trois élèves ont pu résumé le texte avec leur propre style. Par contre les autres, ils ont opté pour la suppression de ce qu'ils ont jugé secondaire pour la compréhension du texte.
- **La condensation :** quatre élèves sont arrivés à condenser le texte pour obtenir le 1/4 de ce dernier.

### **Séance de la réécriture :**

#### **1- Maîtrise du schéma argumentatif :**

##### **1. L'introduction:**

Il y a une amélioration en ce qui concerne l'introduction et notamment pour les élèves du groupe témoin.

##### **2. La thèse :**

Les élèves des deux groupes produisent beaucoup plus de verbes et expressions d'opinion que la séance du 1<sup>er</sup> jet. La différence entre les deux groupes n'est pas significative.

##### **3. les articulateurs :**

Nous remarquons que les élèves du G1 ont appris à bien employer les articulateurs aussi bien que leur camarade du G2.

##### **4. Les arguments :**

Les deux groupes produisent des arguments très pertinents et pertinents, ils se sont débarrassés des arguments faibles.



**5. Les ajouts :**

Les élèves du G1 produisent plus d'ajouts que ceux du G2. Les élèves du G2 produisent plus d'ajouts copiés que d'ajouts retraités. Cependant ceux du G1 produisent plus d'ajouts bien retraités que d'ajouts copiés.

**6. L'illustration des arguments :**

Une amélioration remarquable concernant l'illustration des arguments mais toujours les élèves du G1 illustrent mieux les arguments.

- **La conclusion :**

Huit élèves sur dix du G1 ont pu conclure leurs textes et cinq sur dix du G2 ont pu le faire aussi.

Nous pouvons dire qu'il y a une amélioration concernant la rédaction de la conclusion pour les deux groupes mais les élèves du G1 produisent des conclusions meilleurs que celles du G2.

- **La ponctuation :**

Les élèves des deux groupes ont appris à mettre le signe de ponctuation qu'il faut après les articulateurs et après les arguments.

Les résultats sont similaires dans l'ensemble. On observe cependant des différences dans les informations ajoutées. L'interaction des facteurs pertinence et groupe indique que les élèves du G1 contrairement à ceux du groupe 2, produisent beaucoup plus d'information retraitées que d'informations copiées.

Globalement, les élèves sont déjà capables, avant la séance d'enseignement de justifier leur point de vue avec 3 ou 4 arguments. On note

cependant, entre la séance du 1<sup>er</sup> jet et celle de la réécriture, un accroissement significatif du nombre d'arguments, et ce dans les deux groupes.

Toutefois, cette argumentation est beaucoup plus marquée chez le groupe expérimental. Les rédacteurs ajoutent au moins un nouvel argument mais pour ceux du groupe témoin ce sont des ajouts collés contrairement aux élèves du groupe expérimental qui ajoutent des arguments retraités.

Les argumentations rédigées lors du 1<sup>er</sup> jet se caractérisent par un faible étayage car les rédacteurs produisent des arguments non illustrés. En revanche, la situation se révèle plus favorable à l'emploi d'arguments illustrés lors de la séance de la réécriture, et ce pour les deux groupes.

Pour la présence dans les textes d'une introduction thématique, les deux groupes n'ont pas pu bien introduire leur texte sauf quelques éléments du groupe témoin. En revanche durant la séance de la réécriture, les deux groupes ont essayé de rédiger une introduction et notamment les rédacteurs du groupe témoin.

En ce qui concerne les organisations causales, les deux groupes ont employé des organisateurs causaux. Cela signifie que la plus grande partie des textes présente au moins un étayage de causalité marqué par l'argumentateur, avant la réalisation de la séquence d'enseignement. Toutefois, le taux de textes présentant un organisateur de cause augmente significativement pour les deux groupes lors de la séance de la réécriture.

En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, en conclusion...), l'accroissement est plus clair chez les rédacteurs du groupe expérimental.

L'analyse des productions initiales montre que les apprenants sont capables de prendre une position explicite sur chacune des deux controverses proposées dans le sujet de la rédaction, et d'étayer cette position par plusieurs arguments qui appuient leur point de vue. Les principaux problèmes d'écriture que nous avons pu mettre en évidence dans les productions initiales se réfèrent aux aspects suivants :

L'introduction thématique; l'illustration d'arguments par des exemples; la succession et l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats; l'organisation générale du plan du texte; l'absence d'un certain nombre d'unités et d'expressions linguistique caractérisant l'argumentation.

Ces problèmes d'écriture ont été évoqués par de nombreuses études en psychologie développementale sur la production de textes argumentatif (Coirier, Golder, 1991; Golder, 1992)<sup>1</sup>, cités par J.L.Chiss, selon les quelles les conduites argumentatives à caractère polyphonique ne s'installent que tardivement. Il faut donc préciser que ces études analysent l'acquisition de l'argumentation chez des élèves n'ayant pas suivi un enseignement spécifique. Il faut distinguer l'acquisition naturelle du monologue argumentatif écrit, forcément tardive étant donné que cette conduite langagière n'est quasiment jamais abordée au cours de l'école obligatoire.

---

<sup>1</sup> J.Louis Chiss, J.David, Y.Reuter in "didactique du français", de Boeuck, Paris, 2005 , ( p.20) .

Nous pouvons dire que la confrontation des apprenants avec des situations d'argumentation qui les interpellent, la mise à disposition de textes argumentatifs à des fins de lecture, d'observation et d'analyse le passage par de nombreuses activités d'écriture simplifiée et la prise de conscience qui se réalisent au long des ateliers d'une séquence didactique font naître chez les apprenants des capacités d'étayage, de modalisation et de négociation qu'on n'observe pas chez les apprenants. Ces derniers ont de la difficulté à développer ces capacités.

En revanche, et conformément à nos hypothèses, notre petite recherche montre que la révision et la réécriture d'un texte sont largement réalisées par les élèves lorsque ceux-ci suivent un enseignement long et finalisé. Cela est attesté notamment par les progrès réalisés dans le domaine de l'étayage des arguments et la capacité à moduler ses propos en fonction du destinataire du texte.

Le résultat le plus important concerne les arguments ajoutés et retraités c'est-à-dire impliquant la prise en compte d'une deuxième position mise en rapport avec la position défendue par l'auteur. Il faut souligner que tous les élèves ayant participé à l'expérimentation ont apporté une modification concernant l'emploi de différentes catégories linguistiques étudiées, montrant ainsi une plus grande sensibilité aux contraintes expressives du discours argumentatif.

Les recherches conduites en psychologie cognitive du traitement du texte ont permis de passer de la compréhension de textes à la construction de connaissances à l'aide de texte (Denhière, Mandel, 1988, Denhière, Legros, Tapiero, 1993; Kintsch, 1986) et (Kintsch, 1996)<sup>1</sup> cités par A. Gabsi. De même,

---

<sup>1</sup> A.Gabsi, in "contexte plurilingue et construction de connaissance co-construction via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue, université Paris 8,2004, (p.12)

les travaux récents sur la production sont passés du domaine de la production d'écrit à la construction de connaissances, via l'écriture conçue comme outil d'aide. Comme l'observent les spécialistes, ce champ de recherche a d'abord été investi par les didacticiens des sciences et de l'écriture qui ont constaté le potentiel de l'écriture pour aider l'élève à clarifier, à organiser et à transmettre ses idées (Boscolo, Mason 2001; Mason et Bascolo, 2002; Tynjala, Mason et Lonka, (2001)<sup>1</sup>, cités par A.Gabsi.

L'écriture permet en effet la visualisation de la pensée et le scripteur voit réellement sa pensée se construire au fur et à mesure qu'il écrit (Olson, 1994; Slotte et Lonka, 2001)<sup>2</sup>, cité par A.Gabsi.

Dans une recherche sur les aides textuelles à la réécriture, des auteurs ont testé l'influence de la consultation d'une base de données textuelles sur le retraitement des structures sémantiques du texte et ses effets sur la réécriture de texte. Ils ont constaté que les rédacteurs qui ont lu le texte d'aide produisent plus d'ajouts retraités et améliorent leur 1<sup>er</sup> jet.

L'activité de (re) planification met en jeu des processus de lecture et de réécriture, et sa modélisation s'appuie à la fois sur des travaux sur la compréhension et la production.

La compréhension de texte conçue comme une représentation du texte et son contenu est transportable à la production qui peut être conçue comme une activité de linéarisation des différents niveaux de la représentation activée. (Anderson, 1983, cité par M.Fayol affirme :

---

<sup>1</sup> A.Gabsi, Op cit, (p.12).

<sup>2</sup> Ibidem (p.12).

*"Nous concevons et nous étudions alors la réécriture comme le produit du retraitement des différents niveaux du modèle mental initial sous -jacent au texte du premier jet "<sup>1</sup>.*

Cela nous pousse à affirmer que la lecture du texte d'aide a effectivement aider les apprenants à améliorer leur premier jet comme l'affirment SCADAMALIA ET BEREITER (1986)<sup>2</sup>, le scripteur novice éprouve des difficultés à alimenter son écriture et notamment lorsque ses connaissances sur le domaine sont insuffisantes. Il ne peut donc pas employer suffisamment d'informations et donc un texte d'aide s'avère nécessaire pour l'amélioration du premier jet.

Nous pouvons aussi affirmer que la tâche que l'on propose comme aide joue un rôle très important dans l'amélioration du premier jet et cela à travers les résultats obtenus. Selon (Denhière, Marouby, Tapiero, 1994; Van Dijk et Kintsk, 1983), l'enseignant doit choisir durant les séance d'aide à la réécriture, des tâches censées faciliter la rédaction à l'apprenant et surtout l'aider à lutter contre la surcharge mentale.<sup>3</sup>

Finalement, nous pouvons signaler que les deux hypothèses mises à l'épreuve dans notre expérimentation ont été confirmées.

---

<sup>1</sup> M.Fayol, in "l'apprentissage de l'écriture", Hermès science, paris, 2002, (P.98)

<sup>2</sup> D. Legros, in "the semantic effects of consulting a textual, 2002, (p.4).

<sup>3</sup> Gabsi, in " contexte plurilingue et construction de connaissances, DEA psychologie des processus cognitifs 2004, (p.11)

**Conclusion**

**générale**

## **Conclusion :**

Les principaux modèles de la production écrite, plus ou moins complémentaires, se focalisent chacun dans un aspect particulier de l'activité rédactionnelle. Ainsi, le modèle de Hayes et Flower (1980) permet de cerner les processus et connaissances du rédacteur expert.

Le modèle développemental de Berninger et Swasson (1994) vise à expliquer l'apparition et l'intégration progressives des différents processus alors que le modèle de Breiter et Scardamalia (1987) analyse le développement plus tardif du processus de planification et d'organisation du contenu du texte. Le décours des traitements et les contraintes pesant sur ces traitements en mémoire de travail sont abordés par Kellogg (1966, 1999) chez le rédacteur expert et par Mccutchen (1966, 2000) chez le rédacteur novice. Outre ces modèles généraux des formalisations plus spécialisées proposent d'explicitier l'architecture et le fonctionnement en termes d'opérations de traitement, de certains des processus rédactionnels comme la planification et la révision.

Alors que les processus de planification et de révision ont fait l'objet d'approfondissements théoriques et de modélisations spécifiques, deux composantes, pourtant centrales dans l'activité rédactionnelle, demeurent encore peu définis, le processus de formalisation et les processus intervenant dans la gestion et le contrôle de la production.

Relativement à la formulation, alors que les traitements linguistiques sont à la base même de la génération du texte, les modèles de rédaction sont encore peu explicites sur les mécanismes qui permettent de transcrire une représentation



sémantique en phrases. Cet approfondissement du fonctionnement de ce processus paraît d'autant plus important que son développement est central chez le jeune scripteur.

De la même façon, le processus de gestion et de contrôle de l'activité rédactionnelle n'est pas considéré ou discuté dans les modèles de production de textes. Or, la rédaction de textes est une activité dynamique, nécessitant le plus souvent un mode de gestion contrôlé.

Les modèles de production de textes se spécialisent ou, au contraire, qu'ils tendent à intégrer des dimensions plus larges, ils s'apparentent plus à des descriptions, dont l'objectif est de circonscrire et délimiter les dimensions d'une activité complexe, qu'à de véritables modèles pouvant faire l'objet d'implémentations informatiques. Alors que la pertinence théorique d'un modèle est largement déterminée par la possibilité de validations expérimentales qu'il offre, les modèles de production écrite présentés ici n'ont pas ou peu fait l'objet d'investigations empiriques, systématiques et répétées. Confrontés (à l'expérimentation ces modèles de la production afin de les valider et/ou de les modifier nécessite l'élaboration, et la mise en œuvre des méthodologies adaptées à l'analyse des phénomènes complexes.

Les méthodes en temps réel (analyses des temps de pauses, des temps de réaction, des mouvements oculaires en cours de rédaction), alliées à l'analyse des produits rédigés, devraient permettre une évolution en ce sens. Tous ces modèles sont mis au service de l'enseignant visant à aider ces apprenants (rédacteurs novices ou peu expérimentés) à améliorer leur production écrite.

Pour amener les jeunes rédacteurs à se donner un but de ce type, il faut les aider à gérer différemment leurs ressources cognitives.

En effet, pour pouvoir focaliser leur attention sur l'architecture du texte, ils doivent récupérer des ressources cognitives en désinvestissant d'autres aspects. Ce fait est mis en évidence par la recherche de Matsushashi et Gordon (1985), cités par Adam, J.M (1990).<sup>1</sup> La contrainte de révision qu'ils imposent aux rédacteurs implique un ajout d'idées nouvelles. Elle suppose une activation de la représentation sémantique d'ensemble qui a été à l'origine de la production. En effet, ces idées doivent être intégrées sans affecter la cohérence du texte, cette dernière était un des critères de la qualité rédactionnelle.

Il faut noter comme l'avance Boscalo (1989), cité par J.M.Adam (1990)<sup>2</sup>, que des consignes simples utilisées dans des tâches d'aide à la réécriture, peuvent amener les rédacteurs à améliorer leur production écrite.

Au total, une des caractéristiques des interventions visant à accroître la capacité de contrôle des rédacteurs peu expérimentés devrait consister à les aider à élaborer un but complet et le mieux défini possible.

A cette fin, une aide fondée sur certaines connaissances utiles semble efficace dans la mesure où elle réduit la tension cognitive inhérente à l'activité de la production par écrit.

---

<sup>1</sup> J.M. Adam, in « théorie et pratique de l'analyse textuelle », Nathan Paris, 1990, (P.12)

<sup>2</sup> J.M.Adam, op. cit, (p.16).

## **Résumé :**

Le présent mémoire se compose de deux parties. Une partie théorique qui se divise en deux chapitres. Dans le premier chapitre sont présentées les grandes lignes de l'évolution des modèles de la production écrite, depuis l'architecture des processus rédactionnels telle qu'elle fut définie par Hayes et Flower ( 1980).

Dans le deuxième chapitre, les approches et les méthodes d'étude de la production écrite les plus utilisées sont brièvement évoquées. Quant à la partie pratique, elle consiste en une expérimentation réalisée avec des apprenants de deuxième année secondaire.

Cette partie se compose, elle aussi de deux chapitres. Le premier concerne la description et les résultats de l'expérimentation. Le second est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation. A partir des résultats obtenus, dans le cadre de cette recherche expérimentale, deux questions sont traitées. Quelle est la relation entre la mobilisation des processus cognitifs et la production écrite ? Comment aider les apprenants novices à améliorer leur production écrite et à surmonter l'effort cognitif ?.

## Glossaire :

- 1- **Cognition** : faculté de connaître, ensemble des grandes fonctions permettant à l'organisme d'interagir avec le milieu (perception, mémoire, intelligence, etc.), science de la vie mentale ou de l'esprit.
- 2- **Cognitivism** : ensemble de conceptions psychologiques dont l'objet est la modélisation des processus d'acquisition des connaissances, de recherche et de traitement de l'information.
- 3- **Psychologie cognitive** : est une science qui a pour objectif de comprendre comment pensent les individus.
- 4- **Métacognition** : connaissance personnelle d'un individu sur ces capacités et ses fonctionnements cognitifs.
- 5- **Métaconnaissance** : connaissances sur des connaissances.
- 6- **Processus** : enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à un résultat déterminé.
- 7- **Mémoire à long terme (M.L.T)** : mémoire qui dispose d'un si grand nombre d'informations qui résistent plus ou moins bien à l'usure du temps.
- 8- **Mémoire à court terme (mémoire de travail)** : elle organise la récupération d'informations en mémoire à long terme et le déroulement des activités cognitives en distribuant des ressources aux traitements en cours.
- 9- **Abstrus** : difficile à comprendre.

- 10-Processus de révision** : processus qui permet de comparer le texte en cours de rédaction à la représentation mentale du rédacteur concernant le texte qu'il compte produire.
- 11-Processus de planification** : processus qui sert à générer et à organiser des idées que le rédacteur doit inclure dans le texte.
- 12-Psychologie cognitive de la production du langage écrit** : c'est une psychologie qui étudie les mécanismes psychologiques qui sont mis en œuvre pour rédiger un texte.
- 13-Processus de mise en texte** : processus qui convertit les idées du rédacteur en un message verbal.
- 14-Processus de transcription graphique** : il permet de produire la trace écrite, c'est-à-dire l'écriture proprement dite.
- 15-Effort cognitif** : la surcharge mentale , le coût cognitif dû à la mobilisation des processus cognitifs.

## ***Bibliographie :***

- Brassart.G, in "planification – révision", INRP, Paris, 1991.
- Chiss J.Louis, J.David, Y.Reuter in "didactique du français", de Boeuck, Paris, 2005.
- David.J, in "compétence orthographique et systèmes d'écriture", INRP, Paris, 1991.
- Fayol.M, in "production du langage", Hermès science, Paris, 2002.
- Fayol.M, in "l'apprentissage de l'écriture", Hermès science, Paris, 2002.
- Fayol.M, in "pour une explication entre les différences entre le discours et le texte", Hermès science, Paris, 1996.
- Fayol.M , In"Psychologie cognitive de la production verbale , orale et écrite , Presses universitaire de France , 2002 .
- Hoher.O, in 'lis les ratures", PVF, Paris, 1992.
- Keller.A, in "l'usage écrit des formes temporelles du verbe chez l'enfant", Neuchâtel, Paris, 1960.
- Lacoste.N, in 'lire, écrire aux cycles 2&3 et en sixième", Hatier-cepec, Paris, 2001.
- Menigoz.A, in "apprentissage et enseignement de l'écrit", L'Harmattan, Paris, 2001.
- Plane.S, in "écrire au collège", Nathan, Paris, 1994.
- Piolat, J.Y.Roussey.A, in "rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive", Larousse, Paris, 1992.

- Simon.J, in "la langue écrite chez les scripteurs novices", PUF, Paris, 1973.
- Seron.X, in "la neuropsychologie cognitive", PUF, Paris, 1993,
- Schneuwly.B, in "le langage écrit chez l'enfant", Neuchâtel, Paris, 1988.
- Tauveron.C, in "critères d'évaluation et conceptions de l'apprentissage", Nathan, Paris, 1989.
- Vion.M, in "le traitement de la parole échangée", PVF, Paris, 1992.
- Weck.G, in "la cohésion dans les textes d'enfants", Neuchâtel, Paris, 1991.
- Zesiger.P et Partz.M, in "rééducations cognitives des troubles de l'orthographe et / ou de l'écriture", SNLF, Paris, 1991.

Annekes



### *Les (in) supportables portables*

De nos jours, le téléphone portable devient l'un des moyens de communication le plus utilisé.

Les partisans du portable estiment que sa nécessité est des plus évidentes. D'abord, il est pratique, peu encombrant et permet de gagner du temps. Ainsi, il rassure en tant que potentiel lien permanent avec les autres, quels qu'ils soient. Enfin, grâce à lui, nous sommes en communication immédiate avec la famille, les amis, le garage le plus proche, le poste de police joignable en cas d'accident...

Cependant, les réfractaires pensent que le mobile est en train de devenir dangereux. Tout d'abord, il est prouvé que son utilisation (usage) excessif peut provoquer des maladies notamment aux bébés et personnes âgées. De plus et surtout pour les jeunes, il est une sorte de drogue. Finalement c'est un gaspillage d'argent.

En conclusion, bien utilisé, le portable rend d'incontestables services. Malgré, il risque de nous transformer en esclaves électroniques. Jusqu'à nous pousser à une dépendance à cette nouvelle drogue.