

Effet du texte d'aide à la réécriture d'un texte argumentatif en L₂. vers une didactique de la production écrite et de la réduction de l'effort cognitif.

Fatiha djebaili doctorant université de batna
Enseignant à l'université de khenchela

Résumé :

Cette recherche a pour objet de tenter de venir en aide aux rédacteurs novices. Nous leur avons donc attribué un texte d'aide à la réécriture d'un texte argumentatif en L₂, ayant pour objectif de les aider à améliorer la qualité de leur texte et notamment d'essayer d'alléger en eux le coût cognitif. Dans la présente étude les élèves dont l'âge varie entre 15 et 17 ans sont soumis à trois exercices durant trois séances. En effet, nous sommes appelé à analyser de l'aptitude des jeunes rédacteurs à produire un texte argumentatif avant et après la lecture du texte d'aide.

Mots clés : écriture, réécriture, texte d'aide, effort cognitif, révision.

تأثير النص المساعد لإعادة كتابة نص حجاجي باللغة الفرنسية (اللغة الثانية) . نحو تعليمية التحرير الكتابي وتقليص الجهود المعرفي

يهدف هذا البحث لمحاولة الوقوف بجانب المحررين المبتدئين. فوضعنا بين أيديهم نصا مساعدا لإعادة كتابة نص حجاجي باللغة الفرنسية (اللغة الثانية) وذلك قصد مدهم يد العون لتحسين جودة نصهم و لاسيما محاولة تخفيف التكلفة المعرفية لديهم. وفي هذه الدراسة . يخضع التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 17 سنة لأداء ثلاثة تمارين خلال ثلاث حصص. و في الواقع . نحن مدعوون لإجراء تحليل مهارات المحررين الشباب لكتابة نص حجاجي قبل قراءة النص المساعد و بعده.

1. Problématique :

L'écrit est une discipline rencontrée dans différentes matières. La transmission de connaissance se réalise via le lien de réception de discours oraux et écrits. Cependant, l'évaluation des connaissances en toute autre matière, se base sur la production d'écrits. Selon Sylvie Plane (1994), on juge les connaissances mais le discours servant à les véhiculer est lui aussi objet de jugement.

C'est pourquoi enseigner l'écriture n'est pas uniquement la pratique des exercices autotéliques mais également tâcher de développer des compétences transversales s'exprimant durant la production de texte à visée informative, explicative ou argumentative. Dans ce sens, Sylvie Plane avance que : « Apprendre à écrire, c'est donner des chances de réussir dans toutes les disciplines ».¹

Prétendre que pour parvenir à écrire, les élèves doivent fortement maîtriser la grammaire est une erreur. Or la pratique de l'écrit peut être un moyen de réaliser efficacement des apprentissages langagiers. C'est en incitant les élèves à se lancer dans des activités de

¹ S, Plane, in « écrire au collège », Nathan, Paris 1994. (p.08)



communication, et tout particulièrement à les motiver à aborder l'écriture, que ces apprenants découvrent la fonction des règles qui régissent la langue et la nécessité de se les approprier.

Pour impliquer les élèves dans l'activité de production du texte, il faut provoquer des motivations chez eux. Selon les élèves, le désir de se lancer dans l'écrit sera suscité par des thèmes en rapport avec ce qui les préoccupe, ou bien ou contraire par des sujets qui leur permettent de s'évader du monde quotidien. Pour ce faire et dans le but d'aider l'apprenant à améliorer la qualité de sa production écrite, nous avons donc procédé par leur attribuer un texte d'aide à la réécriture d'un texte argumentatif en L₂. Quelle sera la différence entre les rédactions du 1^{er} jet et celles de la réécriture ? Le texte proposé aidera t-il réellement le rédacteur à améliorer la qualité de sa production écrite ?

2. Objectifs et hypothèses :

Notre objectif par la présente recherche est de mettre en lumière le rôle du texte d'aide à la réécriture, sans oublier le rôle de la tâche proposée pour parvenir à une rédaction de bon niveau.

Nous posons l'hypothèse que le texte d'aide conduirait l'apprenant à améliorer sa production écrite. Nous supposons que les tâches proposées avant la séance de la réécriture auraient un effet sur la re planification lors de la séance de la réécriture.

3. Méthode :

Nous allons soumettre les élèves à trois exercices durant trois séances. Ces élèves vont passer ces tests 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, quant 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^{er} jet en leur demandant de les relire et essayer d'améliorer leur production écrite.

3.1 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.

3.2 Matériel:

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

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

3.3 Procédure expérimentale et consignes

1^{ère} 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^{ème} séance :

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

1. remplir l'en-tête de la feuille

Nom, prénom, groupe, date. Indiquer production 1.

2. (G1 et G2) Production d'un premier jet : 01 heure consigne : écrire 1(1^{er} 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.

3ème 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.

4ème séance : Réécriture 01 heure :

Les élèves réécrivent leur propre texte à partir du 1er 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 retravailler.

4. Résultat :

1 ère 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.

Articulateurs logiques :	
G1	60 %
G2	80 %

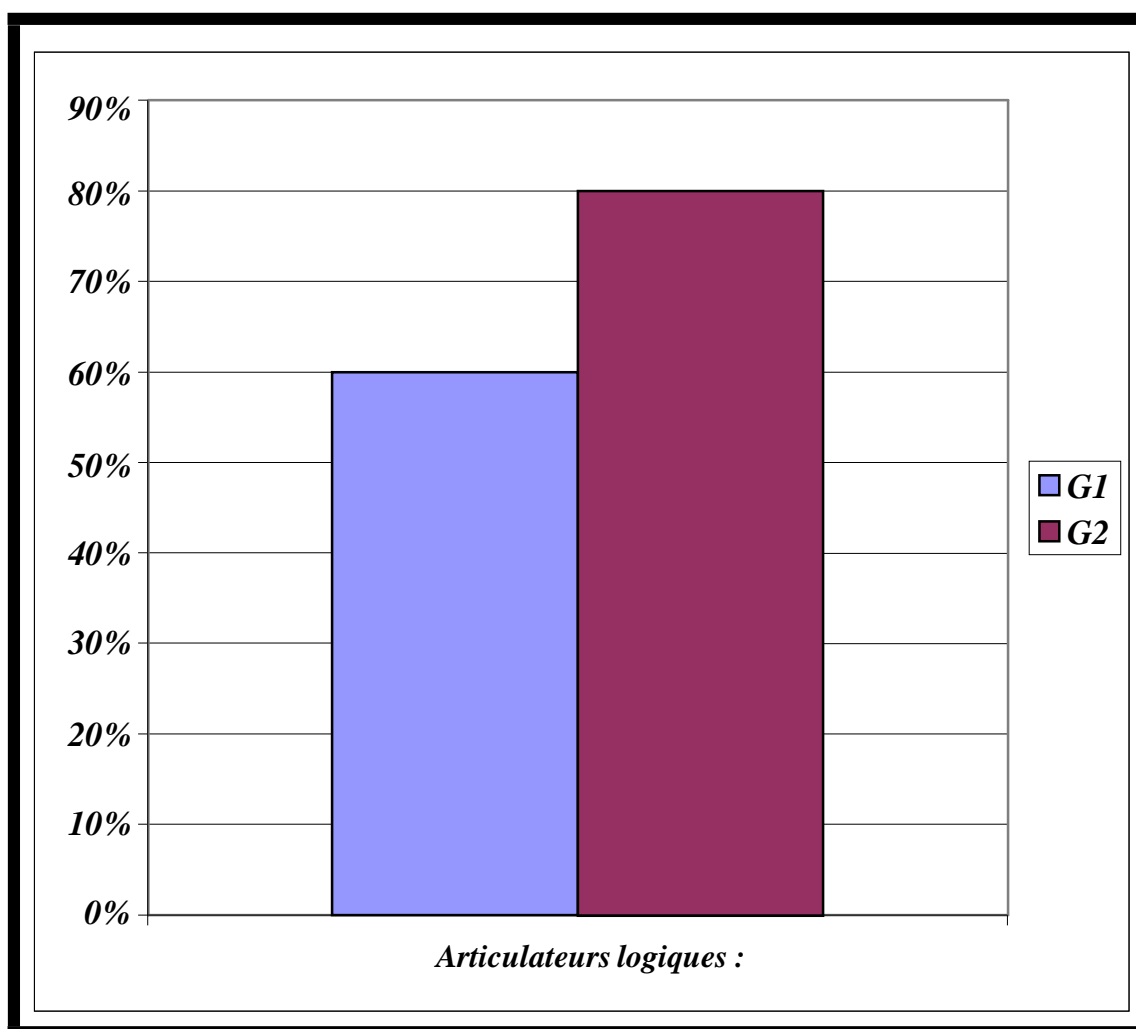


Tableau 2 : emploi des verbes et expressions d'opinion.

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.

	Verbes d'opinion	Expression d'opinion
G1	30 %	60 %
G2	60 %	30 %

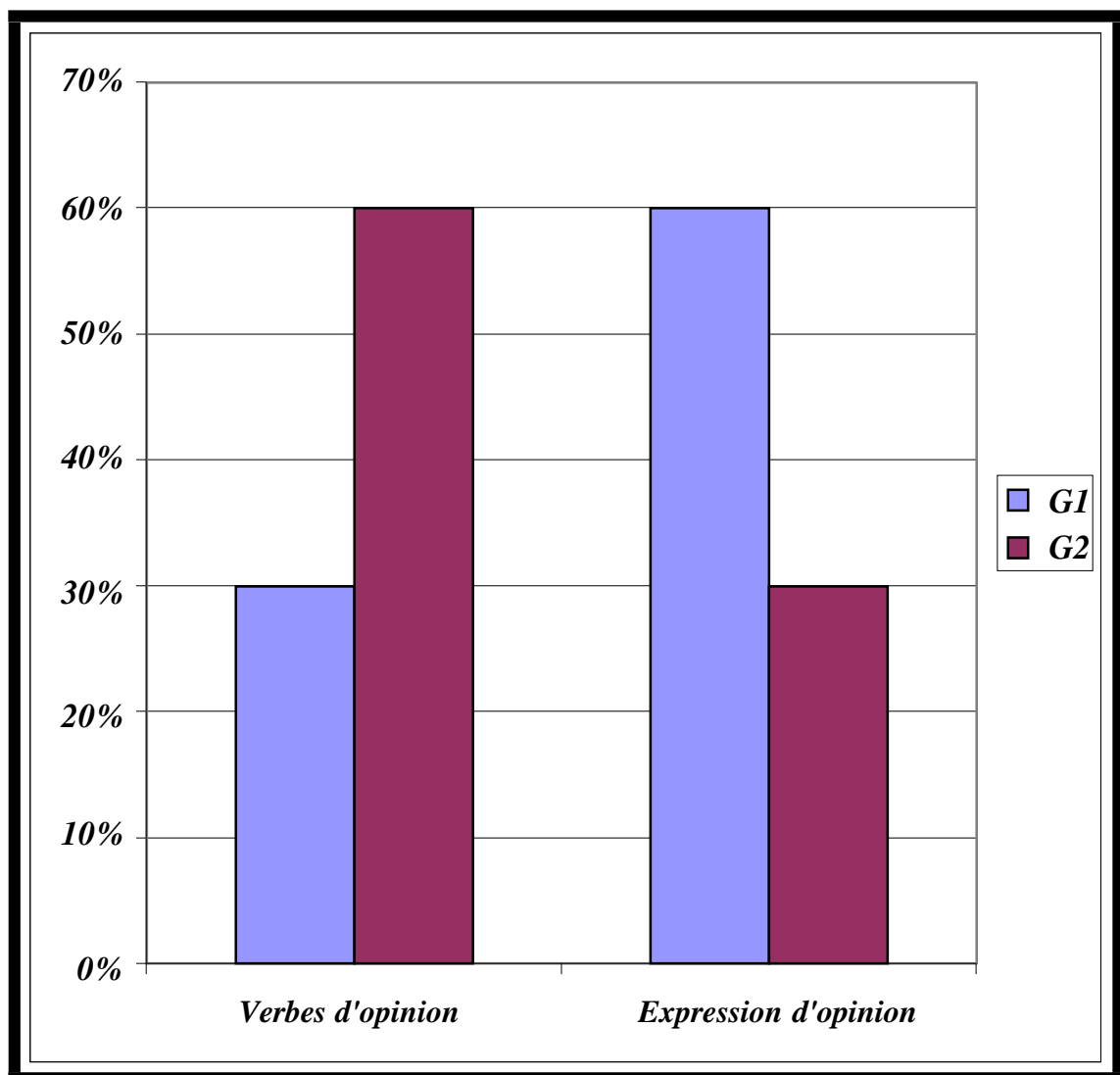


Tableau 3: concernant l'introduction.

G1 **01 élève** **10%**

G2 **04 élèves** **40%**

Concernant l'introduction :	
G1	10 %
G2	40 %

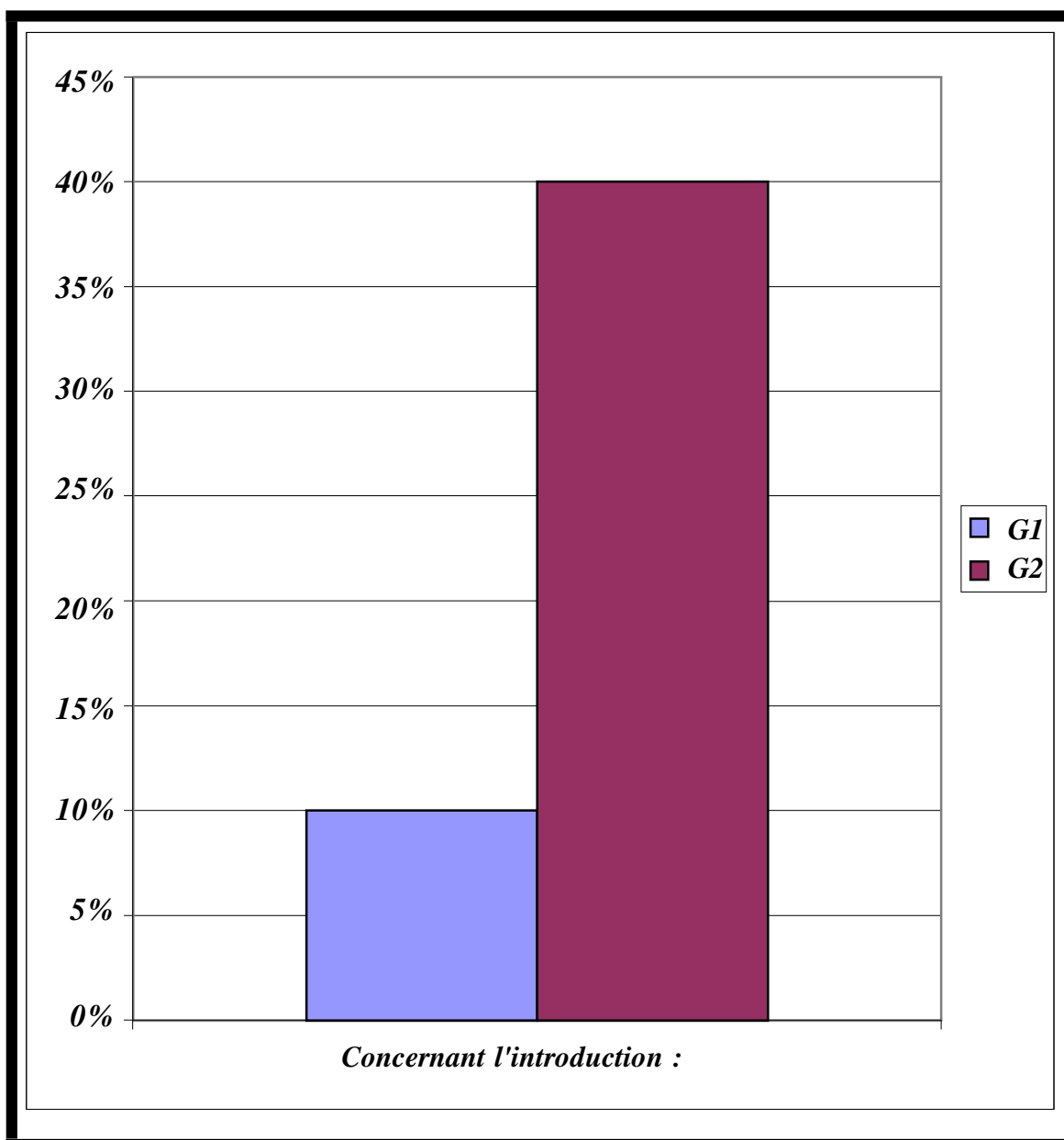


Tableau 4 : concernant l'illustration des arguments .

G1 **03/10** **10 %**

G2 **2/10** **20 %**

Illustration des arguments :	
G1	10 %
G2	20 %

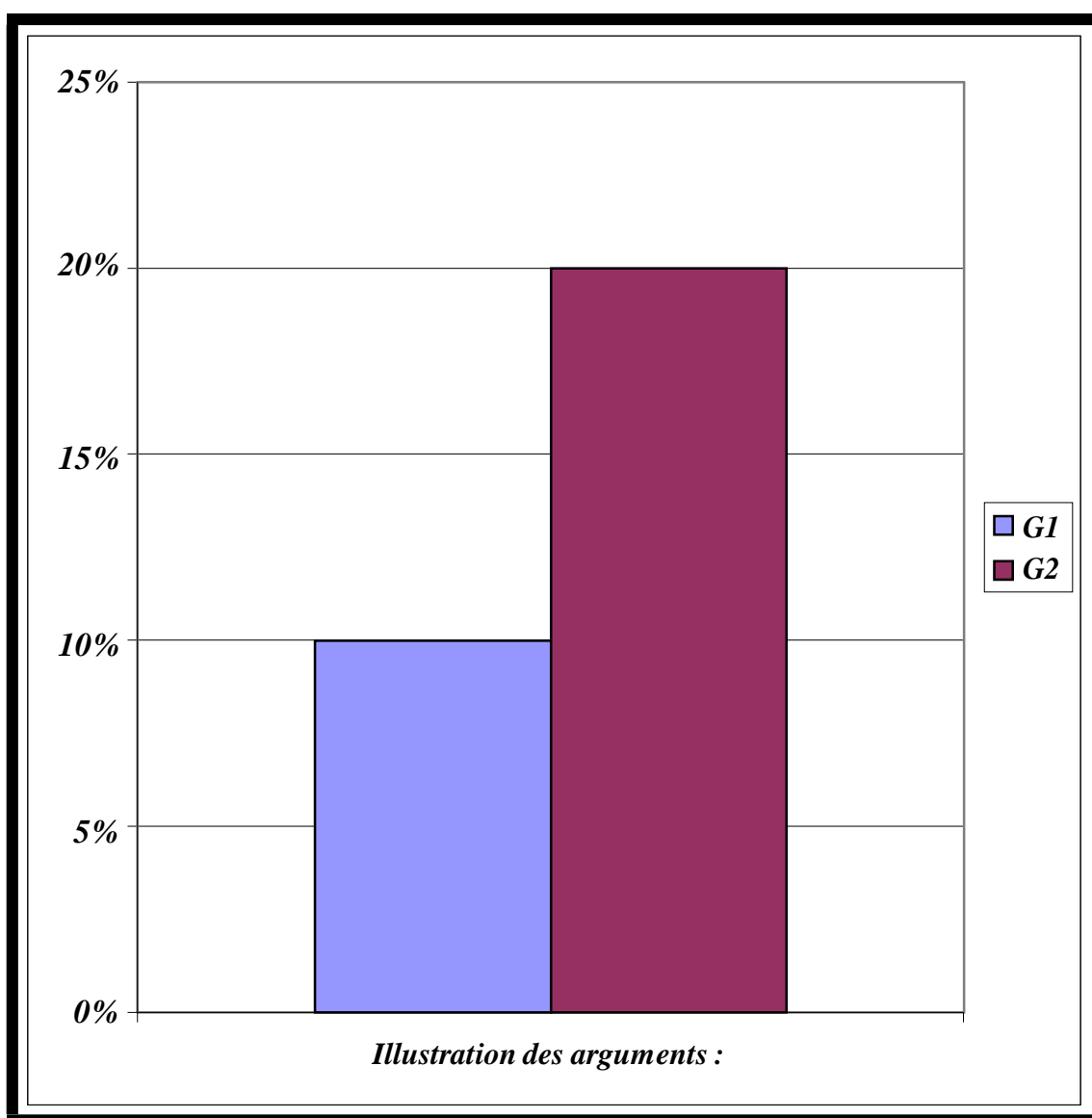


Tableau 5 : Concernant La ponctuation .

G1 **04élèves** **40%**

G2 **02 élèves** **20%**

La ponctuation :	
G1	40 %
G2	20 %

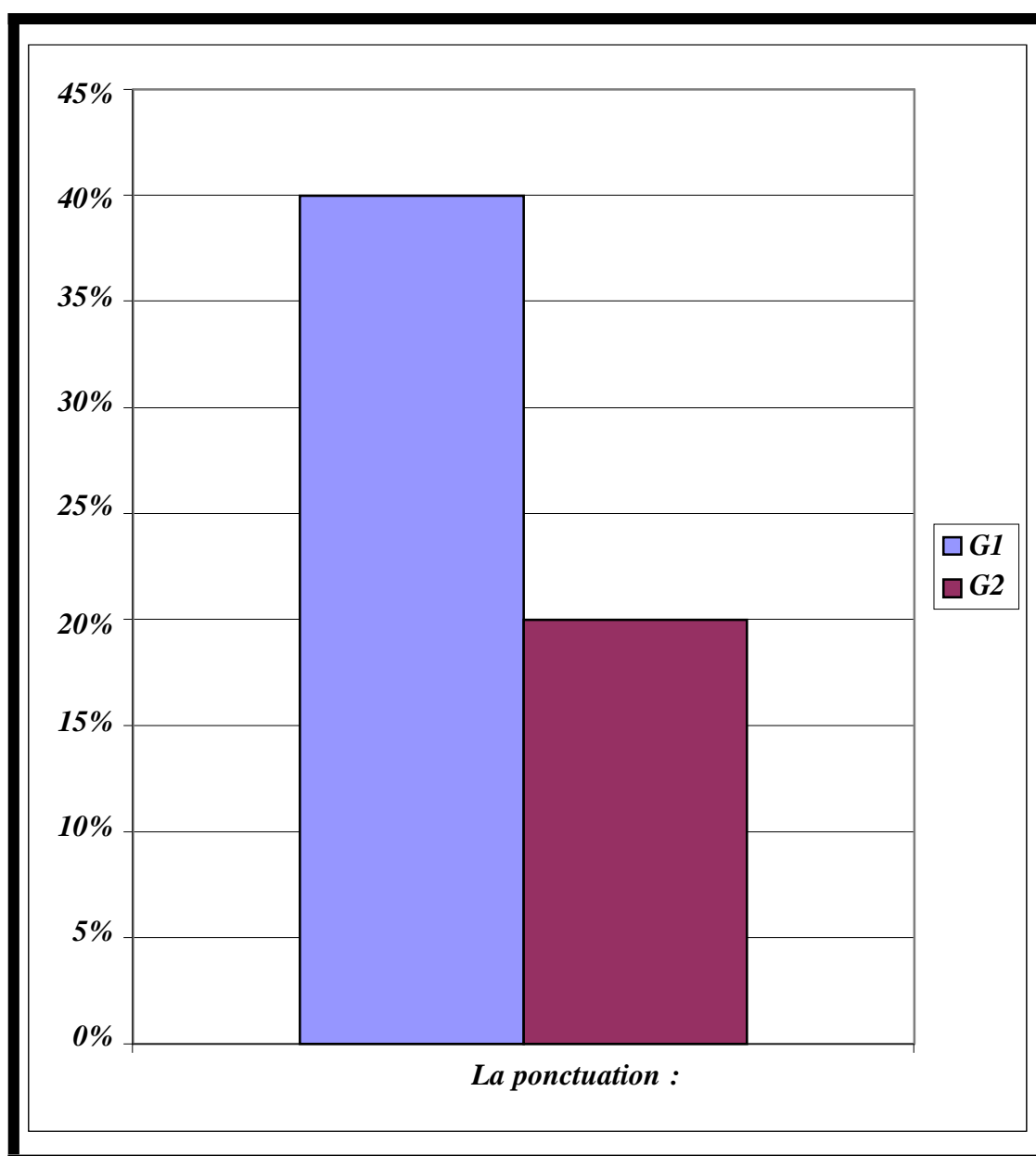


Tableau 6 : concernant la conclusion .

G1 05 élèves 50%

G2 03 élèves 30%

La conclusion :	
G1	50 %
G2	30 %

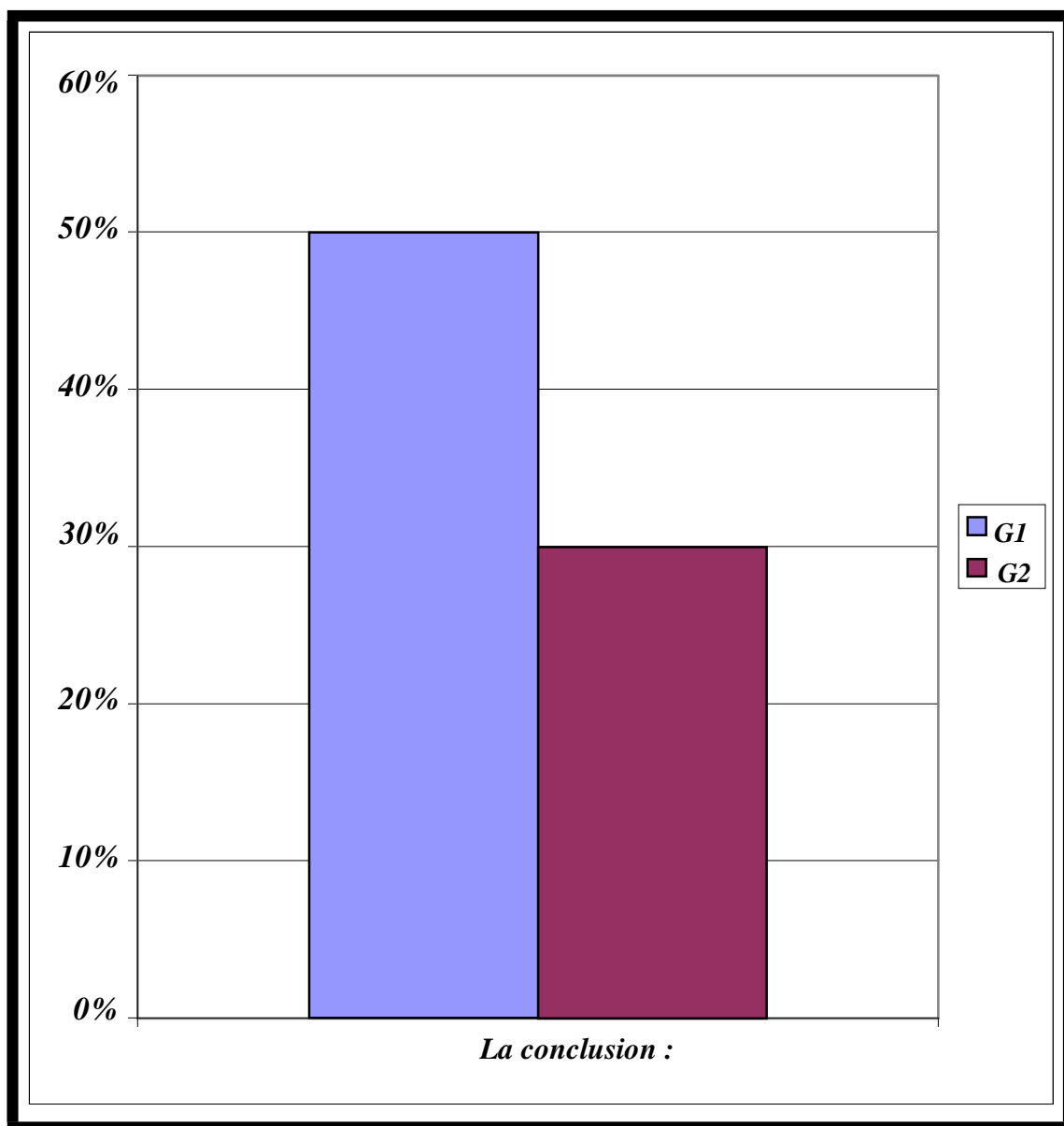


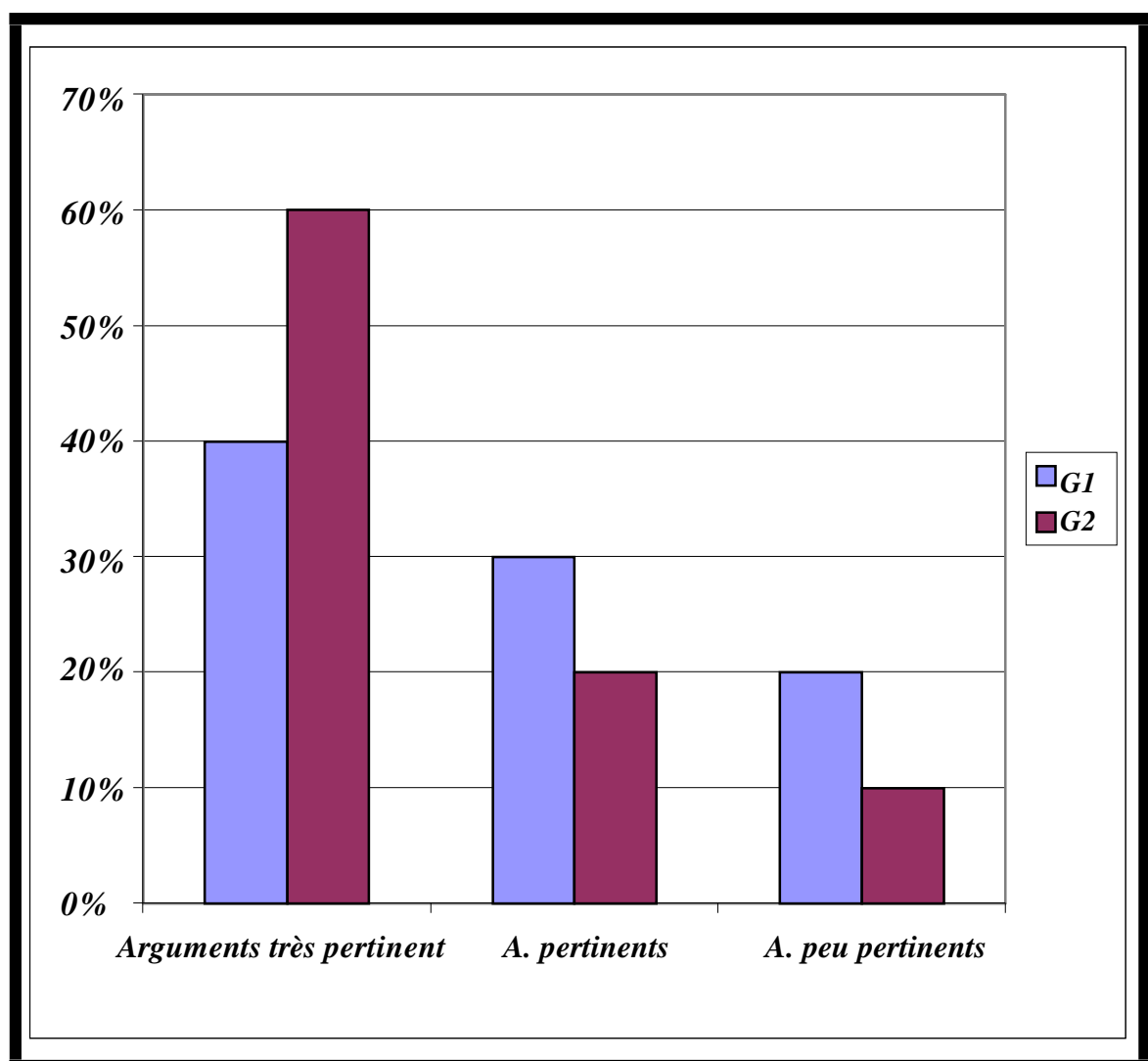
Tableau 7 : production d'arguments très pertinents, pertinents, peu et non pertinents

(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 pertinent
G1	40 %	30 %	20 %
G2	60 %	20 %	10 %



Analyse de la 3^{ème} séance :

Tableau concernant la tâche proposée en 3^{ème} 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 :

Arguments pour	Arguments contre	Autres arguments
100 %	100 %	80 %

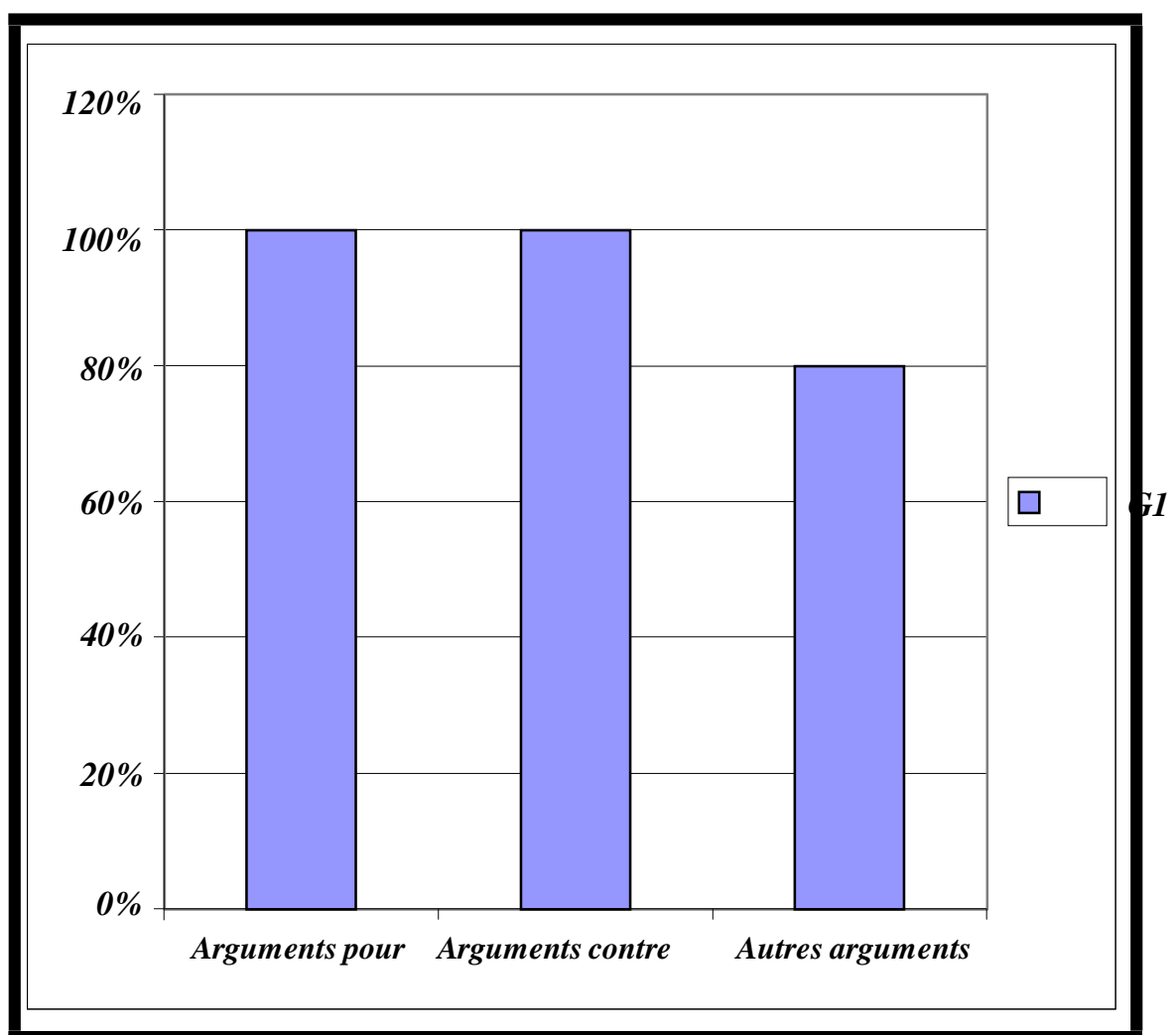
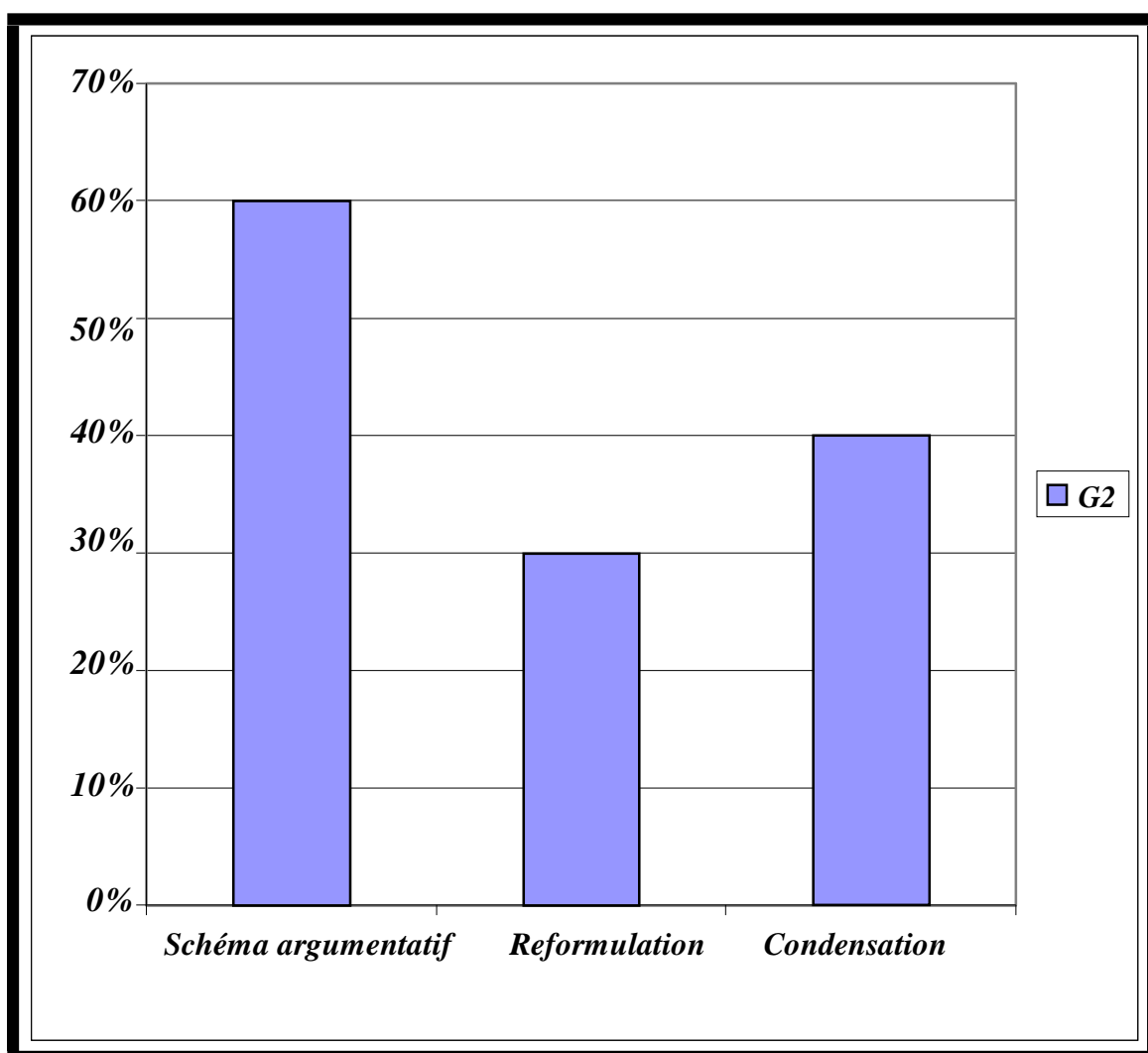


Tableau concernant le résumé du texte :

Respect du schéma argumentatif 06 élèves 60% G2 Reformulation 03 élèves 30%
Condensation 04 élèves 40%

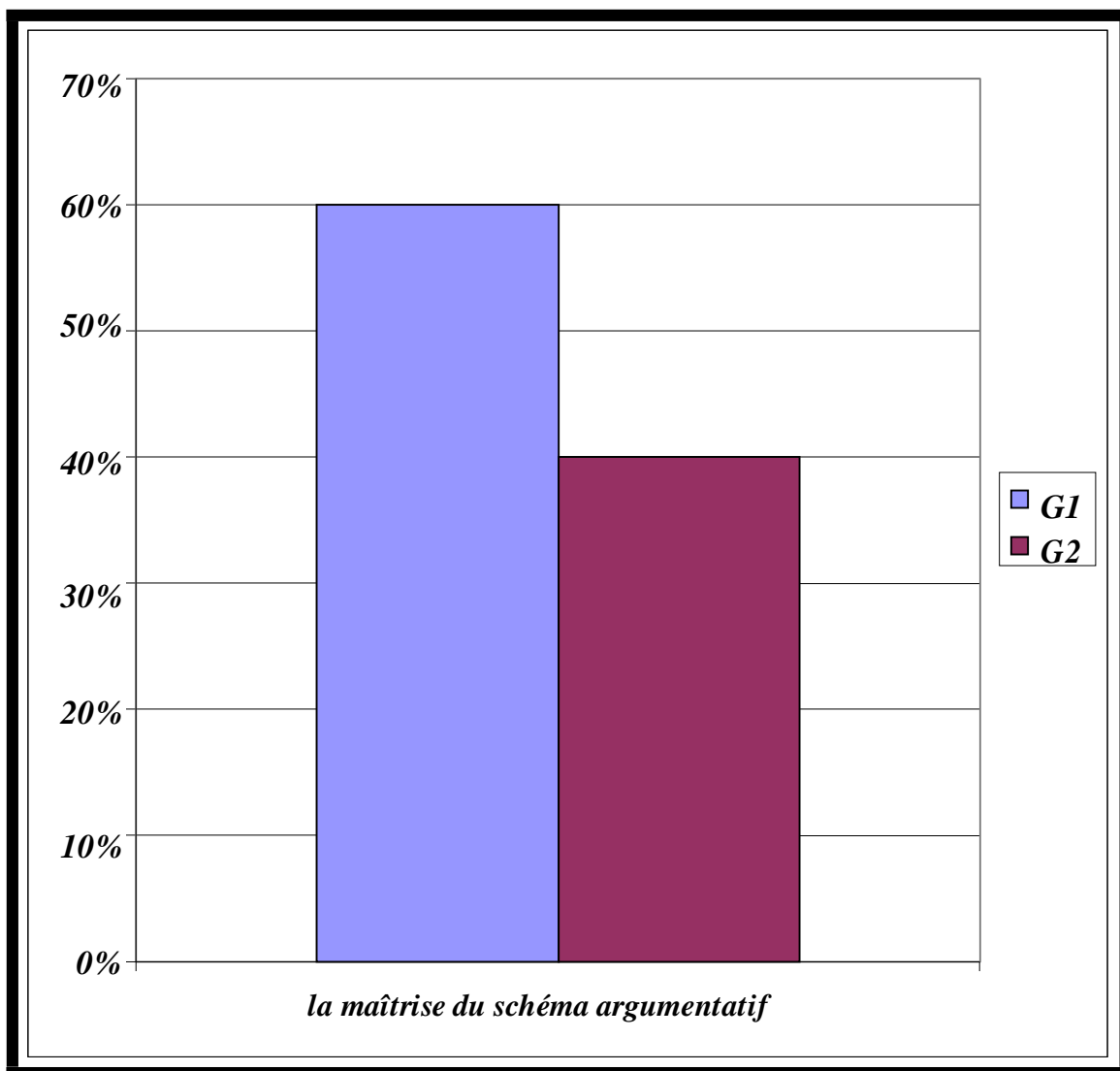
	Schéma argumentatif	Reformulation	Condensation
G2	60 %	30 %	40 %



Analyse de la dernière séance : la réécriture.

Tableau de la maîtrise du schéma argumentatif :

G1	60 %
G2	40 %

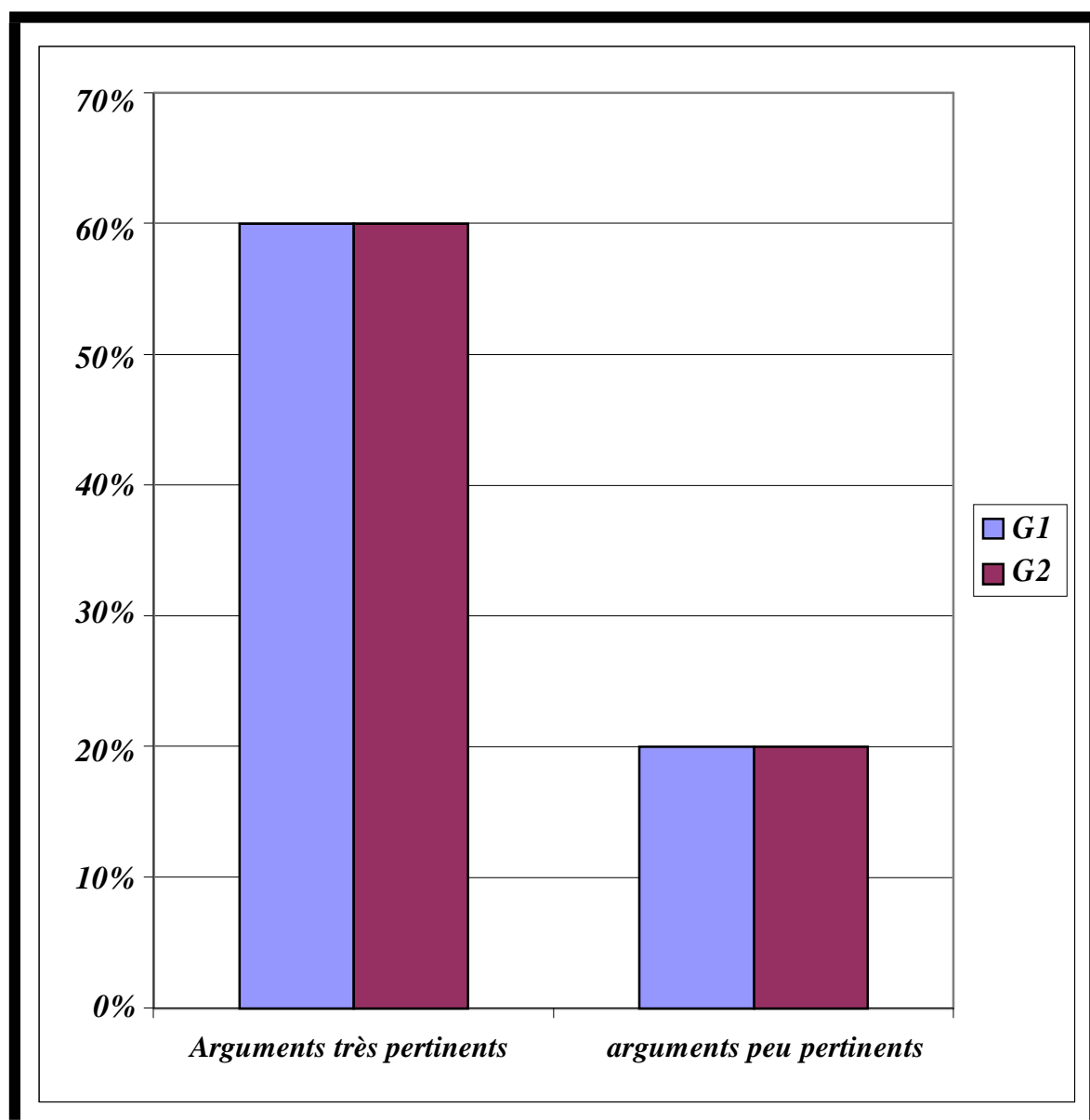


1. Tableau des arguments ajoutés très pertinents (ATP) et peu pertinents selon les deux groupes :

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

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

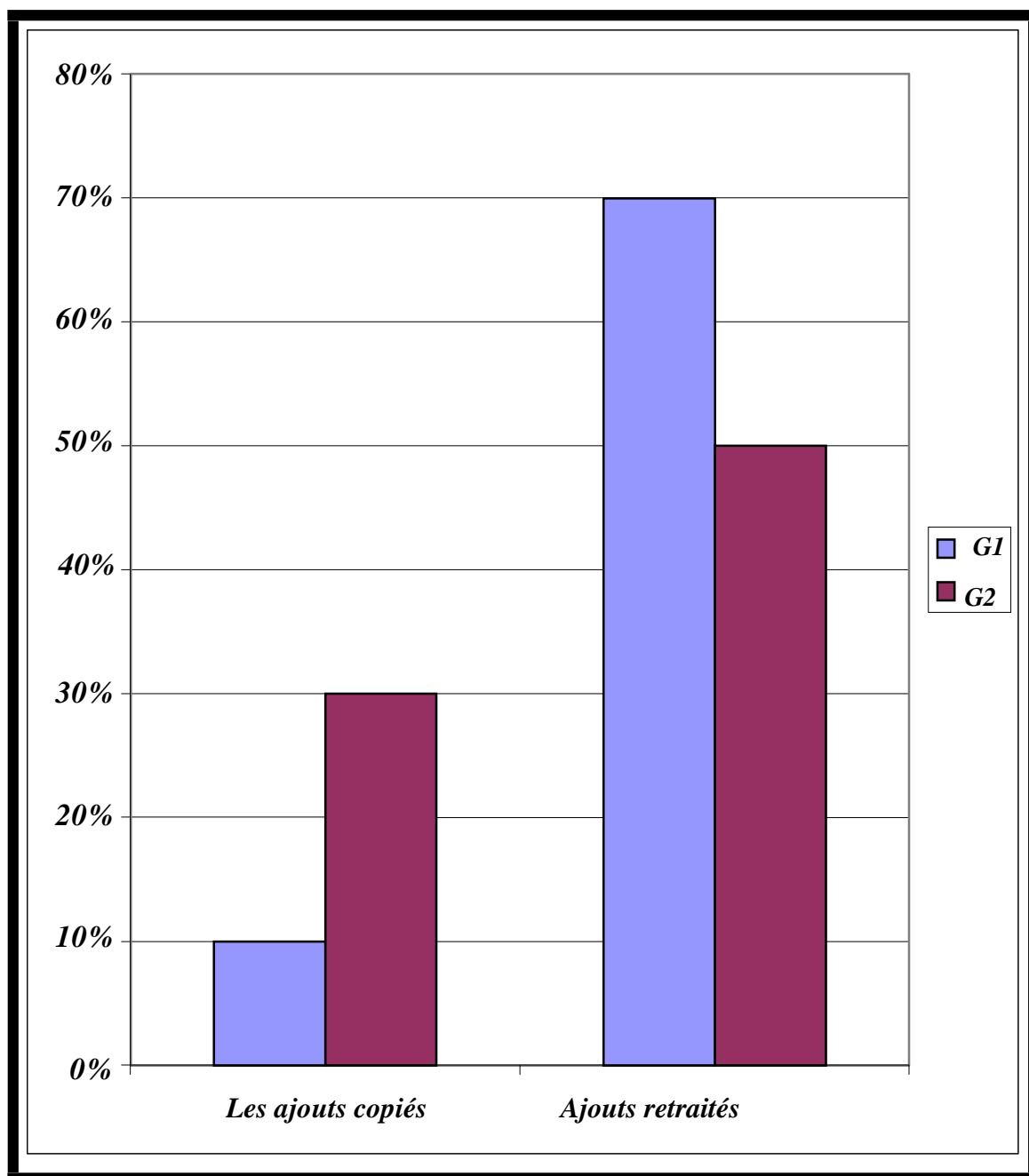
	Arguments très pertinents	arguments peu pertinents
G1	60 %	20 %
G2	60 %	20 %



2. Tableau concernant les ajouts copiés et retraités : G1 : AC : 01 élèves AR: 07 élèves.

G2 : AC : 03 élèves AR: 05 élèves.

	Les ajouts copiés	Ajouts retraités
G1	10 %	70 %
G2	30 %	50 %

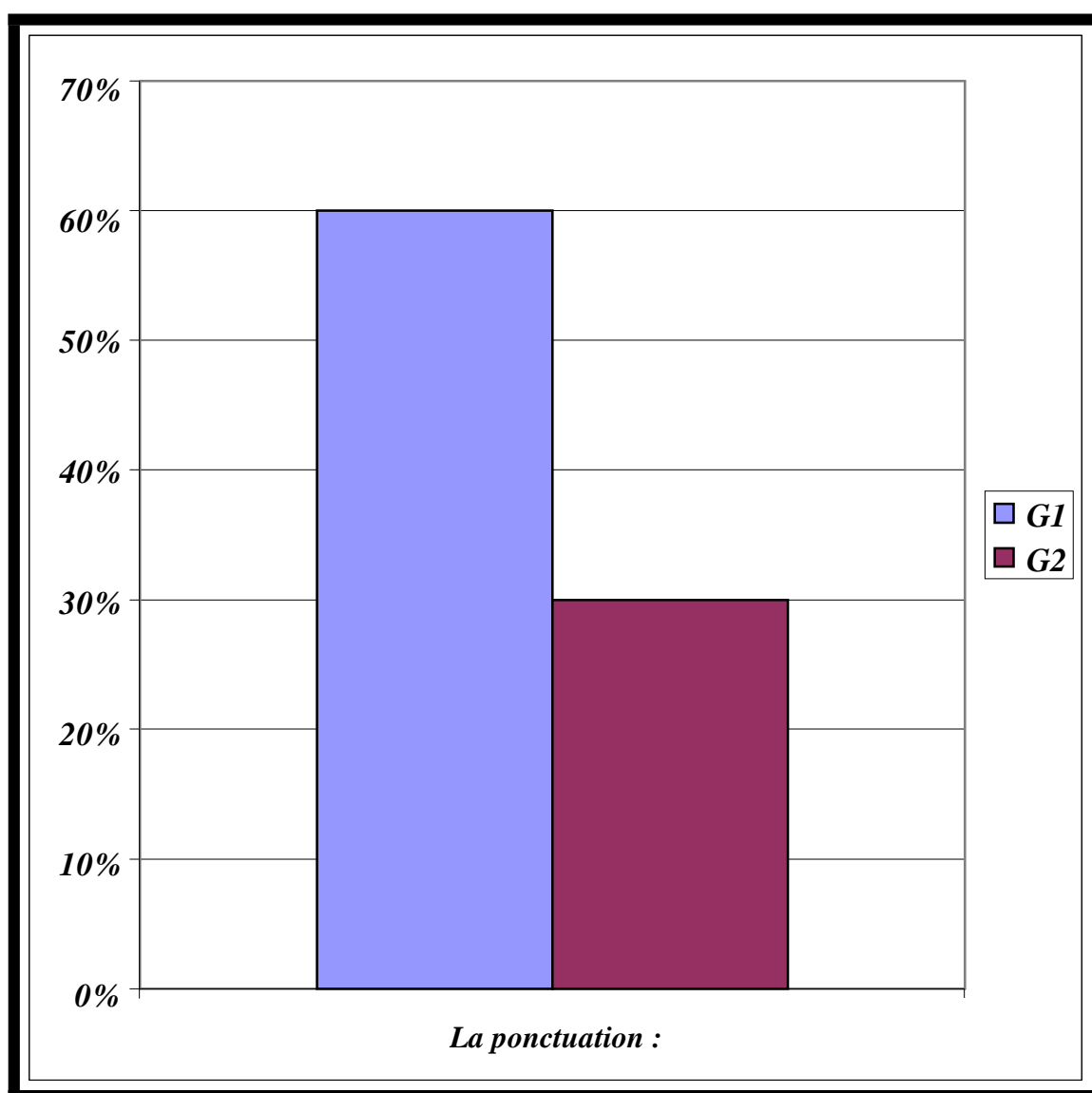


3. Tableau Concernant La ponctuation :

G1 06élèves 60%

G2 03 élèves 30%

La ponctuation :	
G1	60 %
G2	30 %



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

G1 06élèves 60%

G2 05 élèves 50%

Illustration des arguments par des exemples :	
G1	60 %
G2	50 %

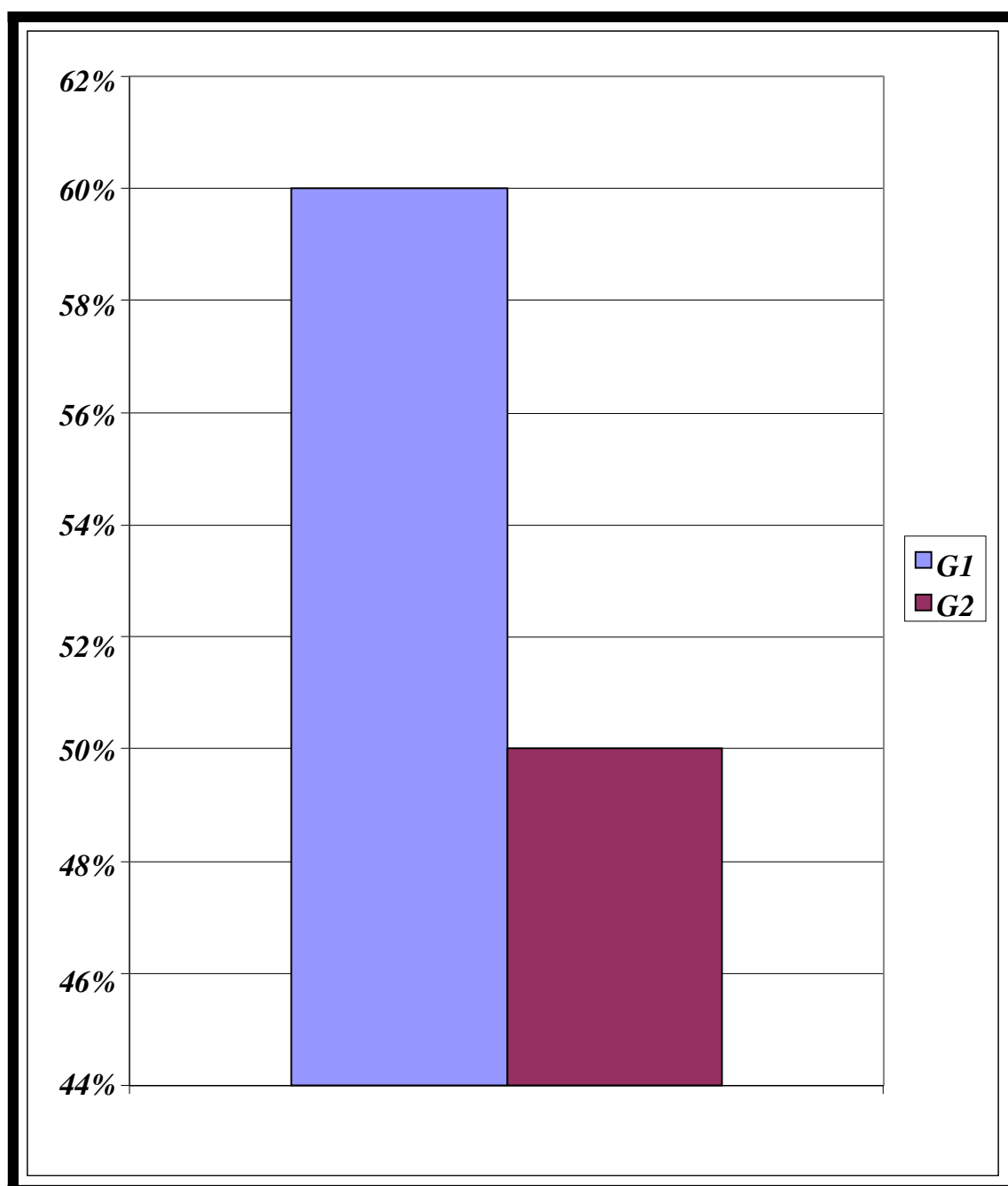


Illustration des arguments par des exemples :

5. 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^{er} 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'expressions d'opinion. Nous pouvons dire que la plus part des élèves ont pu rédiger la thèse.

a 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.

b 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.

c 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.

d La ponctuation :

quatre élèves du G1 ont ponctué disant moyennement leur texte. Quant 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.

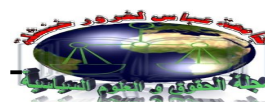
A travers cette analyse, nous pouvons affirmer que les élèves ne maîtrisent pas bien le schéma argumentatif.

- 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.



- T â c h e 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^{er} 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 camarades 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 :

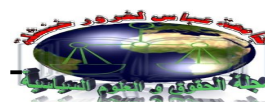
Huit élèves sur dix du G1 ont pu conclure leurs textes et cinq sur dix du G2 ont pu le faire aussi.

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 meilleures 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'informations 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 1er 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 copiés contrairement aux élèves du groupe expérimental qui ajoutent des arguments retraités.

Les argumentations rédigées lors du 1er 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.

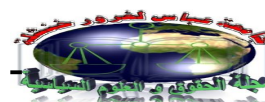
En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, en conclusion...), l'accroissement est plus clair chez les rédacteurs du groupe expérimental.

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)², 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

² - J.Louis Chiss, J.David, Y.Reuter in "didactique du français", de Boeuck, Paris, 2005, (p.20) .



argumentatif écrit, forcément tardive étant donné que cette conduite langagière n'est quasiment jamais abordée au cours de l'école obligatoire.

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) ³ cités par A. Gabsi. De même, 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)⁴, 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 1er 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:

"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 "⁵.

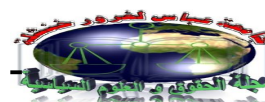
Cela nous pousse à affirmer que la lecture du texte d'aide a effectivement aider les apprenants à améliorer leur premier jet comme l'affirment SCADAMALIA ET BEREITER (1986)⁶, le scripteur no vice éprouve des difficultés à alimenter son écriture et notamment

³ - 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)

⁴ - Ibidem (p.12).

⁵ - M.Fayol, in "l'apprentissage de l'écriture", Hermès science, paris, 2002, (P.98)

⁶ - D. Legros, in "the semantic effects of consulting a textual, 2002, (p.4).



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 Kintsch,

1983), l'enseignant doit choisir durant les séances d'aide à la réécriture, des tâches censées faciliter la rédaction à l'apprenant et surtout l'aider à lutter contre la surcharge mentale.⁷

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

Bibliographie :

- Brassart.G, in "planification – révision", INRP, Paris, 1991.
- Chiss J.Louis, J.David, Y.Reuter in "didactique du français", de Boeck, 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.

⁷ - Gabsi, in " contexte plurilingue et construction de connaissances, DEA psychologie des processus cognitifs 2004, (p.11)

