

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

و البحث العلمي وزارة التعليم العالي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université MUSTAPHA Stambouli
Mascara



جامعة مصطفى اسطمبولي
معسكر

Faculté des Lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises

Laboratoire « d'ingénierie des Programmes de Langues dans Les filières de spécialités »

THESE de DOCTORAT de 3 ème cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FOS

- Volume I :

Thèse –Présentée par : *BOUDERBALA Malika*

L'impact de la révision sur la production écrite d'un texte explicatif
en français sur objectifs spécifiques chez les étudiants de la
première année de licence d'économie

Devant le jury :

Président : MEKKAOUI Mohamed	Docteur	Université de Mascara
Rapporteur : SEBANE Mounia Aicha	Professeure	Université de Mascara
Examinatrice : BENATTA Fatima Zohra	Docteur	Université de Mascara
Examineur : LASHEB Mohammed	Docteur	Université de Mascara
Examineur : MEHDI Amir	Docteur	Université de Tiaret
Examinatrice : RAKRAK Laila	Docteur	Université de Saida

Année Universitaire : 2022-2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

و البحث العلمي وزارة التعليم العالي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université MUSTAPHA Stambouli

Mascara



جامعة مصطفى اسطمبولي

معسكر

Faculté des Lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises

Laboratoire « d'ingénierie des Programmes de Langues pour Les filières de spécialités »

THESE de DOCTORAT de 3 ème cycle

Spécialité : Français

Option : Didactique du FOS

- Volume I : Thèse –

Thèse – *Présentée par* : BOUDERBALA Malika

L'impact de la révision sur la production écrite d'un texte explicatif en français sur objectifs spécifiques chez les étudiants de la première année de licence d'économie

Devant le jury :

Président : MEKKAOUI Mohamed

Docteur

Université de Mascara

Rapporteur : SEBANE Mounia Aicha

Professeure

Université de Mascara

Examinatrice : BENATTA Fatima Zohra

Docteur

Université de Mascara

Examineur : LASHEB Mohammed

Docteur

Université de Mascara

Examineur : MEHDI Amir

Docteur

Université de Tiaret

Examinatrice : RAKRAK Laila

Docteur

Université de Saida

Année Universitaire : 2022-2023

Remerciements :

Ce travail n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide précieuse du Professeure Docteure Sebane Mounia Aicha. Je tiens à la remercier pour sa patience, sa disponibilité, ses encouragements, sa confiance et pour la qualité de son encadrement.

Je remercie également les membres du jury pour le temps qu'ils ont consacré à l'évaluation de ce travail et pour les conseils qu'ils vont me prodiguer en vue de mes futures recherches.

Mes remerciements vont particulièrement à Madame El Bachir Khadidja pour ses encouragements, son soutien moral, ainsi que pour les suggestions apportées à cette recherche.

Mes plus sincères remerciements vont également aux enseignants qui m'ont accompagné durant ma recherche : Professeurs Djelti Samir, Yahiaoui Habib, Madame Mansour Benaouf Fatima et Docteur Chali-Seddok Wahiba.

Toute ma gratitude va aux enseignants et aux étudiants du département de l'économie de l'université Mustapha Stambouli de la wilaya de Mascara qui ont accepté ma présence dans leurs classes.

Merci aussi à tous mes collègues doctorants qui m'ont soutenu durant ma recherche.

Dédicaces :

À mes parents. Il m'est impossible de trouver les mots pour exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance.

À mes deux frères, Mohamed Redha et Abdelkrim.

À mes deux anges ; vous n'avez jamais quitté mes pensées.

Sommaire :

Introduction	7
Première partie : Le FOS en contexte universitaire algérien : développement, fonctions et spécificités	12
Chapitre 01 : Regard sur l'évolution de la langue française en Algérie	13
Chapitre 02 : L'émergence du FOS au sein de l'université algérienne : démarches et objectifs d'enseignement	26
Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants	45
Chapitre 04: Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants	68
Deuxième partie : Compréhension des textes explicatifs	86
Chapitre 05 : Le texte explicatif et ses caractéristiques	87
Chapitre 06 : La compréhension des textes explicatifs en psychologie cognitive	96
Chapitre 07 : Traitement des inférences lors de la compréhension des textes explicatifs	111
Chapitre 08 : Analyse des caractéristiques des textes explicatifs du premier jet des étudiants : la planification et les procédés explicatifs	124
Troisième partie : analyse des processus rédactionnels employés par les étudiants de la première année d'économie : production écrite, réécriture et révision d'un texte explicatif	134
Chapitre 09 : La production des textes	135
Chapitre 10 : La révision des textes explicatifs	149
Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif	159
Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants :(le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement.)	181
Chapitre 13 : Analyse du deuxième jet (la séance de révision)	206

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)222
Conclusion :.....	235
Références :.....	238
Table des matières :.....	251
Liste de Tableau :	257
Liste de Figures :.....	260.....
Résumé :.....	264

Introduction :

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) et traite les processus cognitifs mis en œuvre lors de la production écrite et de la réécriture / révision d'un texte explicatif chez les étudiants de la première année d'économie de l'université de Mascara.

Il est important de souligner que l'activité rédactionnelle est une opération cognitive qui s'acquière durant de longues années d'enseignement / d'apprentissage (Berninger, & Swanson ; 1994 ; Piolat, 2004 ; Scardamalia, & Bereiter, 1986). Elle est soumise à différentes contraintes coûteuses en termes de ressources cognitives (Heurly, 2006), du fait qu'elle fait appel à des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques et cognitives.

Néanmoins, l'écriture ne se limite pas à une simple interaction entre ces compétences mais elle est le résultat d'une interaction entre le contexte culturel et le contexte linguistique des étudiants (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002).

De ce fait, les processus rédactionnels ont suscité de nombreuses interrogations dans le domaine de la psychologie cognitive et de la didactique des langues étrangères depuis l'apparition du modèle de Hayes et Flower (1980). Ce modèle qui s'est intéressé aux différents processus cognitifs mis en place par les étudiants pour produire un texte, décrit le processus rédactionnel comme une activité de résolution de problèmes composée de quatre sous-processus qui sont : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle (Hayes & Flower, 1980).

En ce qui concerne notre recherche, nous nous focaliserons sur le processus de révision et son impact sur l'amélioration des compétences rédactionnelles d'un texte explicatif en FOS. Il faut souligner que la mise en place d'un curriculum en FOS nécessite une analyse approfondie qui répond aux besoins et aux difficultés des étudiants (Mangiante & Parpette, 2004). Les besoins des étudiants de la première année d'économie seront identifiés au niveau rédactionnel (l'écriture et la réécriture d'un texte explicatif).

Pour cela, nous analyserons d'abord les difficultés des étudiants de la première année d'économie à écrire un texte explicatif en langue française. Ensuite, nous

Introduction :

proposerons aux étudiants de réviser et de réécrire leurs écrits à l'aide d'un texte d'aide, nous proposerons ainsi aux étudiants d'utiliser le brouillon lors de cette séance de révision. Notre objectif est d'étudier l'impact de la révision et l'effet de l'utilisation du brouillon pendant la réécriture sur le retraitement d'un premier jet et sur la cohérence entre la construction des nouvelles connaissances avec celles activées à partir de la lecture du texte d'aide proposé aux étudiants.

L'objectif étant de voir l'importance de la révision sur le transfert et l'activation des connaissances en mémoire de travail MLT et sur le traitement des informations nouvelles.

Ces objectifs de recherche nous permettent ainsi d'étudier les différents mécanismes mentaux mis en place par les étudiants lors de la production écrite et de la réécriture d'un texte explicatif en français sur objectifs spécifiques.

Pour ce faire, nous nous référons aux modalisations de Van Dijk & Kintsch (1983) et de Kintsch (1988, 1998) en termes de traitement des informations. Ces modèles décrivent la manière dont le sujet lecteur arrive à construire une structure cohérente du texte. Une représentation structurée et cohérente du contenu textuel est importante pour aboutir à une production écrite bien élaborée.

De plus, ces deux modèles traitent les différents niveaux du traitement du texte à savoir : « la macrostructure » et « la microstructure ». La macrostructure renvoie aux propositions du contenu global du texte, alors que la microstructure renvoie aux propositions locales du contenu du texte (la surface textuelle). Les deux structures sont complémentaires pour comprendre un texte. Lorsque le scripteur traite le texte au niveau textuel, il ajoute des connaissances qui ne sont pas explicites dans le texte mais qui sont activées lors de la lecture. Ces connaissances sont indispensables pour arriver au sens du texte. Donc, nous étudierons dans notre travail ces activités inférentielles à travers les informations ajoutées à la base du texte pendant la révision d'un premier jet.

Il faut préciser que la production écrite d'un texte explicatif en français langue étrangère est une tâche difficile pour les étudiants inscrits en première année car ils ont suivi une scolarisation pré-universitaire au moyen et au secondaire dispensée principalement en langue arabe.

Introduction :

Alors qu'à l'université, ils sont appelés à écrire et à réécrire des exposés, des rapports, des comptes rendus, des synthèses et des textes de spécialités en langue française. Par ailleurs, en plus des difficultés rencontrées à l'écrit, ces étudiants éprouvent des difficultés à l'oral (Mostefaoui, 2009 ; Sebane, 2008, 2011).

Pour le présent travail, nous nous intéresserons à la révision des textes explicatifs. À la différence des autres types de texte (narratif, argumentatif, expositif), le texte explicatif demeure l'outil de développement des connaissances dans plusieurs manuels et encyclopédies (Chali Saddok, 2018). La finalité de ces textes étant de fournir au lecteur des informations sur un sujet précis en utilisant des éléments d'organisation et de textualisation.

De plus, le texte explicatif nécessite la mise en place des relations de causalité entre les différentes parties du contenu textuel (introduction, développement et conclusion) ce qui représente des difficultés pour les étudiants au niveau scriptural. Comme le souligne Sebane (2008) : « le contenu textuel de ce type de textes renvoie à des champs disciplinaires inconnus de la part des étudiants, ce qui rend l'accès aux informations contenues dans ce texte difficile » (p. 74).

Partant de ce constat, notre travail consistera à étudier l'impact de la révision comme processus cognitif sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Rappelons que le retour sur le texte se fait rarement par les étudiants qui se contentent seulement des corrections superficielles (Fayol 2007, cité par Bounouara, 2008). De plus, durant notre expérience comme enseignante de langue française, nous constatons que les apprenants négligent complètement les opérations de révision et de réécriture pendant la rédaction des textes.

À partir de toutes ces considérations théoriques citées, nous posons la problématique suivante :

Comment la révision peut améliorer la qualité de la production écrite des textes explicatifs chez les étudiants de la première année d'économie ?

À partir de cette problématique, découlent des questions de recherche :

- Pourquoi les étudiants ont des difficultés à écrire et à réécrire un texte explicatif de spécialité en français ?
- Est-ce que ces difficultés sont seulement d'ordre linguistique ?

Introduction :

Suite à ces questions de recherche, nous poserons les hypothèses suivantes que nous tenterons de confirmer ou d'infirmier à travers notre expérimentation que nous mènerons auprès des étudiants de la première année d'économie de l'université de Mascara.

H1 : Les difficultés linguistiques des étudiants constituent un obstacle pour la rédaction des textes explicatifs.

H2 : la planification des informations et la mise en place des textes constituent ainsi des obstacles pour la rédaction des textes explicatifs.

H3 : la mise en œuvre de l'activité de révision durant la production écrite pourrait améliorer la qualité des écrits des étudiants.

H4 : la lecture d'un texte d'aide pendant la réécriture d'un texte explicatif pourrait aider les étudiants à activer leurs connaissances sur le monde évoqué par le texte et par conséquent produire plus d'inférences.

H5 : le recours au brouillon faciliterait l'écriture et la réécriture des textes explicatifs cohérents.

Pour pouvoir répondre à nos interrogations, confirmer et / ou infirmer nos hypothèses, notre travail s'articulera autour de trois parties dans lesquels nous effectuerons un va et viens entre la théorie et la pratique. Autrement dit, ces trois parties porteront simultanément sur la partie théorique et la partie pratique.

La première partie de notre travail traitera du FOS dans le contexte universitaire algérien. Cette partie est subdivisée en quatre chapitres. Nous décrirons dans le premier chapitre la situation linguistique en Algérie en mettant en exergue le statut de la langue française dans le système éducatif algérien. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons les objectifs et les démarches de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Alors que le troisième chapitre sera consacré à une première analyse des besoins et des difficultés rédactionnelles des étudiants de la première année d'économie à partir du questionnaire destiné à ces derniers. Pour ce qui est du dernier chapitre de cette première partie, nous analyserons également les besoins des étudiants à travers le questionnaire destiné aux enseignants du département de l'économie.

Introduction :

Quant à la deuxième partie, elle sera consacrée à la compréhension et au traitement cognitif des textes explicatifs. Elle est subdivisée à son tour en quatre chapitres. Nous présenterons dans le cinquième chapitre le texte explicatif et ses caractéristiques. Quant au sixième chapitre, il sera consacré aux processus cognitifs responsables de la compréhension des textes. Nous aborderons dans le septième chapitre le traitement de l'activité inférentielle lors de la compréhension des textes explicatifs.

Alors que pour le huitième chapitre, l'accent sera mis sur l'analyse des caractéristiques d'un texte explicatif à savoir la planification et l'emploi des procédés explicatifs à travers la première rédaction des étudiants de la première année d'économie.

Enfin la troisième et la dernière partie de notre travail, rendra compte de l'analyse des différents processus rédactionnels : la production écrite, la réécriture et la révision. Pour ce faire, le neuvième chapitre traitera la production écrite et ses différents modèles. Quant au dixième chapitre, il sera dédié à la révision et son rôle pour l'amélioration de l'activité rédactionnelle. Pour le onzième chapitre, nous analyserons le premier jet des étudiants. Notre objectif pour ce chapitre sera d'une part de vérifier si les étudiants arriveront à écrire un texte explicatif cohérent et d'autre part d'identifier les besoins et les lacunes de ces derniers.

Pour le douzième chapitre, nous évoquerons le brouillon, la réécriture et les différentes opérations de réécriture effectuées par les étudiants de la première année d'économie à savoir les ajouts, les remplacements, les suppressions et les déplacements.

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse sur l'impact de la révision sur l'amélioration de la production écrite d'un texte explicatif, nous allons analyser au cours du treizième chapitre le deuxième jet et nous allons également faire une étude comparative entre le premier et le second jet.

Les interprétations des différentes expérimentations et l'élaboration d'un référentiel d'évaluation feront l'objet du quatorzième chapitre. L'analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants à travers les différentes expérimentations mises en place nous permettra d'élaborer un référentiel d'évaluation des compétences et des activités pédagogiques selon les lacunes que nous allons relever.

Première partie :

Le FOS en contexte universitaire

algérien : développement,

fonctions et spécificités.

Chapitre 01 : Regard sur l'évolution de la langue française en Algérie

Introduction :

La situation linguistique en Algérie ne cesse de susciter de nombreuses interrogations depuis l'indépendance du pays en 1962 à nos jours. L'origine de ces interrogations relève du paysage linguistique de l'Algérie qui se caractérise par la présence de plusieurs variétés langagières (Taleb Ibrahim, 2004) à savoir l'arabe dialectal (l'arabe algérien), le français, l'arabe classique et la langue Tamazigh.

Il est important de souligner que l'Algérie était marquée au cours de son histoire par trois événements qui ont bouleversé son système éducatif, politique et linguistique à savoir : l'arrivée du pouvoir colonial en 1830, le système de l'arabisation en 1970 et l'introduction de la langue anglaise en 1993. Nous allons traiter les deux derniers événements au-dessous. Quant à l'évolution de la langue française, elle constitue le centre d'intérêt du présent chapitre.

En effet, l'année 1830 constitue un tournant pour l'évolution de l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie. Celle-ci a été imposée dans la société algérienne par le colonisateur et a été considérée au début comme une langue qui s'oppose à l'identité, à la culture algérienne et à la religion.

Néanmoins, depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, les pratiques de cette langue ont connu des changements considérables à cause des réformes qui se succèdent.

Raison pour laquelle, la question du statut de la langue française reste toujours problématique surtout qu'actuellement les matières enseignées du collège jusqu'au secondaire sont en langue arabe, l'enseignement du français apparaît à partir de la troisième année primaire avec un volume de 3 heures et 45 minutes par semaine.

Alors que pour l'enseignement supérieur, les filières scientifiques et techniques sont dispensées en langue française. Cette situation présente des difficultés aux nouveaux bacheliers dès leur première année et constitue un obstacle pour la formation universitaire de ces derniers. La langue française demeure aujourd'hui une langue d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'enseignement supérieur (Sebane, 2008).

Elle est considérée comme une langue véhiculaire du savoir, une langue d'information et ainsi un outil de travail et de communication qui permet l'accès à la recherche scientifique.

En raison de ce constat, nous nous intéressons dans ce premier chapitre au statut de la langue française en Algérie et à sa place dans le système éducatif algérien. Nous aborderons au début l'histoire de la langue française en Algérie depuis 1830 jusqu'à l'indépendance du pays en 1962. Ensuite, nous citerons les différents changements effectués après l'indépendance au niveau de l'enseignement secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur.

1.1. Aperçu sur la genèse de la langue française en Algérie :

L'Algérie a connu la coexistence de plusieurs invasions étrangères comme les turques, les romains, les espagnols et les français. La présence de ces occupants sur le territoire algérien a eu des effets importants sur le système linguistique du pays (Asselah-Rahal, 2000).

Rappelons que l'enseignement au sein des écoles Algériennes avant la période coloniale (1830) était basé essentiellement sur les principes religieux de l'islam. C'est à travers l'apprentissage du Coran que la langue arabe se propageait en Algérie pour devenir une langue officielle. La langue arabe était la langue par excellence en Algérie.

En effet, c'est à partir du 19^{ème} siècle que le français a été introduit en Algérie par le pouvoir colonial. Suite à cette situation, l'apprentissage de la langue arabe a perdu son statut de langue officielle du pays pour être utilisé uniquement dans les écoles coraniques et par la suite « être relégué à l'apprentissage en quasi clandestinité ». (Sebane, 2008, p. 22).

Durant la période de 1838- 1922 les écoles coloniales et la culture des colons ont été totalement rejetées par les Algériens. Ils refusaient d'apprendre la langue française et de fréquenter les collèges français (Martin, 2016)¹. Le peuple Algérien voulait préserver son identité, sa culture, sa religion et sa langue.

¹ <https://arlap.hypotheses.org/7953> Consulté le : 09/02/2021

Paradoxalement, l'attitude des Algériens envers la langue française a complètement changé « en passant du refus farouche à la revendication du droit à l'instruction » (Taleb Ibrahim, 2004, p.58). La seule manière de s'opposer à la puissance coloniale était d'apprendre le français, son apprentissage devenait une nécessité pour les Algériens afin de contrer la présence de l'ennemi.

Pour Queffélec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk & Cherrad-Bencherfa (2002) « l'hostilité de la population à l'école était fondée donc sur un très fort attachement à l'islam, à la langue arabe et sur l'idée que l'école française contribuait à promouvoir l'assimilation des musulmans à la chrétienté » (p. 21). C'est par le biais de l'école et de la langue française que les Algériens pouvaient se défendre contre le colonisateur d'une part, et d'autre part de construire des savoirs et des connaissances pour accéder à la formation universitaire et professionnelle.

Même avec ce changement envers l'apprentissage du français, il ne faut pas perdre de vue que seulement une minorité du peuple algérien ont bénéficié de la scolarisation pendant la période coloniale. En 1887, un taux de 1,79 % des apprenants Algériens étaient scolarisés dans les écoles, soit un pourcentage de 0,88 % d'apprenants dans chaque école (Queffélec *et al.*, 2002). Pour l'enseignement supérieur, « 12 licences sont octroyées aux Algériens en 1914 » et l'université accueille « 89 étudiants en 1940, 589 en 1954 » (Queffélec *et al.*, 2002).

Il faut dire que la langue française a commencé à perdre son statut juste après l'indépendance du pays en 1962. L'objectif du pouvoir algérien a été de redonner à la langue arabe (classique) son statut de langue nationale, officielle et attribuer à la langue française le statut d'une langue étrangère ou d'une langue seconde. Pour cela, une politique d'arabisation a été imposée par l'état algérien à partir de 1964.

1.2. L'enseignement du français dans le système éducatif algérien après l'indépendance du pays (entre le secondaire et le supérieur) :

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, les instructions officielles de l'état consistaient à arabiser les contenus et les programmes destinés aux apprenants algériens. L'état algérien voulait préserver la langue et la culture arabe. Pour cela, le nombre

d'horaires consacré à la langue arabe en première année primaire a été augmenté à 15 heures par semaine (Blanchet, 2006). En 1967, l'enseignement de la langue arabe se faisait dès la deuxième année. Par ailleurs, en 1968, une formation de trois ans a été mise en place pour tous les fonctionnaires afin d'apprendre l'arabe classique (Blanchet, 2006).

Ce processus d'arabisation a continué de prendre de l'ampleur, l'année 1971 était appelée « année de l'arabisation ». Selon Blanchet (2006), la politique d'arabisation a touché la troisième et la quatrième année du cycle primaire. Pour ce qui concerne le cycle moyen, le tiers des sections a été arabisé.

Ce projet éducatif a permis de créer des collèges et des lycées complètement arabisés, où l'enseignement des matières comme : les sciences naturelles, la géographie, la physique au sein de ces établissements se faisait en arabe classique. L'accent a été mis sur le développement des compétences techniques et scientifiques en langue arabe. À ce stade, le français a été considéré comme une langue étrangère. Le volume horaire consacré au français est passé de 15 heures par semaine à 11 heures pour les trois années du cycle primaire (Taleb Ibrahim, 1995).

Cependant, c'est au début de l'année scolaire 1993/1994 que les programmes et les manuels ont été encore une fois réaménagés avec l'intégration de la langue anglaise comme nouvelle langue étrangère face à la langue française dans le second cycle. C'était aux parents des apprenants que revenaient le choix quant à l'apprentissage de la première langue étrangère.

En 1996, les statistiques du ministère de l'éducation nationale ont montré que sur le nombre total de 4617728 élèves dans le cycle fondamental, seuls 59007 étaient inscrits pour l'enseignement de l'anglais (soit 1,28 %) des élèves scolarisés (Queffelec *et al.*, 2002). Alors que 98,72 % ont choisi la langue française. Malgré la concurrence avec la langue anglaise, le français restait en force dans le secteur éducatif algérien.

Une autre enquête menée par (Queffelec *et al.*, 2002) dans la wilaya de Constantine démontre également que seulement 5609 des élèves ont choisi d'apprendre l'anglais dans le second cycle de l'école fondamentale, alors que 121420 ont préféré la langue française.

Afin de consolider ce choix de l'apprentissage de la langue française dans les établissements algériens, une nouvelle stratégie était mise en place en 2000. Elle consistait à enseigner la langue française à partir de la deuxième année primaire. Toutefois, cette décision a été aussitôt remise en cause par manque de formateurs, absences : de programmes, des manuels adéquats et d'outils didactiques appropriés.

Désormais, aujourd'hui l'apprentissage du français langue étrangère se fait dès la troisième année primaire. De ce fait, avant leur passage à l'université les apprenants bénéficient de 10 ans d'apprentissage et d'acquisition de la langue française.

Pour la présente recherche, nous nous focaliserons sur la place attribuée à la langue française au sein de l'enseignement secondaire et supérieur car le continuum entre les deux paliers s'avère à la fois important et problématique. Ce passage entre les deux niveaux entraîne des changements au niveau pédagogique et psychologique des étudiants. Il suppose aussi une rupture à la fois d'ordre cognitif et linguistique puisque l'apprenant passe d'un apprentissage arabophone dispensé au secondaire à un apprentissage en français au niveau supérieur. (Sebane, 2008).

1.2.1. L'enseignement du français au niveau du cycle secondaire :

Il faut rappeler que juste après l'indépendance de l'Algérie, le système éducatif Algérien a connu de multiples réformes. Ces réformes ont touché les objectifs, les contenus des manuels et des programmes du secondaire. Nous citons les différents objectifs de l'apprentissage du français au secondaire selon la recherche menée par Boukhannouche (2016).

D'abord, dans le cadre du projet de l'arabisation de 1971, l'enseignement du français était quasi absent dans l'enseignement secondaire durant cette période. La majorité des matières était enseignée en arabe classique comme : l'histoire, la géographie et les mathématiques.

Ensuite pour ce qui est de l'année 1981, les objectifs de l'enseignement du français au cycle secondaire étaient fixés en fonction des filières. C'est-à-dire pour la filière « lettres », l'objectif était de renforcer les compétences langagières des apprenants afin

d'assurer une bonne communication en langue française. Pour la série « transitoire »², l'objectif était le renforcement des compétences linguistiques afin de faciliter la documentation scientifique et technique.

Alors que pour la réforme progressive des années 1990, un nouveau manuel était destiné aux apprenants de la première année secondaire afin d'alléger le programme. Un seul manuel était destiné à toutes les sections. L'accent y était mis sur des textes relevant du domaine scientifique et technique Boukhannouche (2016). Ces manuels contenaient des exercices de compréhension, d'expression écrite et des exercices structuraux.

Enfin, à partir de 2003 à nos jours, le système éducatif algérien reconnaît un tournant important au début de l'année scolaire 2003. La langue française a perdu le statut qu'elle occupait précédemment avec l'école fondamentale. De ce fait, l'objectif des nouveaux programmes est la revalorisation de l'apprentissage des langues étrangères (Boukhannouche, 2016).

Pour atteindre cet objectif, les nouvelles directives ainsi que les modifications faites par le ministère de l'éducation nationale mettent la lumière sur la notion de « l'approche par les compétences » dans les trois paliers à partir de l'année 2002 (Ammouden, 2018). Avec cette approche, l'accent est mis d'emblée sur l'apprenant et sur ses besoins. Autrement dit, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage. Avec l'arrivée de LPC, les objectifs des programmes du secondaire en langue française visaient la communication, la lecture, l'apprentissage des notions de textes, et la production écrite relevant des situations de la vie quotidienne (Ammouden & Cartier, 2016).

Selon ces chercheurs, « Les projets et séquences proposées sont tantôt fondés sur la logique des « *types de textes* » (le narratif, l'argumentatif, l'explicatif, le descriptif), tantôt sur celle des genres textuels (l'interview, le fait divers, le reportage et le récit de voyage, l'appel, mais aussi les affiches prescriptives, notices, dépliants, annonces, menus, cartes d'invitation etc.) » (p. 05).

Nous remarquons que les différents types de textes sont pris en charge au niveau de l'enseignement secondaire y compris le texte explicatif.

²Selon Blanchet (2006), la série « transitoire » est la série bilingue pour qui les matières scientifiques telles que les mathématiques, la chimie, la physique et les sciences naturelles sont dispensées en langue française.

1.2.2. L'enseignement du français à l'université :

Comme les différents cycles du système éducatif, l'université algérienne a été touchée par les réformes qui se succèdent depuis la période coloniale à nos jours. Durant la colonisation du pays, le nombre des étudiants inscrits dans les universités algériennes était restreint. Ce n'est qu'après l'indépendance du pays que l'université algérienne s'orientait vers de nouvelles perspectives.

Aujourd'hui à l'université Algérienne nous assistons à un passage de l'enseignement arabophone à l'enseignement francophone surtout dans les disciplines scientifiques comme : la médecine, les sciences vétérinaires, les sciences techniques et l'architecture.

Selon Achouche (1981) : « malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (p. 46).

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, l'enseignement de certaines filières à l'université s'avère problématique pour les nouveaux bacheliers. Ils sont contraints de suivre une formation en langue française alors que la formation antérieure de ces derniers était en arabe classique. Cette rupture linguistique et cognitive avec la formation pré-universitaire des étudiants présente des difficultés pour les étudiants de la première année. Généralement ces derniers accèdent à l'université avec un niveau juste moyen et une incompétence presque totale (Queffélec *etal.*, 2002).

Toujours selon ces chercheurs, « tous les enseignants qui participent à la formation dans les disciplines énumérées sont unanimes pour dénoncer la faiblesse du niveau linguistique en français des étudiants » (p. 92). Le niveau des étudiants algériens ne répond pas aux besoins et aux objectifs des programmes et des matières enseignées à l'université.

Pour certaines spécialités universitaires, la langue française n'est enseignée que pendant les deux premières années pour un volume horaire de 4 heures. Cet

l'apprentissage prend la forme des cours classiques de terminologie pour renforcer les compétences linguistiques des étudiants en compréhension et en production du discours de spécialité. Alors que pour d'autres spécialités, les modules sont enseignés en français.

Etant donné que notre échantillon expérimental touche les étudiants de la première année des sciences économiques, nous estimons qu'une description du contenu des programmes et des cours destinés à ces étudiants est indispensable.

1.3. Description des programmes dédiés aux étudiants de l'économie :

En 2013³, le CPND a mis en place un programme pour les étudiants du socle commun : domaine « Sciences économiques, Commerciales et de Gestion ». Ce programme s'étale sur deux semestres.

Tableau 01 : Le programme du français dispensé aux étudiants de la première année d'économie.

Premier semestre :

Unité d'enseignement	Matières		Volume horaire hebdomadaire			VHS ₁₅ Semaines	Autre ⁴	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé	Cours	TD	TP			CC	Examen
Fondamentale	F 111	Introduction à l'économie	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+
	F 112	Micro économie 1	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+
	F 113	Comptabilité générale 1	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+

³ Selon le ministre de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique. Arrêté n°499 du 28 Juillet 2013

⁴ Autre désigne un travail complémentaire en consultation semestrielle.

Chapitre 01 : Regard sur l'évolution de la langue française en Algérie

Méthodologique	F 114	Histoire de la pensée économique	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+
		Statistique 1	1h30	1h30		45 h	40h	+	+
		Mathématique 1	1h30	1h30		45 h	40h	+	+
		Méthodologie de la recherche 1	1h30			22h 30	40h		+
Découverte		Introduction au droit	1h30			22h 30	40h		+
		Introduction à la sociologie	1h30			22h 30	40h		+
Transversale		Langue vivante		1h 30		22h 30	40h	+	+

Deuxième semestre :

Unité d'enseignement	Matières		Volume horaire hebdomadaire			VHS 15 Semaines	Autre	Mode d'évaluation	
	Code	Intitulé	Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
		Introduction au management	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+
		Micro économie 2	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+

Chapitre 01 : Regard sur l'évolution de la langue française en Algérie

Fondamentale		Comptabilité générale 2	1h30	1h30		45 h	45 h	+	+
Méthodologique		Statistique 2	1h30	1h30		45 h	45h	+	+
		Mathématique 2	1h30	1h30		45 h	45h	+	+
		Informatique	1h30	1h30		45 h	45 h	+	
Découverte		Droit commercial	1h30			22h 30	45h		+
		Sociologie des organisations	1h30			22h 30	45h		+
Transversale		Langue vivante 2		1h30		22h 30	45h	+	+

Programme du français pour la première année d'économie :

Semestre 01 :

Unité d'enseignement : Transversale

Matière : Langue étrangère 1

Crédits : 1

Coefficient : 1

Objectifs de l'enseignement : Améliorer le niveau de la langue chez les étudiants et les aider à mener des recherches bibliographiques en matière de l'économie et du management.

Connaissances préalables recommandées : Connaissances de la langue (écrit et parlé)

Contenu de la matière : - Etudes de textes, débats, dissertation écrite sur la matière.

Mode d'évaluation : - Continu – Examen

À partir de la lecture de ce programme détaillé ci-dessus, nous remarquons que l'apprentissage de la langue vivante 1 (la langue française) se fait une fois par semaine pour une durée d'une heure et demie. À la fin du premier semestre, c'est-à-dire après 4 mois (15 semaines) d'apprentissage les étudiants seront évalués. Cette évaluation se fait selon deux paramètres : un examen et un contrôle continu.

Alors que pour le deuxième semestre, l'apprentissage de la langue française est remplacé par la langue anglaise, deuxième langue vivante.

En effet, l'apprentissage de la langue française au cours du premier semestre a pour objectif d'améliorer le niveau des étudiants à l'oral comme à l'écrit (comme le montre le contenu du programme ci-dessus) mais reste à savoir c'est cela est suffisant pour amener les étudiants à rédiger un texte explicatif en langue française. C'est l'un de nos objectifs que nous tenterons de vérifier à travers cette recherche.

Précisons que l'écriture d'un texte explicatif d'économie en langue française demande de la part des rédacteurs des connaissances approfondies non seulement en langue française mas aussi dans le domaine des sciences économiques.

Pour cela, aujourd'hui à l'université Algérienne, nous constatons que la langue française possède deux statuts différents : celui d'apprendre un français de spécialité et celui d'apprendre du français : le français sur objectifs spécifiques.

1.4. Français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité :

Le milieu universitaire exige d'une part la maîtrise de la langue, une langue spécifique à un domaine de spécialité pour certains étudiants et un français sur objectifs spécifiques pour d'autres. Le français de spécialité diffère complètement du français sur objectifs spécifiques. En évoquant la distinction entre les deux, Mangiante et Parpette (2004) ont mis en exergue cette divergence dans le tableau suivant :

Tableau 02 : Distinction entre le français de spécialité et le français sur objectifs spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004, p.05-06).

Français de spécialité	Français sur objectifs spécifiques
<ul style="list-style-type: none"> - Objectif plus large couvrant un domaine - Formation à moyen ou long terme - Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline - Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant - Travail plus autonome de l'enseignant. - Matériel existant. - Evaluation interne au programme de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objectif précis - Formation à court terme (urgence) - Centration sur certaines situations cibles - Contenus nouveaux à priori non maîtrisés par l'enseignant - Contact avec les acteurs du milieu étudié - Matériel à élaborer - Evaluation extérieure au programme

La principale divergence entre le français de spécialité et le français sur objectifs spécifiques se situe au niveau de la démarche didactique de l'enseignement (Mangiante & Parpette, 2004).

Le FOS se caractérise par deux points fondamentaux : l'analyse des besoins et l'élaboration des activités. La conception des activités en FOS se fait selon les besoins et les lacunes du public (étudiants, fonctionnaires). Pour notre recherche, nous traiterons les deux points : les besoins et les lacunes des étudiants de la première année d'économie. Nous élaborerons par la suite des activités pour ces étudiants en fonction de leurs besoins linguistiques, cognitifs et rédactionnels.

Alors que pour ce qui est du français de spécialité, il porte sur une situation de communication particulière, à un domaine ou à une profession particulière. Les formations en français de spécialité ne répondent pas à un besoin précis ni à une demande bien déterminée. Le français de spécialité recouvre des situations diverses. Les étudiants peuvent choisir par exemple de suivre des cours de « français de l'entreprise »,

« français du tourisme », donc désormais l'enseignant en FS s'appuie sur des programmes pédagogiques pour chaque spécialité. Pour une formation en français de spécialité, l'institution ou l'enseignant sont les concepteurs des contenus des cours, des supports utilisés et du type d'évaluation.

En revanche, le français sur objectifs spécifiques se fait soit par un public professionnel soit par des apprenants avec des objectifs bien spécifiques. Le FOS se caractérise par rapport au français de spécialité par « la demande de formation ». Pour Carras, Tolas, Kohler et Szilagy (2007) « on parle de français sur objectifs spécifiques lorsqu'on est face à une demande de formation qui émane du terrain (institution, université, entreprise), qui est destiné à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie. » (p. 19).

En effet, c'est en fonction de cette demande que les objectifs d'apprentissage seront déterminés par les formateurs qui élaboreront un programme relatif aux besoins langagiers du public ciblé en recouvrant toutes les situations de communication.

Le discours universitaire exige ainsi des connaissances sur les aspects de la langue mais aussi des savoirs - faire relatifs aux besoins de la formation à suivre d'où l'importance du FOS. Donc, la finalité de FOS est de répondre aux besoins langagiers des étudiants.

Conclusion :

Ce chapitre nous a permis de voir un aperçu sur la situation linguistique de l'Algérie. Il faut dire que l'apprentissage du français a connu un changement important en passant de l'enseignement du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère pour arriver à un statut de langue véhiculaire d'un savoir à l'université qui consiste à construire des connaissances en français en fonction des besoins spécifiques d'un public particulier. L'enseignement du FOS passe par des étapes différentes, c'est ce que nous exposerons dans le chapitre suivant.

Chapitre 02 : L'émergence du FOS au sein de l'université algérienne : démarches et objectifs d'enseignement.

Introduction :

Nous allons traiter dans le présent chapitre l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au sein de l'université algérienne. Nous nous intéresserons en premier lieu à la place du FOS dans l'enseignement supérieur algérien, à savoir son intégration dans le cursus et les objectifs de son apprentissage. En deuxième lieu, nous retracerons l'histoire du FOS et son évolution sachant que le FOS « fait l'objet de multiples évolutions qui ont marqué son parcours historique et méthodologique » (Qotb, 2008, p.24).

Enfin, une description d'une démarche FOS s'impose. L'élaboration d'un programme de FOS exigeant des outils, des méthodes et une stratégie précise. La mise au point de cette stratégie suppose de suivre les étapes suivantes : la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration des activités pédagogiques (Mangiante & Parpette, 2004) qui constitueront un angle d'intérêt pour ce chapitre.

2 .1. L'intégration du FOS dans les universités Algériennes :

Les besoins et les objectifs d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère évoluent et exigent la mise en place des méthodes et d'outils d'apprentissage différents selon le contexte, les besoins du public visé et les objectifs assignés par l'apprentissage. Pour rappel, l'apprentissage de la langue française en Algérie est passé par des étapes différentes pour des raisons citées dans le chapitre précédent.

Néanmoins, aujourd'hui plus que jamais l'université algérienne a besoin d'acquérir une compétence linguistique en langue française pour une formation et une construction optimale des savoirs.

De plus, le constat établi par plusieurs chercheurs comme Sebane (2008) affirme que les étudiants de la première année universitaire éprouvent des difficultés pour

acquérir des savoirs disciplinaires en langue française lors des cours magistraux et des travaux dirigés TD. L'une des raisons pour laquelle, la mise en place d'un module de FOS est primordiale afin d'installer des compétences linguistiques, langagières et discursives nécessaires pour une réussite à la fois universitaire et professionnelle.

En effet, l'implantation de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques dans les universités algériennes a commencé avec l'ouverture du premier centre d'enseignement intensif des langues en 1981, avec l'apparition du premier centre culturel français en Algérie et aussi avec le phénomène des écoles privées Boukhannouche (2016). Ces événements ont marqué l'introduction de la notion du FOS en Algérie.

Par ailleurs, l'objectif d'intégrer le FOS en contexte algérien est d'aider les étudiants à développer des compétences langagières spécifiques à un domaine ou à une spécialité bien définie. Dans ce sens, il s'agit donc d'ajuster l'enseignement du FLE en fonction des besoins et des lacunes du public. Cuq (2003) souligne que :

« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adopter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoirs faire langagiers dans des situations identifiées de communication professionnelle ou académique ». (p.110).

Donc le FOS répond aux besoins d'étudiants qui souhaitent acquérir une compétence linguistique qui leurs facilitent l'accès à un domaine professionnel bien déterminé. C'est le cas des étudiants algériens dans les filières scientifiques et techniques, l'enseignement du FOS dans ces filières est une nécessité pour répondre aux besoins des étudiants qui prouvent des difficultés à lire, à comprendre et à produire des textes de spécialité en langue française.

Pour le public visé par notre recherche, à savoir les étudiants de la première année d'économie, il serait important d'envisager de mettre en place une formation FOS pour l'acquisition des savoirs et des compétences linguistiques et disciplinaires tant à l'oral qu'à l'écrit.

2.2. Le développement du FOS :

Le français sur objectifs spécifiques est une conception ancienne qui date de 1927. Cette année a vu la parution du premier manuel dédié au français de spécialité dont le nom est « règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes ». Comme le titre de cet ouvrage l'indique, le manuel était adressé aux soldats non francophones afin d'acquérir des compétences langagières en langue française.

Initialement, l'élaboration d'un manuel de français militaire visait à faciliter la communication entre les soldats et leurs supérieurs français comme l'atteste Qotb (2008) « Il ne s'agit pas d'apprendre LE français mais précisément un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions tout en favorisant la rentabilité de ce type du français militaire » (p .24).

Ce manuel militaire consacré aux soldats témoigne de la naissance du FOS. Même si le terme n'était pas encore employé en cette période, l'idée d'un enseignement du français spécifique à un domaine particulier existait. Pour faire acquérir une compétence linguistique suffisante en français militaire aux soldats, les cours conçus par les formateurs portaient sur l'apprentissage des verbes de mouvement, de salut et des appellations (Qotb, 2008).

Par ailleurs, l'accent était mis sur les thèmes que les soldats non francophones auraient besoin pour communiquer dans le cadre de leur travail. De plus, le manuel militaire mettait à la disposition de ces apprenants soldats huit cents mots et expressions pour enrichir leur vocabulaire, sur la terminologie, l'observation, les combats, le service de santé, les transmissions et faciliter ainsi la communication au sein du corps militaire Qotb (2008).

Les soldats étaient appelés à acquérir tout cela dans une période bien définie. Et c'est l'une des spécificités de l'approche de l'enseignement/apprentissage du FOS. Au fil des années, en 1950, le français militaire était remplacé par le « français scientifique et technique » désormais FST.

Dans ce contexte, Holtzer (2004) précise que « la désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises » (p.15). De ce fait, la France a décidé d'implanter l'enseignement du français dans ses colonies. Pour ce faire, elle a tenté de diffuser son enseignement à l'étranger à des publics spécialisés.

Après le français scientifique, un autre type de français de spécialité est apparu en Amérique Latine. Il s'agit du français instrumental. Holtzer (2004) définit l'adjectif « instrumental » comme « l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (p.13). Le français instrumental a été mis en place afin d'accéder aux textes de spécialités pour un public universitaire et des doctorants souhaitant perfectionner leurs compétences langagières principalement en compréhension écrite accordant ainsi une grande importance à la lecture, qui constitue la première étape pour accéder aux textes de spécialités et aux documents scientifiques et techniques.

Les appellations se succèdent, et 1974 a connu la naissance du *français fonctionnel* (FF), qui est défini par Lehmann (1993) comme le « terme lancé dans le milieu des années 70 par le ministère des affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste (bourses, stages de formation, opérations). En lançant sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue ». (p.41)

En effet, ce sont les changements économiques et politiques de cette époque qui sont à l'origine de cette nouvelle conception du français. Il est désormais judicieux de mentionner que les années 70 ont connu des modifications au niveau du système éducatif de chaque pays, le français a commencé à perdre sa place et son statut face à l'émergence de la langue anglaise. Alors que pour les anciennes colonies comme les pays du Maghreb, il était temps de redonner à la langue arabe son statut d'où la politique d'arabisation de (1973) en Algérie.

Pour redonner à la langue française son statut et sa place, il était temps de modifier les objectifs d'apprentissage de cette langue et de diversifier le public. Lehmann (1993) cité par Alfarwy (2017) souligne que :

« Face à cette dégradation de la diffusion du français à l'étranger, les responsables du Ministère des Affaires Étrangères notamment ceux de la Direction Générale des Relations culturelles, Scientifiques et Techniques (DGRCST) ont pris l'initiative de chercher de nouveaux publics qui pourraient en rendre au français sa position privilégiée à l'étranger. Les publics visés sont à la fois des scientifiques, des techniciens et des professionnels. Cette volonté de récupérer la position privilégiée du français sur la scène internationale ». (p.70)

Ces propos présentés par Lehmann (1993) démontrent que le français fonctionnel était le point du départ vers la mise en place du français sur objectifs spécifiques. Il faut dire que français fonctionnel, français scientifiques /technique, français instrumental ou français militaire, l'objectif commun restant le même : c'est celui de répondre aux besoins d'un public bien déterminé. D'où l'apparition de l'expression « français sur objectifs spécifiques », (désormais le FOS) apparue à partir des années 80 grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987) pour répondre aux besoins spécifiques d'un public diversifié.

L'expression FOS est calquée à partir de l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP). Selon Richterich (1985). Le FOS consistant à « faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et des comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles -là, dans sa vie professionnelle » (p.48). Le FOS répond ainsi à des besoins spécifiques, d'un public bien déterminé dans un temps limité.

2.3. Les objectifs de l'enseignement du FOS :

Le FOS est destiné à un public bien défini et concerne toute personne cherchant à développer des compétences langagières pour effectuer une tâche précise qui diffère

selon les besoins, les objectifs, le domaine, la spécialité et le temps de formation demandé par le public. Par exemple, un enseignant universitaire algérien spécialiste en langue arabe qui désire partir en France pour une formation ou un stage a besoin d'améliorer et de perfectionner son niveau en langue française pour son séjour en France. Cet enseignant a besoin d'acquérir un lexique et des expressions pour demander par exemple son chemin, pour visiter les lieux touristiques, pour communiquer avec le personnel universitaire et surtout pour poser des questions relatives à son domaine au cours de sa formation.

Un juriste algérien qui décide de terminer ses études pour faire son master en France. Une formation du français juridique est à mettre en place pour ce dernier, car il est appelé à suivre des cours, à préparer des exposés, à poser des questions aux enseignants, à rédiger des comptes rendus, à participer à des débats et à répondre à des consignes lors des évaluations dans un domaine spécifique qui est : le domaine juridique.

En résumé, le FOS permet à un public diversifié d'acquérir des compétences indispensables pour réussir un acte de parole ou une activité professionnelle. C'est ce qui fait la spécificité du FOS.

2.4. Les démarches de l'élaboration d'un dispositif de formation FOS :

L'élaboration d'un dispositif de formation FOS se déroule en cinq étapes qui sont les suivantes (Mangiante et Parpette, 2004) et que nous allons décrire une à une :

- L'identification de la demande de formation.
- L'analyse des besoins du public.
- Le recueil des données sur le terrain.
- L'analyse des données.
- L'élaboration des activités didactiques.

2.4.1. L'identification de la demande de formation :

La demande de formation émane d'un établissement d'enseignement, d'une entreprise privée. C'est la première phase vers l'élaboration d'un dispositif de formation en FOS. Elle doit être formulée d'une manière claire selon les besoins, les lacunes et les objectifs d'apprentissage de l'organisme demandeur. L'identification de la demande permet aux enseignants formateurs de cibler les besoins du public et la démarche à suivre pour atteindre les objectifs attendus en fin de la formation. Selon Carras, Tolas, Kohler, Szilagyi (2007) :

« L'identification de la demande, articulée avec l'analyse du public et des besoins, conduits le formateur à orienter le programme vers une démarche FOS, vers le Français de Spécialité, voire vers du français général. Il arrive en effet que l'imprécision de la demande ou l'hétérogénéité du public amène l'enseignant à cibler des compétences transversales et donc à s'orienter plus vers un enseignement généraliste que spécialisé ». (p. 56).

De ce fait, le concepteur du FOS devrait poser un ensemble de questions face à une demande de formation telles que : la demande est-elle précise ? Est-ce que le public visé est bien identifié ? Est-il homogène ? L'objectif fixé par le demandeur est-il réalisable compte - tenu du temps accordé à la formation ? Les objectifs correspondent-ils à ceux de l'employeur / demandeur ? (Carras *et al.*, 2007).

Après cette première étape, la démarche suivante sera l'analyse des besoins.

2.4.2. L'analyse des besoins du public :

L'analyse et l'identification des besoins du public est l'étape fondamentale dans la conception d'un programme en FOS qui comprend selon Carras, *et al.*, (2007) : « la formation des publics, leurs acquis, leurs attentes, leurs priorités, leur manière d'apprendre le français, leur (s) culture (s), leur environnement. » (p.25). L'enseignant du FOS doit ainsi prendre en considération le contexte de son public à savoir : le milieu, la culture, l'environnement et le niveau en langue. Autrement dit, l'enseignant du FOS

doit se familiariser avec le domaine cible afin d'identifier les besoins linguistiques, disciplinaires, discursives et communicationnels du public.

Selon Mangiante et Parpette (2004), la phase de l'analyse des besoins « consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations » (p. 22). Pour cela, le concepteur du programme en FOS devra avoir recours à ses propres ressources (son expérience personnelle, son entourage, ses recherches sur les différents manuels du FOS et auprès des spécialistes). Ces outils fournissent ainsi au concepteur des contenus des discours de spécialité pour l'élaboration des activités langagières nécessaires à mettre en œuvre le programme.

Afin de cibler les besoins et les difficultés des étudiants de la première année d'économie lors de l'écriture et la réécriture d'un texte explicatif en français, nous avons élaboré dans un premier temps deux questionnaires : un pour les étudiants et un second pour les enseignants du département de l'économie de l'université de Mascara que nous présentons dans le point qui suit.

Les questionnaires élaborés pour notre analyse des besoins sont des outils d'analyse qui ont pour objectif d'identifier les lacunes des étudiants quant à la production d'un texte explicatif en langue française et de relever la nature des obstacles qui peuvent freiner les étudiants scripteurs à écrire, à réécrire et à réviser un texte explicatif.

Ces obstacles peuvent être d'ordre linguistique, c'est-à-dire des difficultés langagières comme ils peuvent être d'ordre rédactionnel comme la difficulté de planification, de cohérence et de traitement des informations. C'est ce que nous allons vérifier à travers l'analyse des questionnaires qui sera présenté dans le troisième et le quatrième chapitre.

2.4.2.1. Description du questionnaire destiné aux étudiants de l'économie pour l'analyse des besoins :

Tableau 03 : Questionnaire destiné aux étudiants de l'économie

Université de Mustapha Stambouli – Mascara

Laboratoire de l'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialité

Questionnaire destiné aux étudiants de première année « économie » :

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre d'une recherche doctorale qui s'inscrit dans le champ des processus rédactionnels et de la révision des textes explicatifs en français sur objectifs spécifiques. Veuillez le remplir avec attention. Nous vous remercions pour votre coopération.

I. Identification :

1) Âge :

Sexe : Masculin Féminin

2) Vous habitez une zone : rurale urbaine

3) Quelle a été votre filière au cycle secondaire ?

Lettres et langues étrangères

Techniques et mathématiques

Lettres et philosophie

Sciences exactes

Sciences de la nature et de la vie

Mathématiques

Gestion et économie

4) Est-ce que vous rencontrez des difficultés en langue française ?

Oui Non

Si oui, sont-elles dues à :

- La lecture
- La compréhension de l'écrit
- L'écriture

II. La lecture :

5) Avez- vous des difficultés à lire un texte de votre spécialité ?

Oui Non

Si oui, sont-elles dues à :

- L'organisation du texte
- La difficulté du contenu du texte à lire

La difficulté du contenu est due :

- À l'identification des mots de spécialité
- À l'identification des constituants de la phrase (sujet, verbe, complément...)
- Au repérage des informations principales

Autres, précisez

III. La compréhension de l'écrit :

6. Avez- vous des difficultés à comprendre un texte de votre spécialité ?

Oui Non

Si oui, sont-elles dues à :

- La difficulté des termes de votre spécialité
- La difficulté du contenu du texte
- Les deux

Autres, précisez

IV. La production écrite :

7. Trouvez- vous des difficultés à écrire un texte en économie ?

Oui Non

Si oui, dites de quoi elles relèvent ?

- De l'organisation de la production du texte
- De la structure de la phrase
- De la consigne complexe
- Du choix du sujet

Autres, précisez :
.....

8. Utilisez-vous le brouillon pour écrire ?

Oui

Non

Si oui, comment l'utilisez-vous :

- En notant toutes les idées du texte
- En organisant les idées dans un plan ou un schéma
- En reformulant les idées
- En utilisant les mots-clés

9. Relisez-vous votre production écrite ?

Oui

Non

Si oui, quels sont les points que vous prenez en considération :

- Le contenu du texte
- La surface du texte (orthographe, syntaxe, ponctuation, conjugaison)
- Les deux

Autres, précisez
.....

10. Pourquoi relisez -vous votre écrit ?

- Pour améliorer votre production écrite
- Pour autoévaluer votre écrit
- Les deux

Autres, précisez
.....

11. À quel moment apportez-vous des modifications à votre production écrite ?

- Pendant l'écriture du texte
- Après la relecture du texte
- Après les remarques données par l'enseignante

12. Pensez- vous que vous êtes capable d'utiliser vos informations déjà acquises pour produire un texte de spécialité ?

Oui

Non

Comme nous pouvons le constater, le premier questionnaire destiné aux étudiants contient douze items qui portent sur les points de notre recherche : la production écrite, la réécriture, l'emploi du brouillon et la révision des textes. L'analyse des résultats de ce questionnaire sera présentée dans le prochain chapitre.

2.4.2.2. Description du questionnaire destiné aux enseignants du département de l'économie pour l'analyse des besoins :

Le second questionnaire est adressé aux enseignants du département de l'économie de l'université Mustapha Stambouli de Mascara. Afin de mieux cerner les difficultés des étudiants de la première année d'économie à écrire et à réécrire un texte explicatif en langue française, il est nécessaire de prendre en considération l'avis des enseignants chargés des cours en français à ces étudiants.

Tableau 04 : Questionnaire destiné aux enseignants du département de l'économie

Université de Mustapha Stambouli - Mascara-

Laboratoire de l'Ingénierie des Programmes de Langues dans les Filières de Spécialité

Questionnaire destiné aux enseignants de français du département de l'économie :

Dans le cadre d'une recherche doctorale qui s'inscrit dans le cadre des processus rédactionnels et de la révision des textes explicatifs en français sur objectifs spécifiques. Nous vous présentons ce questionnaire afin d'analyser les besoins des étudiants. Veuillez le remplir avec attention. Nous vous remercions pour votre coopération.

Identification :

Âge : Sexe : Masculin Féminin

Diplômes :

Expériences :

1) Quelles sont les principales tâches que vous effectuez le plus avec vos étudiants :

La lecture La compréhension de l'écrit La production écrite

Pourquoi :

2) Est-ce que vos étudiants rencontrent des difficultés en Français ?

Oui Non

Si oui, ces difficultés rencontrées par les étudiants sont :

-Au niveau de la lecture

- Au niveau de la compréhension de l'écrit

- Au niveau de la production écrite.

I. La lecture :

3) Les difficultés rencontrées par les étudiants en lecture sont-elles dues :

- À la structure du texte.
- Au lexique spécifique.
- À l'identification des informations principales.

II. La compréhension de l'écrit :

4) À votre avis, les difficultés des étudiants en compréhension de l'écrit relèvent de :

- La difficulté à comprendre l'organisation globale du texte.
- La difficulté de localiser les informations pertinentes pour répondre aux questions ou pour résoudre un problème.
- L'incapacité de l'étudiant à relier ses informations avec les informations présentes dans le texte.
- L'incapacité d'identifier les mots de spécialité (le décodage).
- La difficulté à comprendre l'enchaînement entre les différents éléments du texte

III. La production écrite :

5) Les difficultés de vos étudiants à l'écrit sont-elles dues :

- Au manque du vocabulaire spécifique.
- À la difficulté de suivre un cheminement pour exprimer leurs idées.
- À l'incapacité de reformuler leurs idées.
- Aux difficultés linguistiques.

6) Est-ce que vous intervenez pendant les séances de l'écrit :

Oui Non

Si oui, comment :

En demandant aux étudiants de relire leurs copies

En demandant aux étudiants de réécrire le texte

En demandant aux étudiants d'utiliser le brouillon

Autres, précisez

7) Est-ce qu'il y a un programme de français que vous devriez suivre ?

Oui Non

Si oui, y a-t-il des activités visant à développer la capacité à écrire et à réécrire un texte de spécialité (économie) en français ?

Oui Non

8) À quel moment incitez-vous vos étudiants à revenir sur leurs écrits ?

Au moment de la rédaction

Après la correction des copies

Pendant la séance de réécriture si elle existe

9) Avez-vous des étudiants qui ne réécrivent pas leurs textes ?

Oui Non

Si oui, pourquoi

.....

10) Quelles activités de réécriture proposez -vous à vos étudiants ?

Grille d'auto-évaluation

Annotation sur le brouillon

Autres, précisez

.....

11) Sur quoi orientez-vous vos étudiants lors de la révision des textes ?

Sur le niveau formel (orthographe, syntaxe, ponctuation...).

Sur le niveau structurel (structure du texte, organisation des informations, choix des idées...)

Les deux

Les questions destinées aux enseignants sont un ensemble de questions fermées, des questions ouvertes et des questions à choix multiples, permettant de traiter différents points de notre travail.

Les différentes questions posées aux étudiants nous permettent ainsi d'analyser au plus près leurs besoins. Quant à l'enseignant, il est le mieux placé pour connaître les lacunes de ses étudiants tant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, il est en mesure de déterminer les problèmes de ces étudiants à partir de diverses situations telles que les exposés, les examens, les comptes rendus de lecture ou les travaux dirigés.

Outre les questionnaires, notre analyse des besoins se fera dans un deuxième temps via une grille qui permettra d'analyser les écrits des étudiants lors de l'écriture et de la réécriture d'un texte explicatif en langue française.

Les deux questionnaires et la grille d'analyse constituent autant d'outils d'identification des besoins et des difficultés linguistiques et rédactionnelles rencontrés

par notre public. Ces besoins seront autant de pistes à explorer lors de l'élaboration des activités didactiques à proposer aux étudiants.

De plus, selon Richterich, (1985), trois points essentiels sont à prendre en considération lors de cette phase d'identification des besoins : l'identification des besoins langagiers, la formulation des objectifs d'apprentissage et la définition du contenu d'apprentissage. Après la phase de l'analyse des besoins, une collecte des données est indispensable pour la conception d'un programme en FOS.

2.4.3. Le recueil des données :

La phase de la collecte des données constitue le centre de la formation FOS car les documents recueillis serviront plus tard comme supports didactiques pour élaborer un programme de formation FOS. En effet, le concepteur du FOS doit recueillir des documents et des informations concernant le domaine ciblé. À ce propos, Qotb (2008) ajoute :

« Le concepteur du FOS est souvent dans l'obligation de découvrir un domaine qu'il ignore. Il s'agit d'un travail sur le terrain où le concepteur devient enquêteur : il se rend sur les lieux de travail, prend rendez-vous avec des experts du domaine visé, assiste à des réunions ou à des cours, consulte des documents spécialisés, prend contact avec des professionnels, découvre les noms des machines et des outils qui ne connaît pas... » (p.164).

Durant cette étape spécifique de prise de contact avec le domaine de spécialité, l'enseignant du FOS se livre à un travail d'enquête sur le terrain afin de déterminer le domaine ciblé, ses caractéristiques, ses documents, ses situations de communication et son fonctionnement. Une fois les données récoltées, l'enseignant est appelé à les analyser.

2.4.4. L'analyse des données :

La collecte des données nécessite une analyse des différentes situations de communication. Pour cela, l'enseignant doit répertorier l'ensemble des supports textuels oraux et écrits nécessaires à l'apprentissage d'un public cible dans un contexte donné.

Buatois (2014), déclare que : « l'analyse des données va permettre au formateur de recenser les caractéristiques linguistiques des discours professionnels du domaine d'exercice des apprenants, ceci afin de déterminer les contenus d'apprentissage à cibler en priorité » (p. 60). Cette analyse permettra de déterminer toutes les structures grammaticales, lexicales, morphosyntaxiques et discursives et de les formuler en termes d'objectifs d'apprentissage et de les transformer en activités pédagogiques (Buatois, 2014).

2.4.5. L'élaboration des activités pédagogiques :

Une fois les besoins identifiés et les données collectées, le concepteur commencera à élaborer un dispositif de formation. En effet, le concepteur de la formation établira un programme qui correspond aux besoins, au niveau de son public et aux objectifs déterminés. Pour cela, le plan de la formation sera conçu à partir des documents récoltés lors des étapes précédentes et sera constitué d'activités centrées sur les savoirs linguistiques, sur les savoir-être et sur les savoirs culturels.

Dans notre recherche, l'analyse des besoins a démontré que les étudiants inscrits en première année d'économie éprouvent des besoins et des difficultés rédactionnelles. Autrement dit, ils ont du mal à écrire, à planifier voire à écrire un texte explicatif cohérent. Pour cela, des stratégies cognitives et métacognitives telles que les stratégies de planification, de réécriture, de construction et du traitement des informations textuelles sont à mettre en œuvre pour arriver à produire des textes cohérents et de bonnes qualités. Des activités centrées sur la rédaction des textes basés sur des caractéristiques bien précises sont donc indispensables à mettre en place.

2 .5. Les caractéristiques des textes du français sur objectifs spécifiques :

Le texte constitue un élément incontournable dans l'apprentissage d'une langue. Il constitue un moyen de communication qui permet l'échange et les interactions entre les étudiants / enseignant et entre étudiant / étudiant. C'est un objet didactique qui permet aux chercheurs d'étudier le déroulement du discours et ses caractéristiques, d'identifier les procédés énonciatifs utilisés. Pour Hidden (2013), le texte est « une unité plus complexe qu'il n'y paraît dont la signification ne serait se résumer à la somme de phrases qui le constituent » (p.52). Donc le texte ne se limite pas à un simple enchaînement des idées et des propositions, mais il est surtout un ensemble bien structuré et cohérent des faits, des événements et des informations.

Pour les besoins de notre recherche, notre intérêt se portera sur les textes explicatifs ⁵écrits en FOS. Ce type de texte a pour but d'informer et d'expliquer les faits réels et les phénomènes naturels. Il aide l'étudiant à renforcer ses connaissances sur le monde et de développer sa culture. Comprendre et /ou écrire un texte en FOS, en français de l'économie, contexte de notre recherche, nécessite non seulement une maîtrise du code linguistique mais aussi d'autres codes d'ordre sémantique, morphosyntaxique et discursive ; un texte de physique, de mathématiques ou d'économie contient des tableaux, des graphes et des schémas que le lecteur doit déchiffrer et interpréter pour arriver au sens du support.

Pour mieux comprendre un texte en FOS, il s'avère important de mettre en lumière les caractéristiques du discours FOS qui se caractérise d'abord, des autres textes par son caractère monosémique (Qotb, 2008) et il est marqué le plus souvent par la présence de lexèmes. Par ailleurs, le lexique des textes en FOS est destiné à un public et à une communauté précise, et ses traits syntaxiques se caractérisent par l'emploi du présent et la voix passive. Selon Qotb (2008), « les principales particularités syntaxiques sont l'utilisation massive du présent de vérité et la voix passive » (p. 78). La transformation passive et l'utilisation du présent de vérité sont des composantes

⁵ Le texte explicatif fera l'objet du cinquième chapitre.

Chapitre 02 : L'émergence du FOS au sein de l'université algérienne : démarches et objectifs d'enseignement

essentielles dans le discours en FOS. Toutes ces caractéristiques du texte sont à prendre en considération pour rédiger un texte en FOS.

Conclusion :

Ce chapitre décrit l'évolution du français sur objectifs spécifiques ainsi que son intégration dans l'enseignement supérieur en Algérie. Le FOS se caractérise par son enseignement spécifique, par son public et par sa démarche d'apprentissage. Élaborer un programme FOS nécessite une analyse détaillée des besoins et des difficultés du public ciblé. Pour cela, nous analyserons dans un premier temps les besoins des étudiants de la première année d'économie à travers l'analyse des questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants du département de l'économie.

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants.

Introduction :

Le présent chapitre consiste à analyser et à interpréter les réponses fournies par les étudiants de la première année d'économie à travers le questionnaire que nous avons élaboré pour cibler leurs besoins et leurs difficultés rédactionnelles.

3.1. Déroulement et description du questionnaire destiné aux étudiants :

3.1.1. L'outil de la recherche :

La première analyse des besoins s'appuie sur la collecte des données par le biais d'un questionnaire. Ce dernier est un élément central de la recherche en didactique des langues (Mangiante & Parpette, 2004) et un moyen d'observation dont le rôle est d'obtenir et d'assembler les informations nécessaires afin de répondre à une problématique posée.

3.1.2. Les participants :

La première expérimentation a été réalisée au département d'économie de l'université de Mustapha Stambouli - Mascara- pendant les séances des travaux dirigés (TD). Comme, il est impossible d'établir le recueil des données sur l'ensemble des étudiants du département, nous avons travaillé avec les étudiants de la première année de licence d'économie auxquels nous avons distribué 100 questionnaires.

3.2. Description et objectifs du questionnaire :

Le questionnaire destiné aux étudiants contient douze items (voir annexe 01 et le chapitre précédent), des items ouverts avec des réponses multiples où les étudiants

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

interrogés peuvent choisir une ou plusieurs réponses parmi celles proposées. Pour ce type de questions, nous avons rajouté la rubrique « *Autres* » pour permettre aux participants de répondre librement, de donner leurs avis personnels en rajoutant des observations s'ils le désirent.

Le questionnaire contient cinq volets : le premier volet consiste à déterminer le profil des répondants (l'âge, le sexe, lieu de résidence, la filière des étudiants au cycle secondaire) et les difficultés rencontrées par ces étudiants en langue française au niveau de la lecture, de la compréhension de l'écrit et de la production écrite (question 04).

Le deuxième volet concerne les difficultés de la lecture des textes en langue française (question 05) et sur les causes de ces difficultés (le contenu textuel ou l'organisation du texte).

Quant au troisième volet, il vise à montrer les difficultés des étudiants en compréhension de l'écrit et à en déterminer la nature (question 06).

Le quatrième volet est consacré à la production écrite et les activités liées au processus d'écriture. La première question de ce volet (question 07) consiste à cibler les différents obstacles qui bloquent les étudiants de la première année d'économie à écrire un texte en langue française. L'étudiant doit indiquer parmi les 4 propositions (voir le chapitre précédent), le point qui lui pose le plus de problème comme il peut préciser d'autres difficultés qu'il rencontre.

Enfin, le dernier volet aborde le point nodal de notre recherche, la révision et les différents processus rédactionnels de cette activité (l'utilisation du brouillon, la relecture, la correction et la réécriture). (Questions 8, 9, 10, 11 et 12).

3.3. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants :

Dans ce chapitre, nous analyserons et nous interpréterons les réponses des étudiants obtenues à partir du questionnaire.

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

Item 01 : L'âge :

Tableau 05 : Résultat renvoyant à la tranche d'âge des participants

De 18 à 19 ans	De 20 à 22 ans	De 23 à 28 ans	De 36 à 45 ans
51%	30%	14%	5%

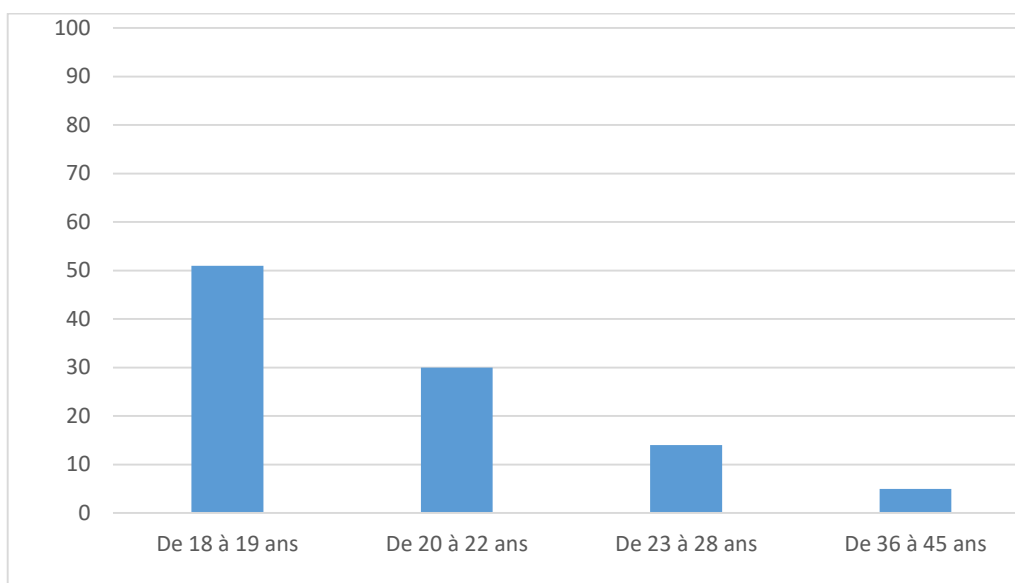


Figure 01 : Moyenne de la tranche d'âge des étudiants

Nous remarquons que la moyenne d'âge se situe entre 18 et 19 ans avec un pourcentage de 51 %. Les étudiants de moins de 20 ans sont de nouveaux bacheliers. Par contre, l'autre moitié (de 20 à 22 ans et de 23 à 28 ans) est représentée soit par des étudiants redoublants, soit des étudiants transférés vers cette filière. Les étudiants entre 36 et 45 ans sont des fonctionnaires dans l'administration.

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

Le sexe :

Tableau 06 : Le sexe

Masculin	Féminin
66 %	34%

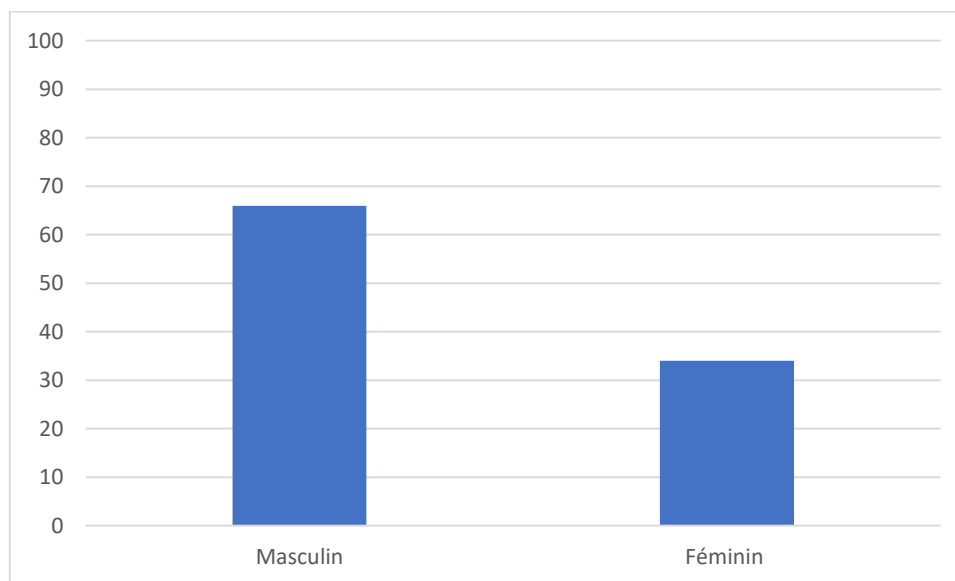


Figure 02 : Moyenne de l'effectif des étudiants de différents sexe (masculin / féminin)

D'après les résultats obtenus pour cette deuxième question, nous remarquons que les garçons sont plus nombreux que les filles. Ces dernières représentent seulement 34 % des étudiants inscrits en première année d'économie. Alors que les garçons 66%.

Item 02 :

Tableau 07 : La zone d'habitation

Rurale	Urbaine
35%	65%

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

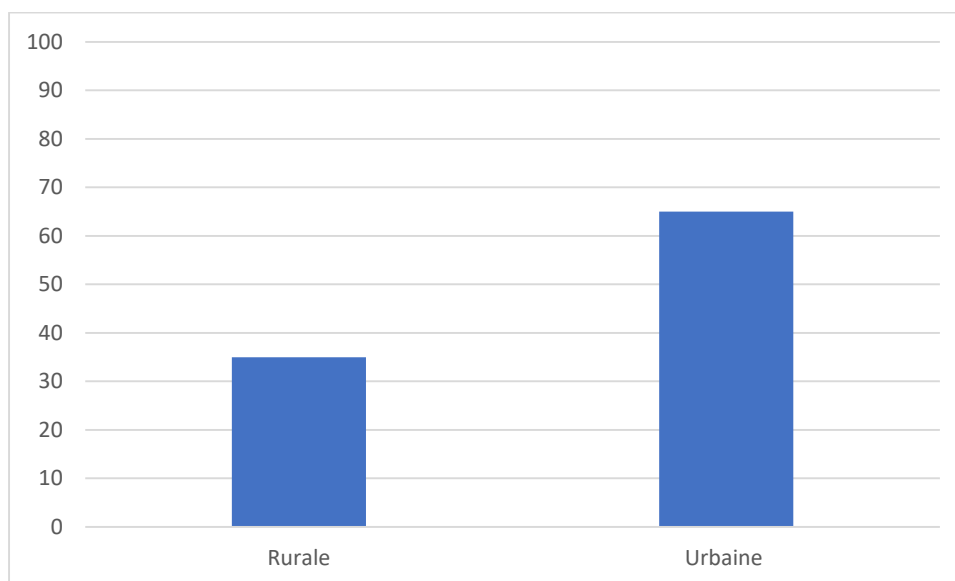


Figure 03 : Moyenne de l'effectif des étudiants issus de lieux de résidence différents

D'après le tableau qui représente la moyenne des étudiants issus de la ville et ceux des communes, nous constatons que la plupart des étudiants habitent la ville avec un pourcentage de 65 %.

Item 03 : Quelle était votre filière au cycle secondaire ?

Tableau 08 : Tableau représentant les filières des étudiants au cycle secondaire

Lettres et langues	Lettres et philosophie	Sciences de la nature et de la vie	Gestion et économie	Techniques et mathématiques	Sciences exactes	Mathématiques
00%	00%	14%	65%	09%	12%	00%

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

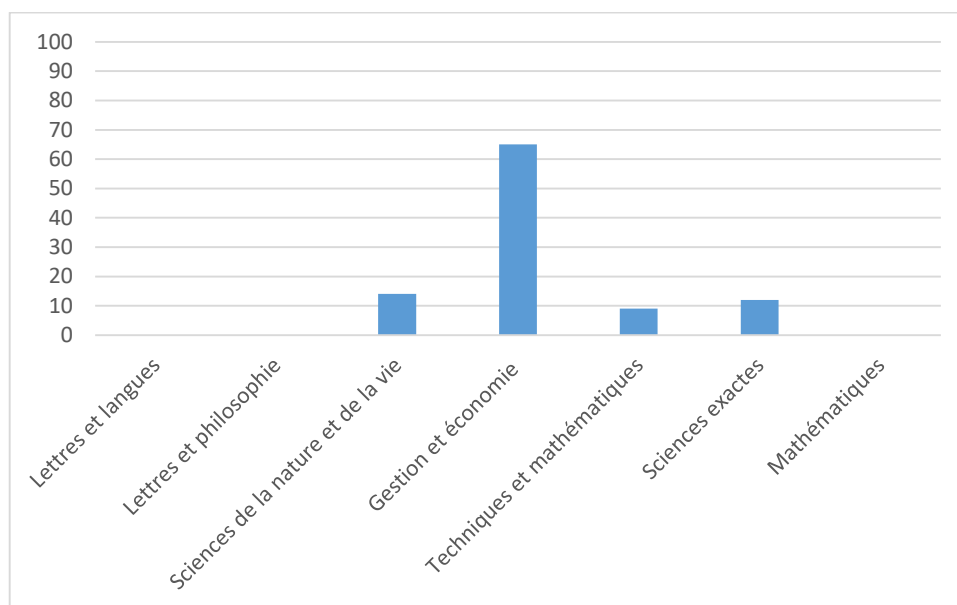


Figure 04 : Moyenne représentant les filières des étudiants au niveau secondaire

Les réponses obtenues pour cette question montrent que 65 % des étudiants étaient inscrits au cycle secondaire dans la branche de « Gestion et économie ». Alors que le reste ont suivi la branche de « sciences de la nature et de la vie » ou « des sciences exactes ».

Item 04 : Est-ce que vous rencontrez des difficultés en langue française ?

- Si oui, sont-elles dues à :
 1. La lecture
 2. La compréhension de l'écrit
 3. L'écriture

Tableau 09 : Les difficultés des étudiants en langue française

Oui	Non
95%	05%

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

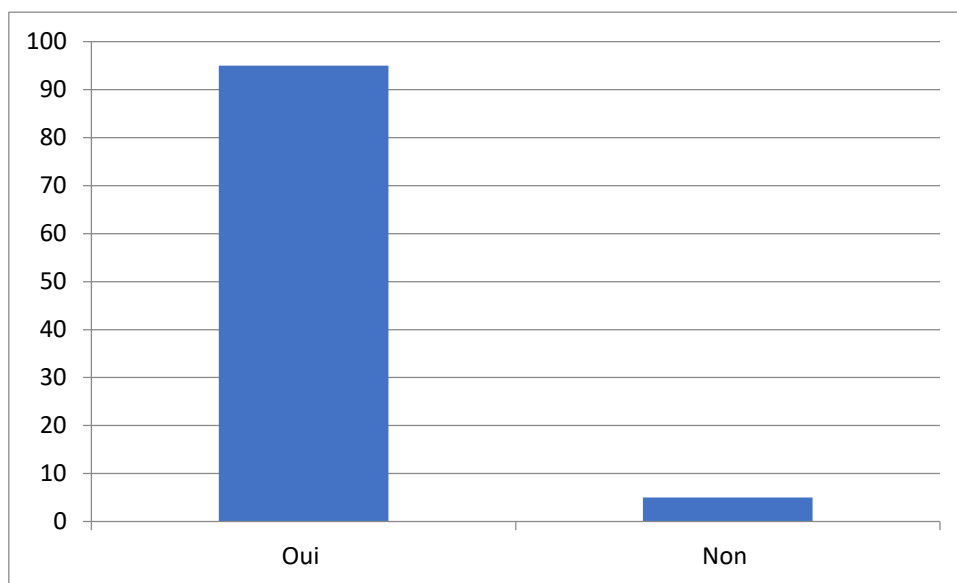


Figure 05 : Moyenne de la difficulté des étudiants en langue française

95 % des étudiants affirment avoir des difficultés en langue française. Ces résultats démontrent que les étudiants sont conscients de leurs difficultés. En revanche 05 % des étudiants estiment qu'ils n'ont aucune difficulté en français.

Tableau 10 : Nombre de réponses renvoyant aux difficultés de la langue française en lecture en compréhension de l'écrit et en écriture

La lecture	La compréhension de l'écrit	L'écriture
46 %	76 %	95 %

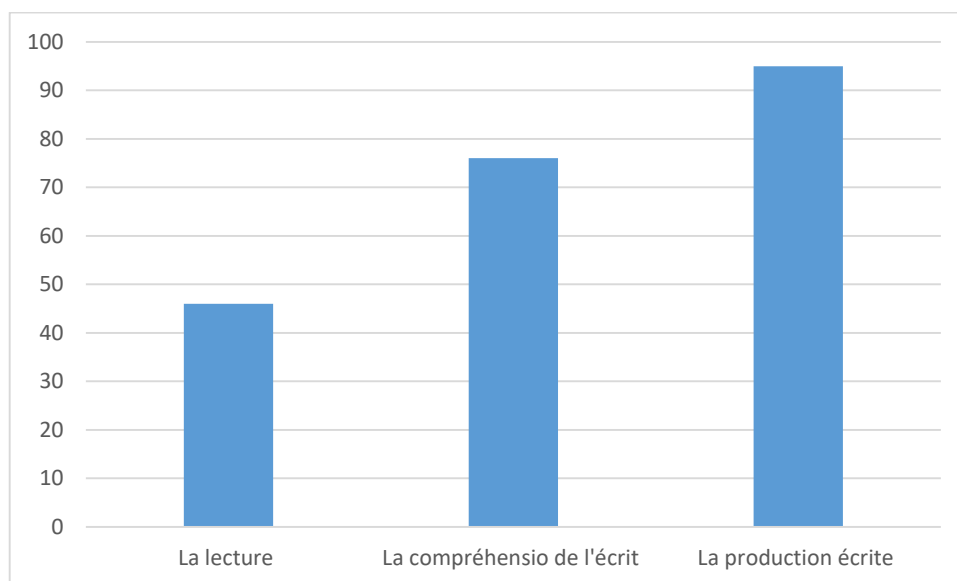


Figure 06 : Moyenne des difficultés des étudiants en langue française en lecture, en compréhension de l'écrit et en production écrite

46 % des étudiants enquêtés estiment avoir des difficultés à lire un texte en langue française. Quant à la compréhension de l'écrit, les résultats obtenus montrent que 76 % des étudiants ont des difficultés à comprendre un texte en économie. En ce qui concerne les difficultés liées à l'écriture, 95 % des étudiants questionnés manifestent des défaillances au niveau de l'écriture.

Item 05 : avez-vous des difficultés à lire un texte de votre spécialité en langue française ?

Si oui, sont-elles dues à :

- L'organisation du texte
- La difficulté du contenu du texte à lire.

La difficulté du contenu est due :

- À l'identification des mots de spécialité.
- À l'identification des constituants de la phrase
- Au repérage des informations principales
- Autres

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

Tableau 11 : Nombre de réponse renvoyant à la difficulté de la lecture en langue française.

Oui	Non
46%	54 %

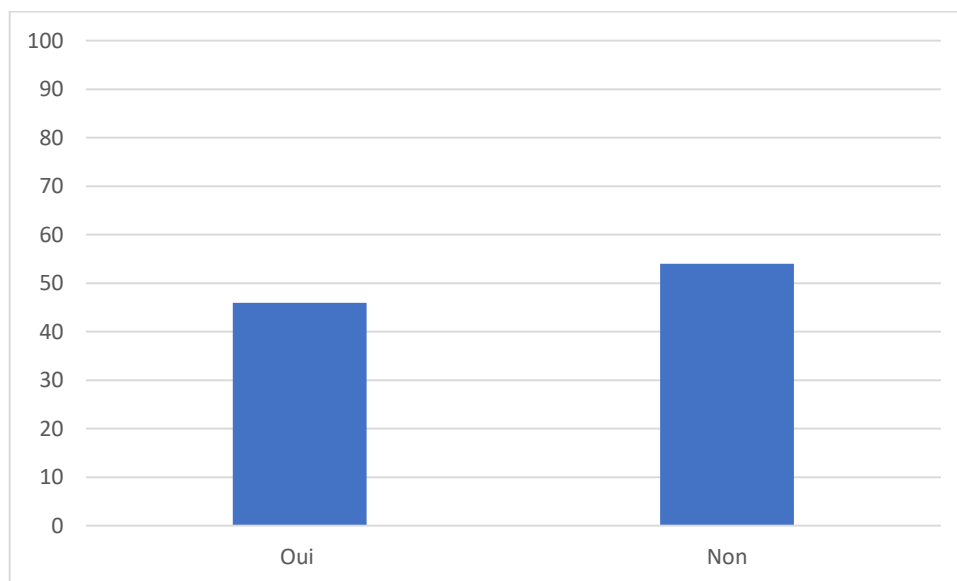


Figure 07 : Les difficultés de la lecture d'un texte en langue française

46% des étudiants interrogés affirment avoir des difficultés à lire des textes des sciences économiques en langue française. Alors que 54 % estiment qu'ils ne rencontrent pas des problèmes pour lire un texte d'économie.

Tableau 12 : Informations renvoyant aux difficultés de la lecture (organisation, contenu du texte).

L'organisation du texte	La difficulté du contenu du texte à lire
06%	40%

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

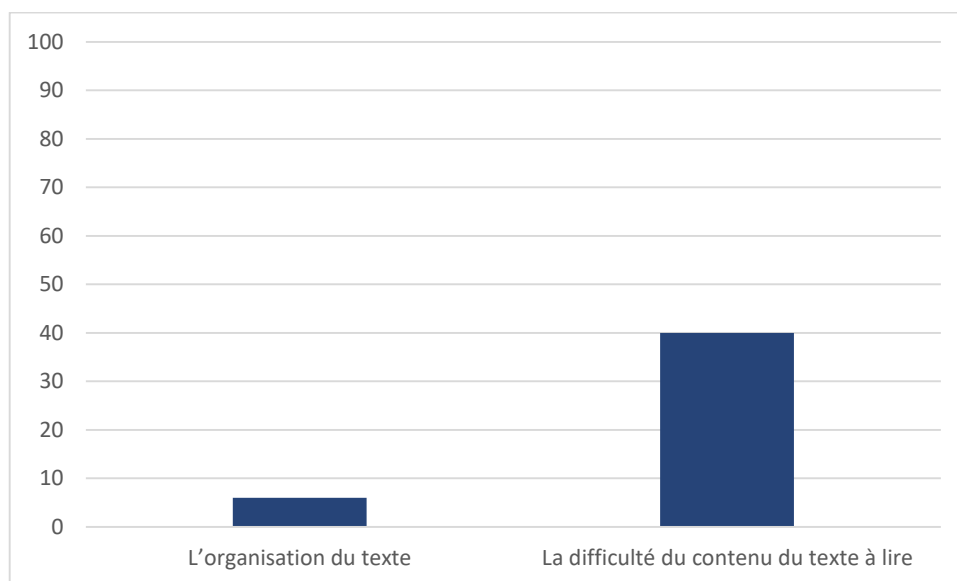


Figure 08 : Moyenne relative aux problèmes liés à l'activité de lecture d'un texte de spécialité (organisation, contenu)

Nous remarquons que seulement 6 % des étudiants trouvent que leurs problèmes de lecture sont liés à l'organisation du texte. Alors que 40 % des étudiants affirment que le contenu textuel constitue un obstacle lors de la lecture.

Tableau 13 : Nombre de réponses renvoyant à la difficulté du contenu textuel pendant la lecture

L'identification des mots de spécialité	L'identification des constituants de la phrase	Repérage des informations principales	Autres
26%	15%	24%	01%

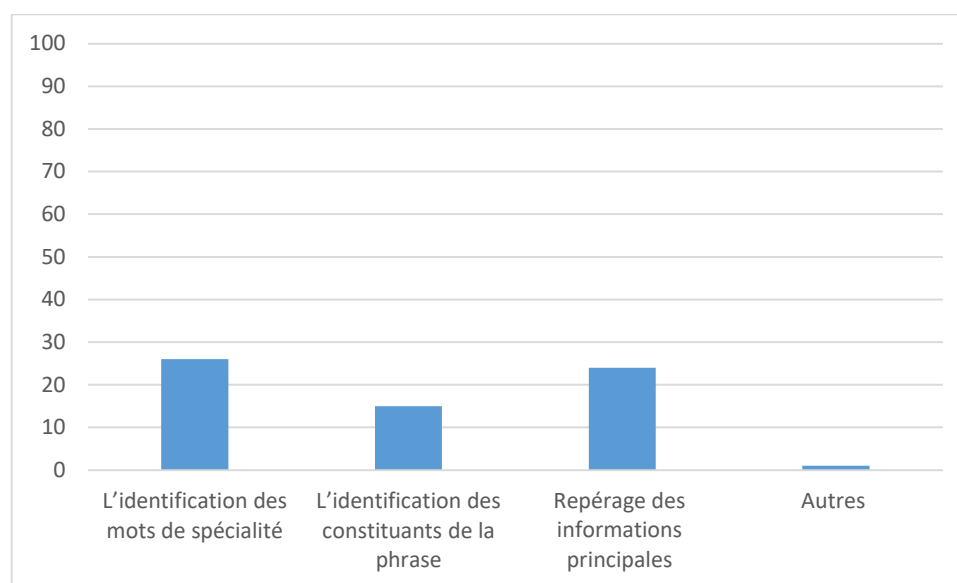


Figure 09 : Moyenne des difficultés liées au contenu d'un texte pendant la lecture

Les résultats montrent que 24 % des étudiants éprouvent des difficultés à repérer les informations principales lors de la lecture d'un texte en économie. La lecture est une activité qui consiste à accéder au sens du texte. La première étape pour atteindre cet objectif étant de repérer toutes les informations principales du texte écrit lors de la lecture.

Ensuite, pour 26 % des enquêtés, c'est l'identification des mots de leur spécialité qui leur pose problème. Le codage des mots étant indispensable pour accéder au contenu du texte.

Enfin, 15% des étudiants affirment avoir des difficultés à identifier les constituants de la phrase (sujet, verbe, complément...).

Pour la dernière question qui traite des difficultés de la lecture, nous avons laissé le libre choix aux étudiants pour donner leurs avis. Alors, un seul étudiant a donné la réponse suivante transcrite textuellement : «**je comprend pas le francais.** ». Selon cet étudiant, c'est la difficulté de la langue qui le bloque au niveau de l'activité de lecture.

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

Item 06 : avez-vous des difficultés à comprendre un texte de votre spécialité ?

Si oui, ces difficultés sont-elles dues à :

- La difficulté des termes de votre spécialité
- La difficulté du contenu du texte
- Les deux
- Autres

Tableau 14 : Informations sur les difficultés de la compréhension d'un texte en langue française

Oui	Non
76%	24 %

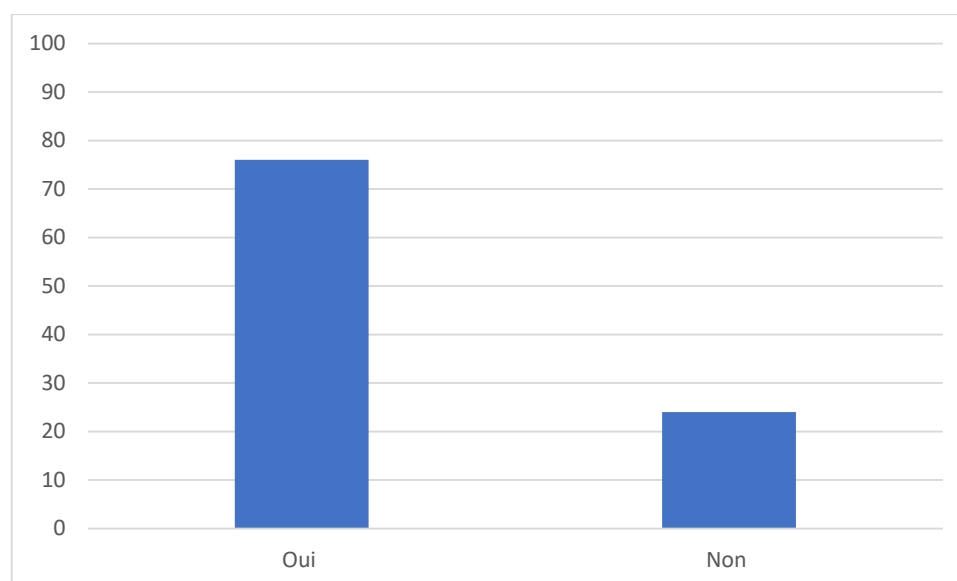


Figure 10 : Moyenne relative à la compréhension d'un texte en langue française

76 % des étudiants ont du mal à comprendre un texte en langue française. En revanche, les 24 % restants déclarent qu'ils n'ont aucune difficulté à comprendre un texte d'économie.

Tableau 15 : Informations renvoyant aux problèmes de compréhension (termes, contenu, autres)

La difficulté des termes de spécialité	La difficulté du contenu du texte	Les deux	Autres
16%	12%	48%	15 %

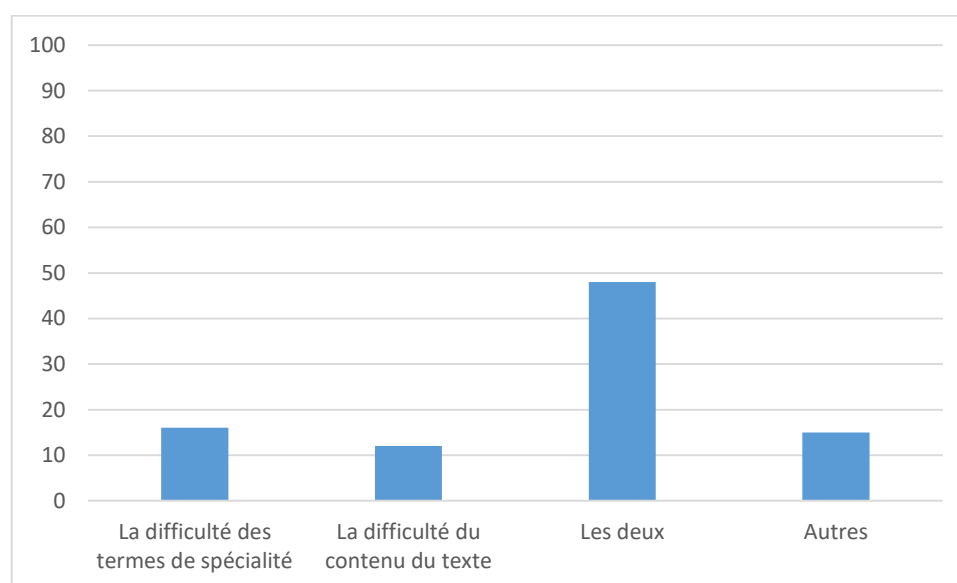


Figure 11 : Moyenne des difficultés des étudiants au niveau de la compréhension (termes, contenu, les deux)

48 % des participants déclarent que leurs problèmes en compréhension sont dus aux difficultés des termes de spécialité et au contenu sémantique du texte. Rappelons que les étudiants ont déjà déclaré lors de la réponse 04 qu'ils ont de véritables problèmes en langue ; ce qui peut les freiner lors de la compréhension.

Certains étudiants ont essayé de justifier leurs difficultés : voici les réponses relevées du questionnaire destiné aux étudiants :

- « mots de spécialité »
- « Les mots de l'économie»
- « les mots de spécialité »

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

- « je comprends Arabe le français non »
- « les information »

Les réponses des participants indiquent que les connaissances linguistiques représentent une difficulté fréquente chez les étudiants de la première année d'économie ; ce qui entraîne un blocage face à un nouveau mot.

Item 07 : trouvez- vous des difficultés à écrire un texte en économie ?

Si oui, dites de quoi elles relèvent :

- De l'organisation de la production du texte.
- De la structure de la phrase
- De la consigne complexe
- Du choix du sujet
- Autres

Tableau 16 : Informations renvoyant à la difficulté de la production écrite

Oui	Non
95%	05 %

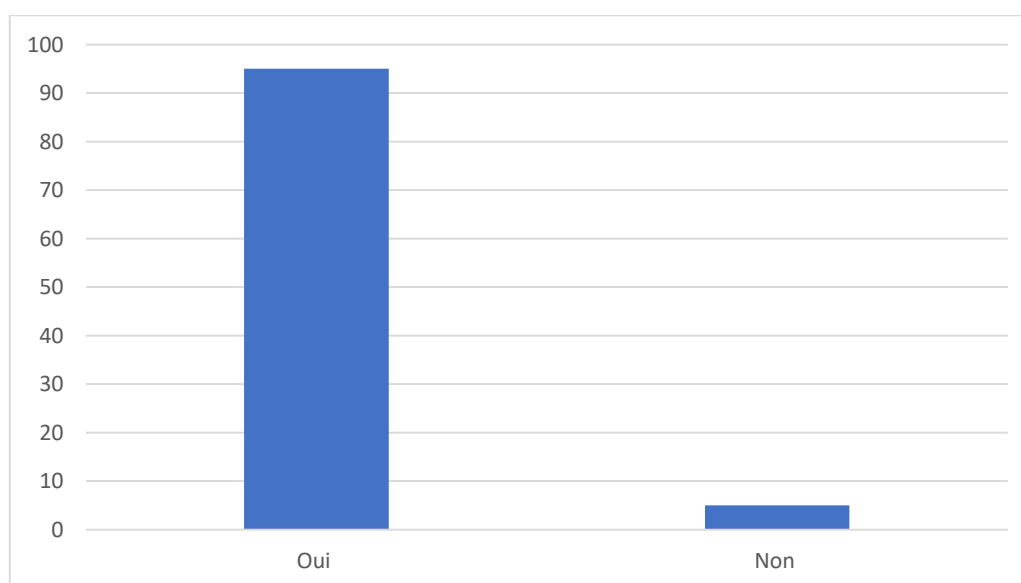


Figure 12 : Moyenne des étudiants ayant des problèmes d'écriture

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

95% des enquêtés affirment avoir des difficultés à rédiger un texte en langue française. 05 % seulement déclarent qu'ils n'ont pas de problèmes à écrire un texte. Ce pourcentage élevé confirme que les étudiants ignorent la manière dont le processus rédactionnel doit être géré.

Tableau 17 : Informations renvoyant aux problèmes de la production écrite (organisation, structure de phrase, consigne, choix du sujet)

L'organisation de la production écrite	La structure de la phrase	La consigne complexe	Le choix du sujet
80%	70 %	58%	50%

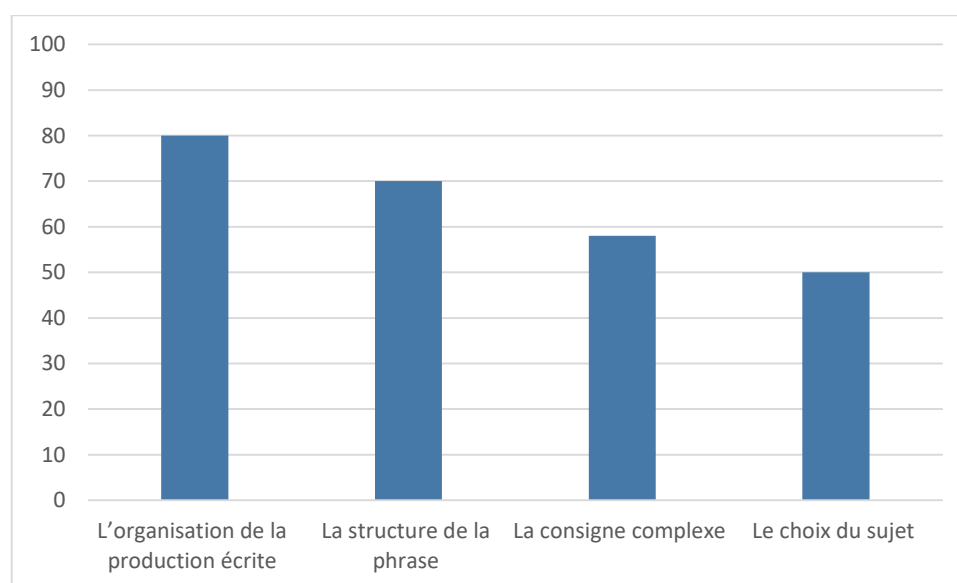


Figure 13 : Moyenne des différents problèmes de rédaction (organisation, structure de la phrase, consigne, choix du sujet)

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

⁶Les réponses à cette question sont très variées. 80% des étudiants affirment que leurs difficultés en rédaction relèvent de l'organisation du texte alors que 70% déclarent que c'est la structure de la phrase qui leur pose le plus de problèmes.

Cependant, 58 % éprouvent du mal à comprendre la consigne d'écriture. En plus de ces difficultés, quelques étudiants ont donné d'autres types de difficultés liées à l'activité de la rédaction (voir annexe 01). Nous citons quelques réponses sans aucune modification, ni correction.

- conjugaison
- les termes de spécialité
- les mots
- j'ai des idées en arabe mais je ne peux pas traduire en français
- orthographe. conjugaison – les mots de l'Economie

Ces réponses démontrent que l'écriture est une tâche difficile, qui exige de la part des étudiants une maîtrise de tous les éléments constitutifs de la langue (orthographe, conjugaison, vocabulaire ...). En raison d'un bagage linguistique limité en langue française, ces derniers orthographient mal les termes.

Item 08 : utilisez-vous le brouillon pour écrire ?

Si oui, comment l'utilisez-vous :

- En notant toutes les idées du texte
- En reformulant les idées dans un plan ou un schéma
- En reformulant les idées
- En utilisant des mots-clés

Tableau 18 : Nombre de réponses renvoyant à l'utilisation du brouillon

Oui	Non
50 %	50 %

⁶ Ces résultats correspondent à des réponses multiples des étudiants. Ces derniers peuvent choisir une ou plusieurs réponses.

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

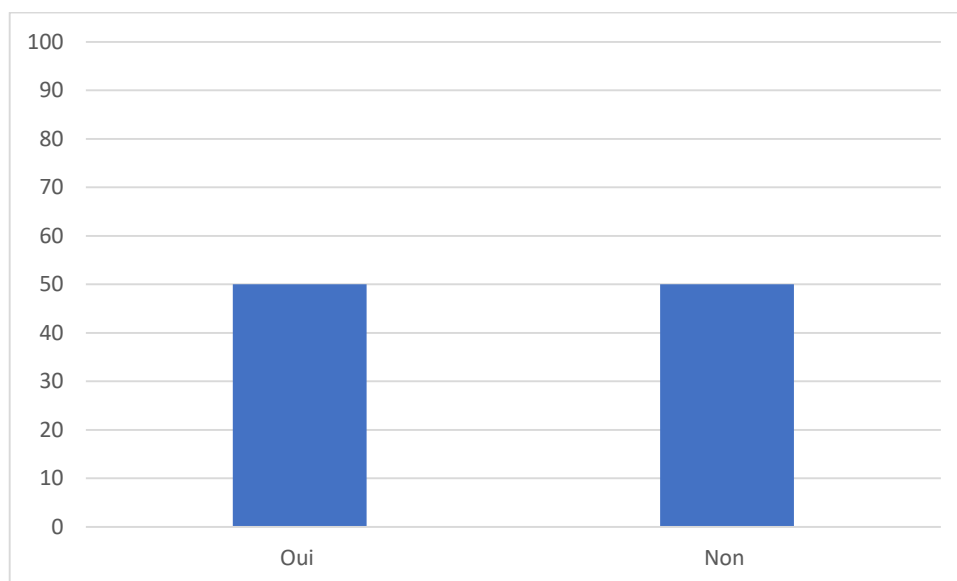


Figure 14 : Moyenne relative à l'utilisation du brouillon

50 % des étudiants utilisent le brouillon et 50 % ne font pas recours au brouillon lors de la rédaction. Nous avons interrogé les étudiants sur les stratégies et la manière dont ils élaborent un brouillon dans la question suivante.

Tableau 19 : Informations renvoyant aux stratégies du brouillon

En notant toutes les idées du texte	En organisant les idées dans un plan ou un schéma	En reformulant les idées	En utilisant les mots-clés
30%	07%	12%	08%

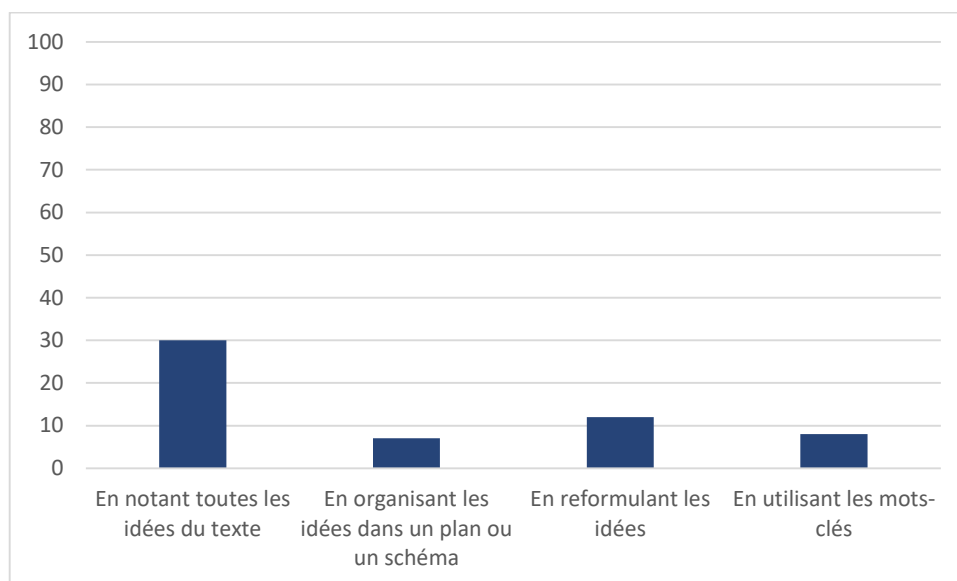


Figure 15 : Moyenne des représentations des étudiants sur le brouillon

30 % des étudiants pensent que faire un brouillon consiste à noter toutes les idées du texte. Cette représentation montre la méconnaissance des jeunes scripteurs de la manière dont ils doivent utiliser cet outil car ils ignorent que le brouillon est un outil d'aide didactique qui sert à noter les informations nécessaires du texte dans lequel il peut se référer pour organiser, modifier et corriger sa rédaction.

12 % des étudiants affirment qu'ils reformulent les idées du texte sur leurs brouillons. 07 % des étudiants organisent leurs idées sous forme de plan ou de schéma pendant l'emploi du brouillon. Et 8 % des étudiants utilisent des mots - clés.

Item 09 : relisez-vous votre production écrite ?

Si oui, quels points le pensez-vous en considération :

- Le contenu du texte.
- La surface du texte
- Les deux
- Autres

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

Tableau 20 : Informations sur la relecture de la production écrite

Oui	Non
45 %	55%

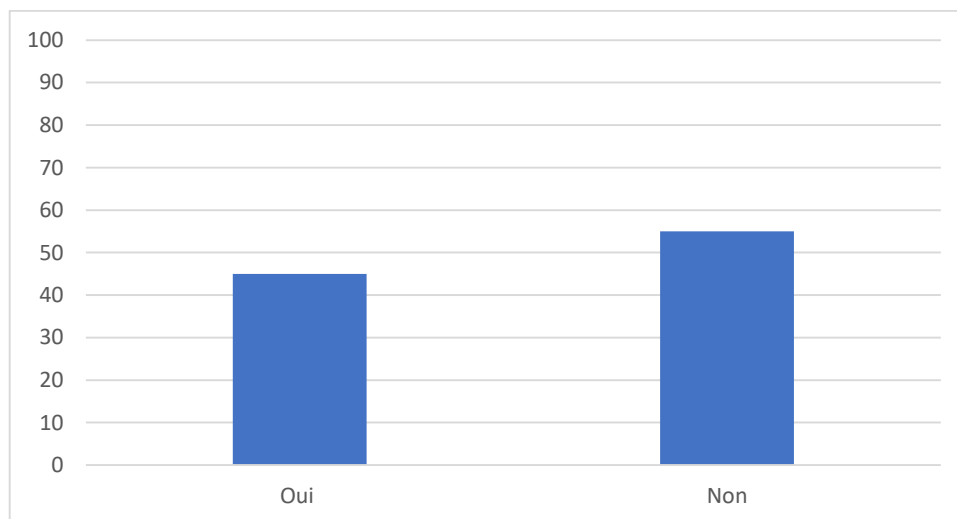


Figure 16 : Moyenne relative à la relecture de la production écrite

55 % des étudiants ne relisent pas leurs copies avant de les remettre à leur enseignant.

Tableau 21 : Nombre de réponses renvoyant aux stratégies de relecture utilisées par les étudiants

Le contenu du texte	La surface du texte	Les deux
12%	16%	18%

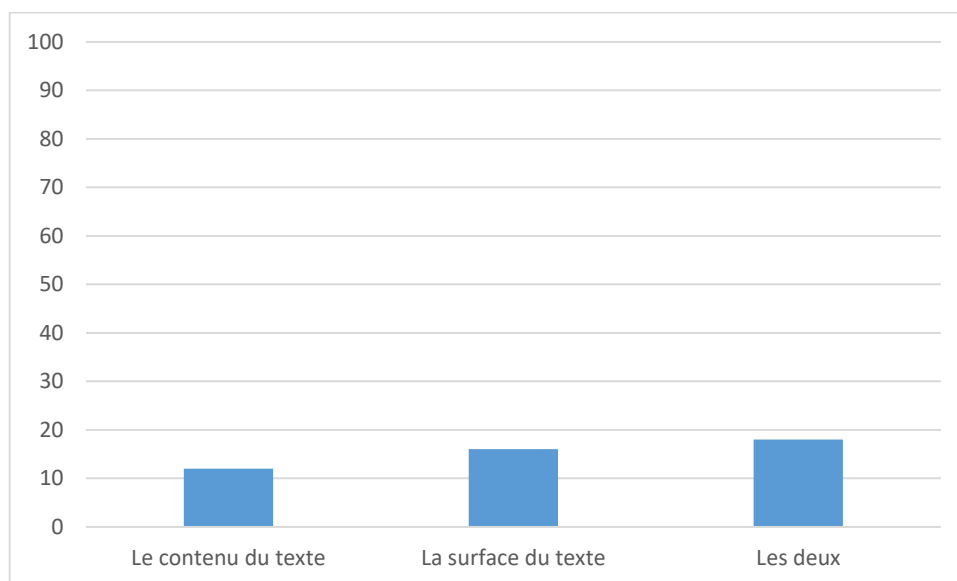


Figure 17 : Moyenne de la représentation de la relecture d'un texte explicatif

16% des interrogés pensent que la réécriture est une activité qui se résume à une simple correction orthographique car ils donnent une importance à la surface du texte en négligeant le contenu. Certains étudiants ont répondu comme suit :

Exemples :

- éviter la répétition
- est ce que j'ai répondu correctement
- pour improviser et ajouter d'autres idées
- enchainement des idées (principal au secondaire)

Item 10 : pourquoi relisez-vous votre écrit ?

Tableau 22 : Nombre de réponses renvoyant aux objectifs de la relecture

Pour améliorer la production écrite	Pour auto-évaluer votre écrit	Pour réécrire une autre fois
28%	13%	04%

Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants

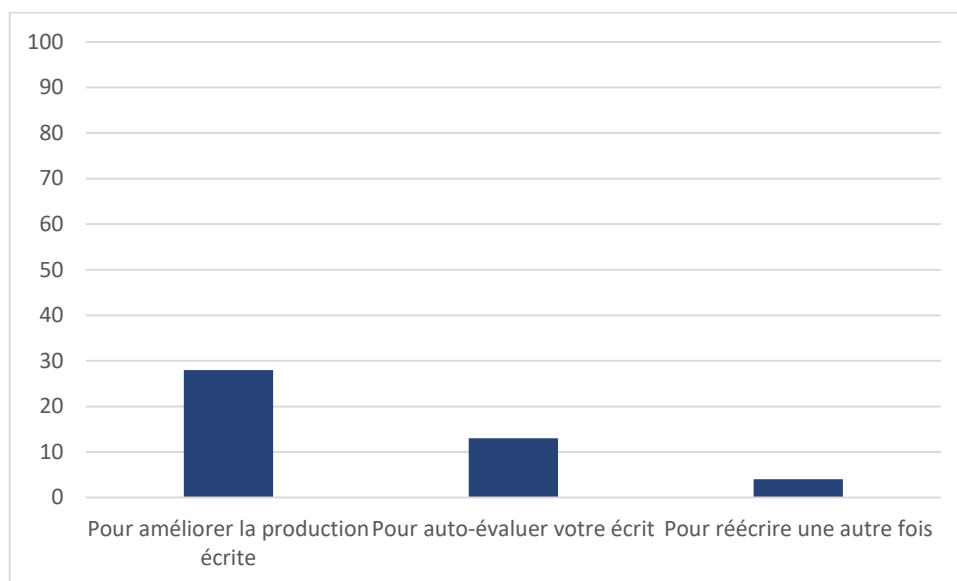


Figure 18 : Moyenne de la représentation des étudiants sur les différents objectifs de la relecture de leurs productions écrites

28 % des enquêtés relisent leurs écrits en vue de les améliorer et 13% des étudiants relisent leurs textes pour s’auto évaluer. Sachant que l’auto-évaluation est une composante de la révision qui permet à l’étudiant de détecter ses erreurs pour les corriger et réécrire une autre fois. En revanche, seulement 4 % des étudiants relisent pour réécrire une autre fois.

Item 11 : À quel moment apportez-vous des modifications à votre production écrite ?

Tableau 23 : Nombre de réponses renvoyant aux moments de modifications apportées par les étudiants pendant la rédaction

Pendant l’écriture du texte	Après la relecture du texte	Après les remarques de l’enseignante
20%	9%	16%

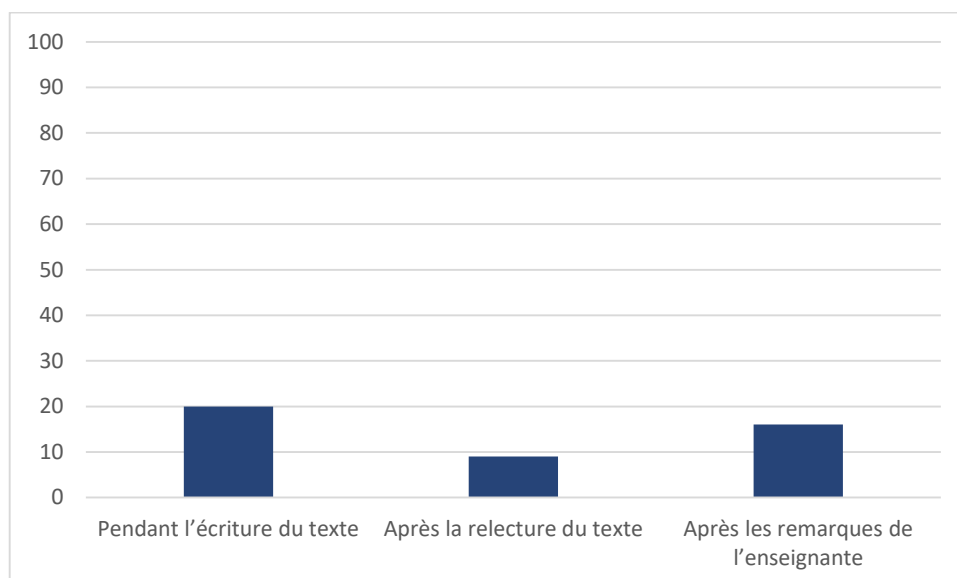


Figure 19 : Les moments de modifications apportées aux texte

20 % des enquêtés apportent des modifications à leurs textes pendant la séance d'écriture ; 16% le modifient lorsque l'enseignante exige des corrections et 9% corrigent leurs productions après une relecture.

Item 12 : pensez-vous que vous êtes capable d'utiliser vos informations déjà acquises pour produire un texte de spécialité ?

Tableau 24 : Nombre de réponses renvoyant aux capacités des étudiants à intégrer leurs acquis lors de la rédaction

Oui	Non
40%	60%

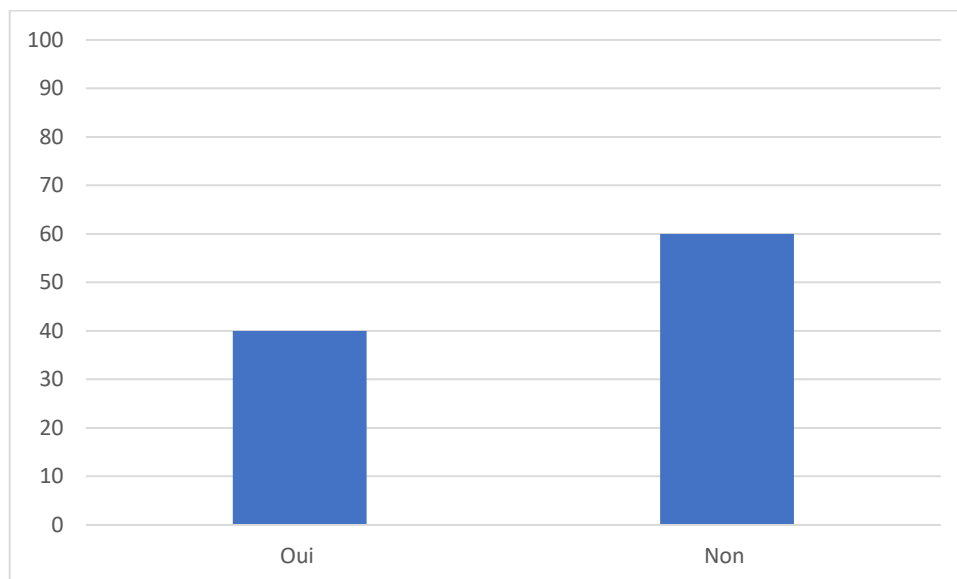


Figure 20 : Moyenne de réponses des étudiants sur leurs capacités à réutiliser les informations acquises

D'après les résultats de cette dernière question, 60 % des étudiants sont incapables d'utiliser leurs acquis pour produire un texte en langue française.

Conclusion :

La première analyse montre que les étudiants inscrits en première année d'économie éprouvent des difficultés linguistiques et rédactionnelles. Nous allons vérifier dans le prochain chapitre si leurs enseignants vont confirmer cela

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

Introduction :

Dans ce chapitre, nous analyserons et nous interpréterons les résultats obtenus des questionnaires destinés aux enseignants de l'économie.

4.1. Déroulement et description du questionnaire destiné aux enseignants :

4.1.1. Les participants :

Afin de mieux cerner les difficultés des étudiants en rédaction et en réécriture d'un texte explicatif, un second questionnaire a été élaboré et destiné cette fois-ci à 30 enseignants du français du département d'économie de l'université Mustapha Stambouli (Mascara).

4.1.2. Objectifs et description du questionnaire :

Ce questionnaire est un ensemble de questions fermées, de questions ouvertes et de questions à choix multiples. Les questions traitent les différents points de notre travail (les difficultés rédactionnelles, la révision, les opérations de réécriture et le brouillon).

Comme pour le premier questionnaire, celui-ci est subdivisé en différentes questions (voir annexe 01 et chapitre 02). La première question consiste à déterminer les tâches effectuées par les enseignants avec leurs étudiants à savoir la lecture, la compréhension de l'écrit et l'écriture (question 01). Alors que la deuxième question porte sur les activités qui posent le plus de problèmes aux étudiants (questions 2).

La troisième question a pour objectif de déterminer les difficultés des étudiants par rapport à la lecture. Nous tenterons de comprendre si les difficultés des étudiants en

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

lecture sont dues à l'organisation du texte (la structure), au lexique spécifique ou bien à l'identification des informations principales (questions3).

La quatrième question est consacrée aux difficultés liées à la compréhension de l'écrit. Quant à la cinquième question, elle a pour but de déterminer l'origine des difficultés racontées par les étudiants lors de la production écrite.

La sixième question porte sur l'intervention des enseignants pendant les séances de la production écrite. Notre objectif à travers cette question, est de vérifier si les étudiants sont sollicités par les enseignants pendant la rédaction pour : utiliser le brouillon, relire et réécrire leurs textes.

Nous avons demandé aux enseignants des informations sur le contenu des cours afin de déterminer si les programmes d'économie prennent en considération l'activité rédactionnelle ou pas.

Enfin, les trois dernières questions constituent le point phare de notre recherche. Elles mettent l'accent sur la réécriture et la révision et nous permettront ainsi d'analyser les besoins des étudiants au niveau de l'écrit

4.2. Résultats et interprétations du questionnaire destiné aux enseignants :

Identification du public :

L'âge :

Tableau 25 : Informations renvoyant à la tranche d'âge des enseignants

De 30 à 35 ans	De 35 à 40 ans	De 40 à 48 ans
46 %	23 %	30%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

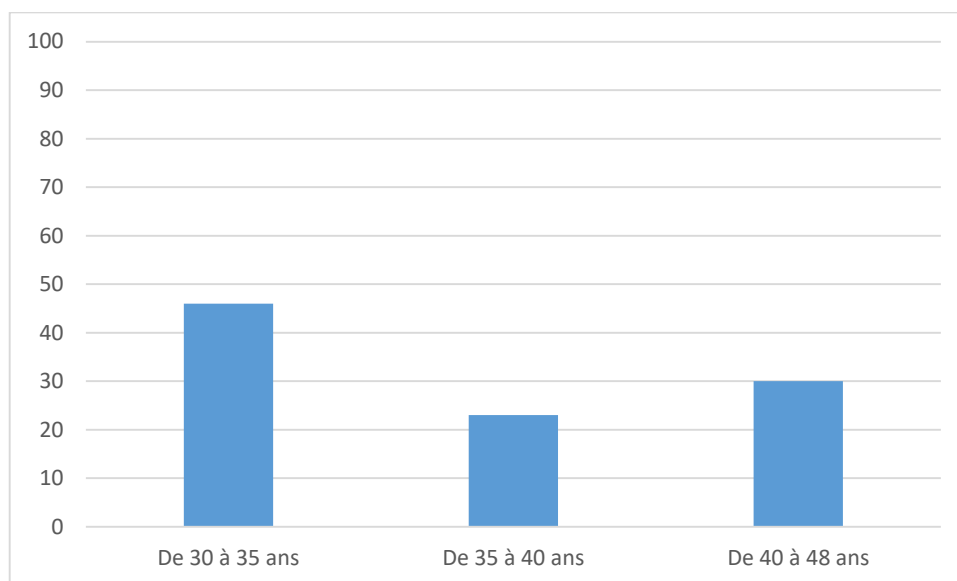


Figure 21 : Moyenne de la tranche d'âge des enseignants

Ce tableau représente la tranche d'âge des enseignants. 46 % des enseignants ont entre 30 et 35 ans, 23 % ont entre 35 et 40 ans. Alors que 30 % des enseignants ont entre 40 - 48 ans.

Tableau 26 : Le sexe

Masculin	Féminin
60%	40%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

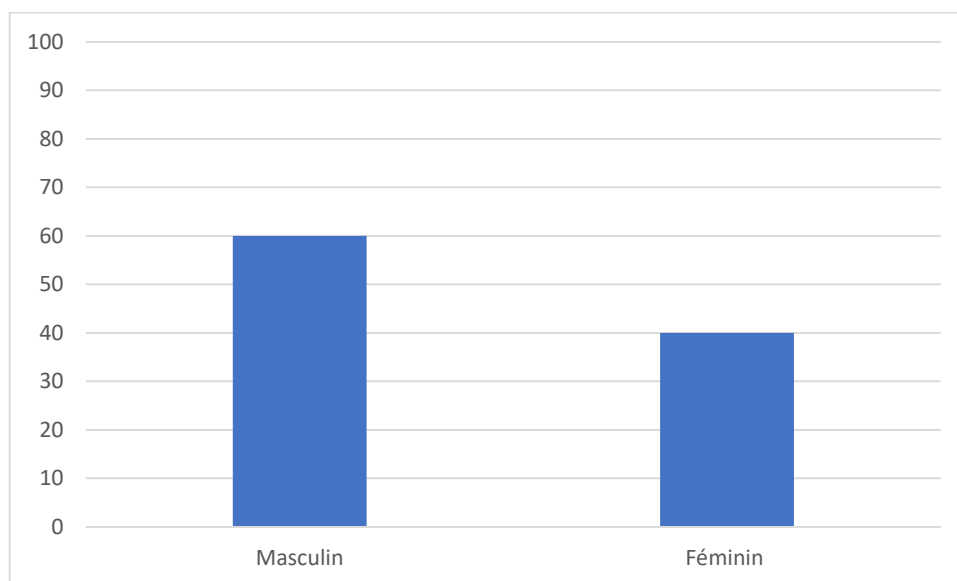


Figure 22 : Moyenne de l'effectif des enseignants du sexe différent

60 % des enseignants du département d'économie sont du sexe masculin.

Item 01 : Quelles sont les principales tâches que vous effectuez le plus avec vos étudiants ? Et pourquoi ?

Tableau 27 : Les tâches effectuées en classe par les enseignants

La lecture	La compréhension de l'écrit	La production écrite
33 %	50 %	90%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

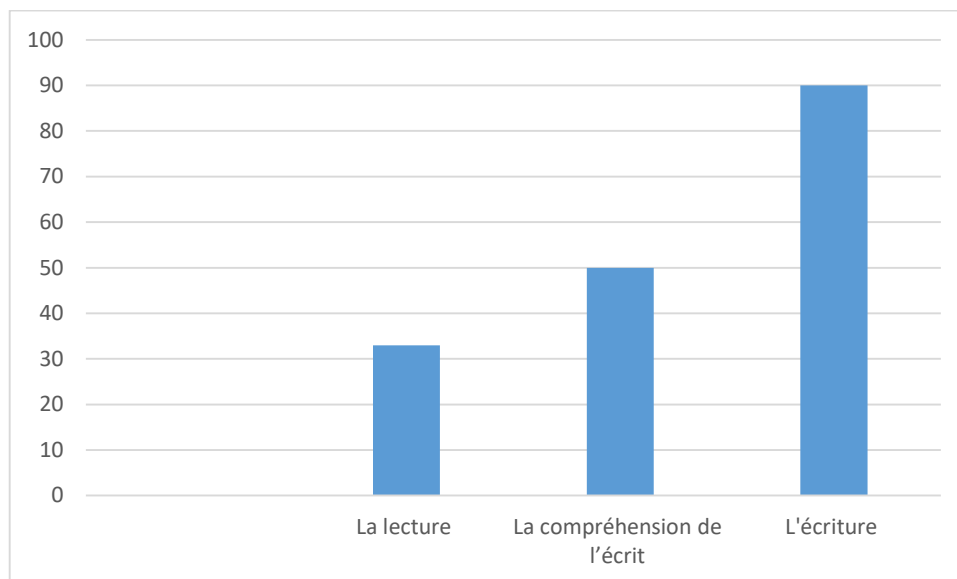


Figure 23 : Moyenne des tâches réalisées en classe par les enseignants

90% des enseignants accordent une grande importance à la production écrite. Alors que 50% d'entre eux consacrent des séances à la compréhension de l'écrit. Et 33 % des enseignants font de la lecture avec leurs étudiants.

Par ailleurs, nous avons demandé aux enseignants de justifier leurs choix par rapport aux activités effectuées avec leurs étudiants en classe. Les enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Item 02 : Est-ce que vos étudiants rencontrent des difficultés en Français ?

Si oui, ces difficultés rencontrées par les étudiants sont :

- Au niveau de la lecture
- Au niveau de la compréhension de l'écrit
- Au niveau de la production écrite.

Tableau 28 : Nombre de réponses renvoyant à la difficulté des étudiants en langue française.

Oui	Non
95%	5%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

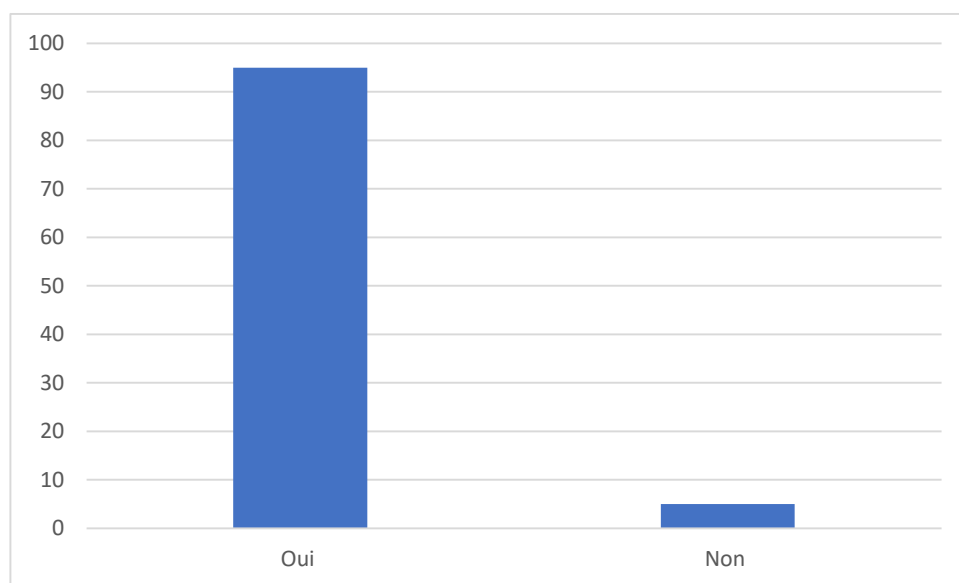


Figure 24 : Moyenne des réponses relatives à la difficulté des étudiants en langue française.

95% des enseignants affirment que les étudiants ont des difficultés en langue française.

Tableau 29 : Résultat renvoyant aux difficultés des étudiants en lecture, en compréhension de l'écrit et en production écrite.

La lecture	La compréhension de l'écrit	La production écrite
33%	80%	100%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

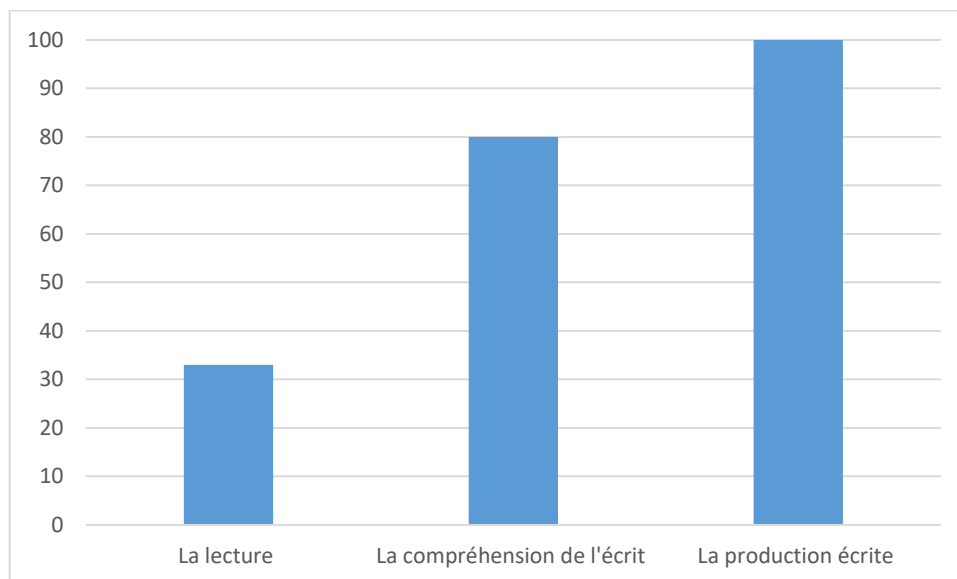


Figure 25 : Moyenne des difficultés des étudiants en lecture, en compréhension et en production écrite.

Pour cette deuxième question relative aux difficultés des étudiants en langue française, nous constatons que 100 % des enseignants trouvent que leurs étudiants rencontrent des problèmes à l'écrit. 80 % d'entre eux affirment que les étudiants rencontrent des obstacles en compréhension. Par contre, 33 % ont des difficultés lors de la lecture.

Item 03 : les difficultés rencontrées par les étudiants en lecture sont-elles dues à :

- La structure du texte.
- Au lexique spécifique.
- À l'identification des informations principales.

Tableau 30 : Résultat de la difficulté de la lecture

La structure du texte	Lexique spécifique	L'identification des informations principales
80%	100%	50%

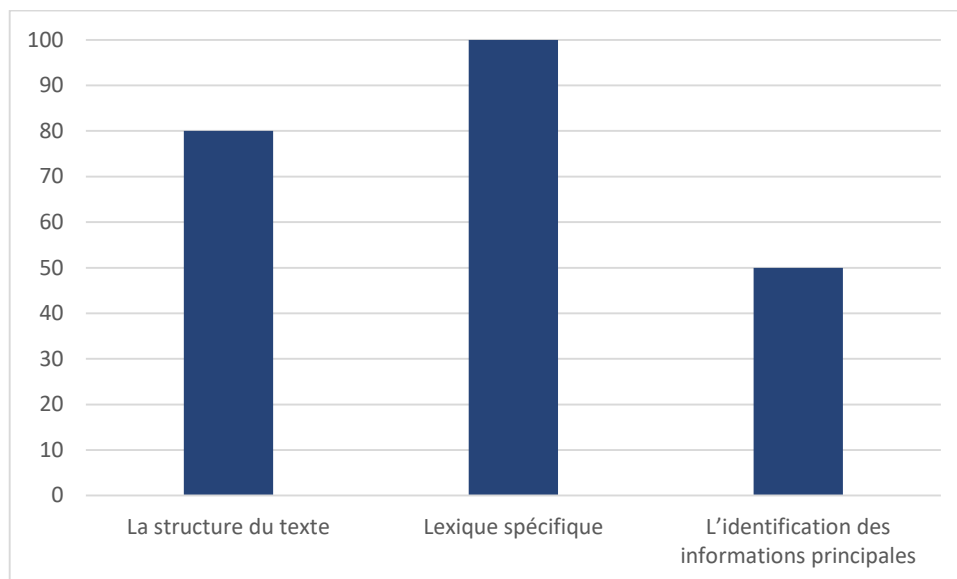


Figure 26 : Moyenne de la représentation des difficultés de la lecture (structure du texte, lexique et identification des informations)

100% des enseignants affirment que le lexique spécifique représente un obstacle majeur pour les étudiants lors de la lecture. Par ailleurs, 50 % de ces enseignants pensent que leurs étudiants se trouvent face à un problème d'identification des informations contenues dans le texte lors de la lecture.

80 % des enseignants affirment que les étudiants ont des difficultés à repérer la structure des textes lors de la lecture.

Item 04 : À votre avis, les difficultés des étudiants en compréhension relèvent de :

- La difficulté à comprendre l'organisation globale du texte.
- La difficulté de localiser les informations pertinentes pour répondre aux questions.
- L'incapacité des étudiants à relier les informations
- L'incapacité d'identifier les mots de spécialité (le décodage)
- La difficulté à comprendre l'enchaînement entre les éléments du texte

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

Tableau 31 : Résultat renvoyant aux difficultés de la compréhension de l'écrit

La difficulté à comprendre l'organisation du texte	La difficulté de localiser les informations pertinentes	L'incapacité des étudiants à relier les informations	La difficulté d'identifier les mots de spécialité (le décodage)	La difficulté à comprendre l'enchaînement des éléments du texte
15%	74 %	81%	92%	07 %

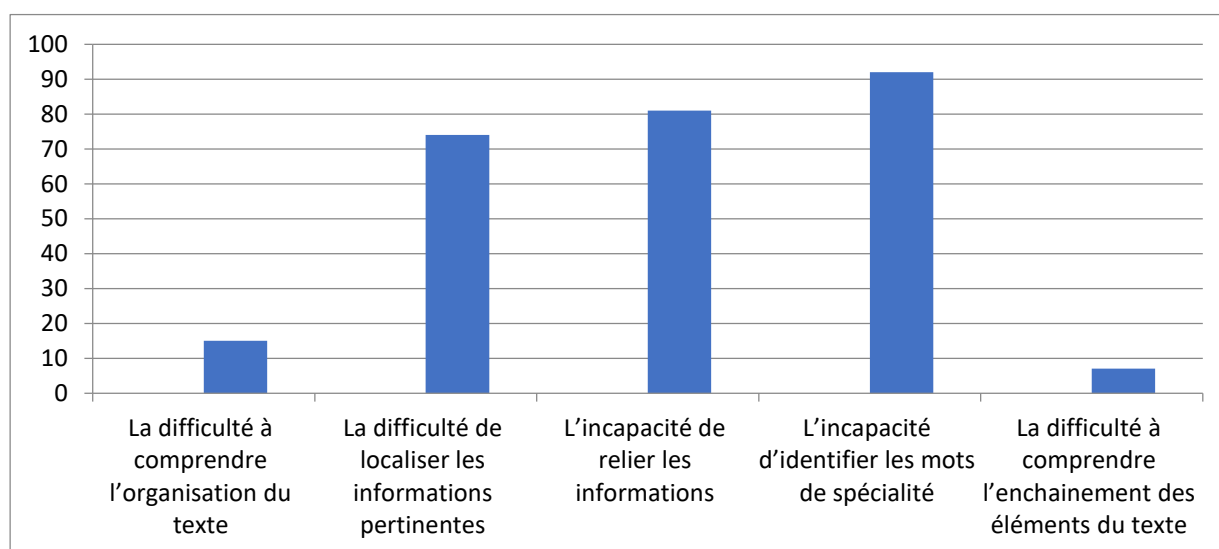


Figure 27 : Moyenne des résultats renvoyant aux difficultés de la compréhension de l'écrit

Selon les enseignants, 92 % des étudiants ne comprennent pas un texte d'économie car ils n'ont pas la capacité de décoder les mots de spécialité. Cependant, 81 % supposent que ces étudiants ont un problème pour relier les éléments cités dans le texte.

74 % des enseignants soulignent également que les étudiants sont incapables de distinguer les informations essentielles du contenu du texte pour répondre à une consigne.

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

Item 05 : les difficultés de vos étudiants à l'écrit sont-elles dues :

- Au manque du vocabulaire spécifique.
- À la difficulté de suivre un cheminement.
- À l'incapacité de reformuler leurs idées.
- Aux difficultés linguistiques.

Tableau 32 : Résultat relatif aux difficultés de la production écrite

Au manque du vocabulaire spécifique	À la difficulté de suivre un cheminement	À l'incapacité de reformuler leurs idées	Aux difficultés linguistiques
66 %	50 %	60 %	93 %

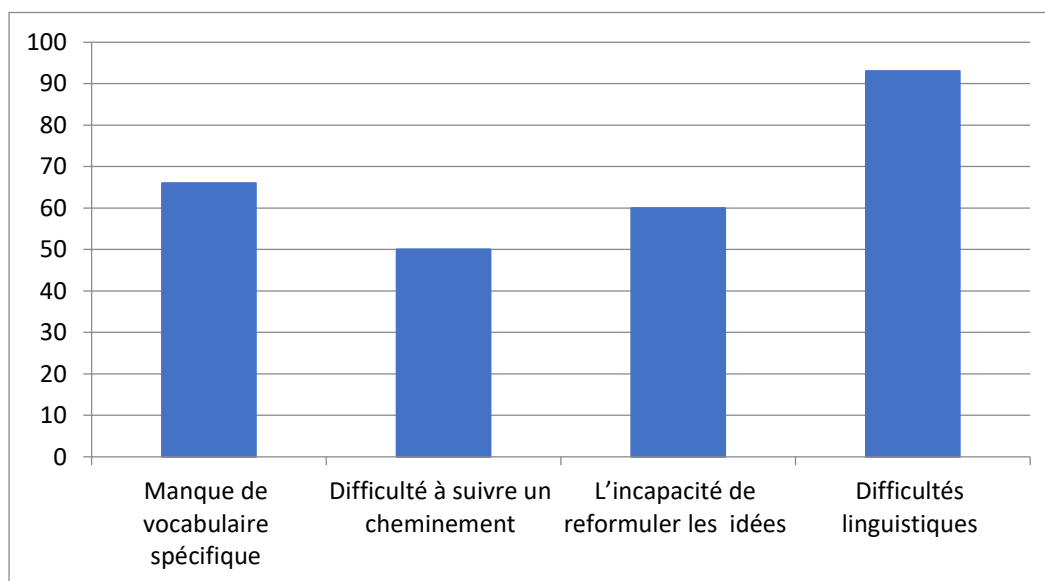


Figure 28 : Moyenne représentant les différentes difficultés rédactionnelles des étudiants

93% des enseignants affirment que les étudiants n'arrivent pas à rédiger un texte d'économie en langue française car ils ont des problèmes linguistiques. Alors que 66 % considèrent que le manque de vocabulaire spécifique constitue un problème pour les étudiants au moment de la rédaction.

Item 06 : Est-ce que vous intervenez pendant les séances de l'écrit ?

Tableau 33 : Résultat renvoyant à l'intervention des enseignants pendant les séances de rédaction

Oui	Non
50 %	50 %

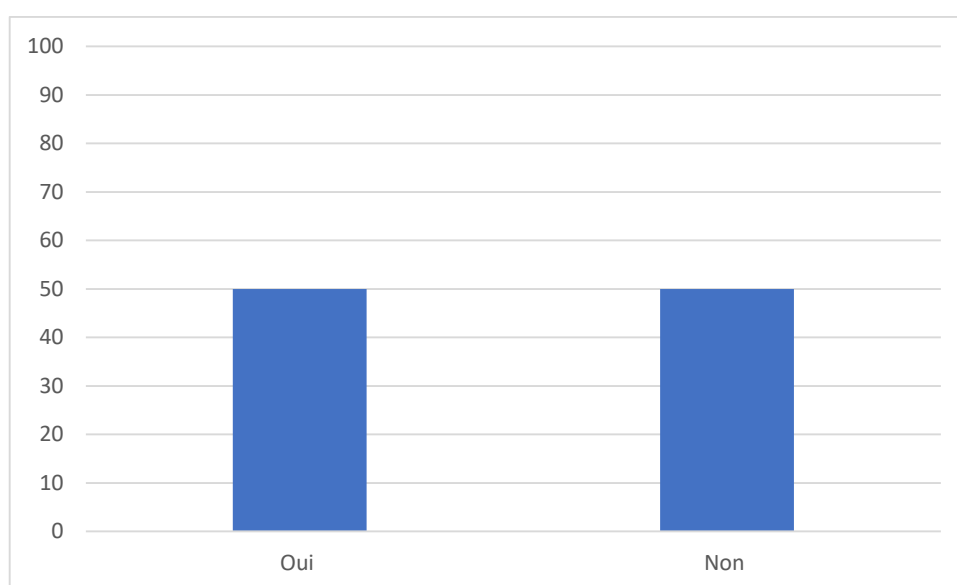


Figure 29 : Moyenne représentant les interventions des enseignants lors de l'écriture des étudiants

Les résultats à cette question démontrent que 50 % des enseignants interviennent pendant les séances de l'écrit contre 50 % qui n'interviennent pas.

Tableau 34 : Résultat renvoyant aux consignes données par les enseignants lors de leurs interventions

En demandant aux étudiants de relire leurs copies	En demandant aux étudiants de réécrire le texte	En demandant aux étudiants d'utiliser le brouillon
80 %	20 %	40 %

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

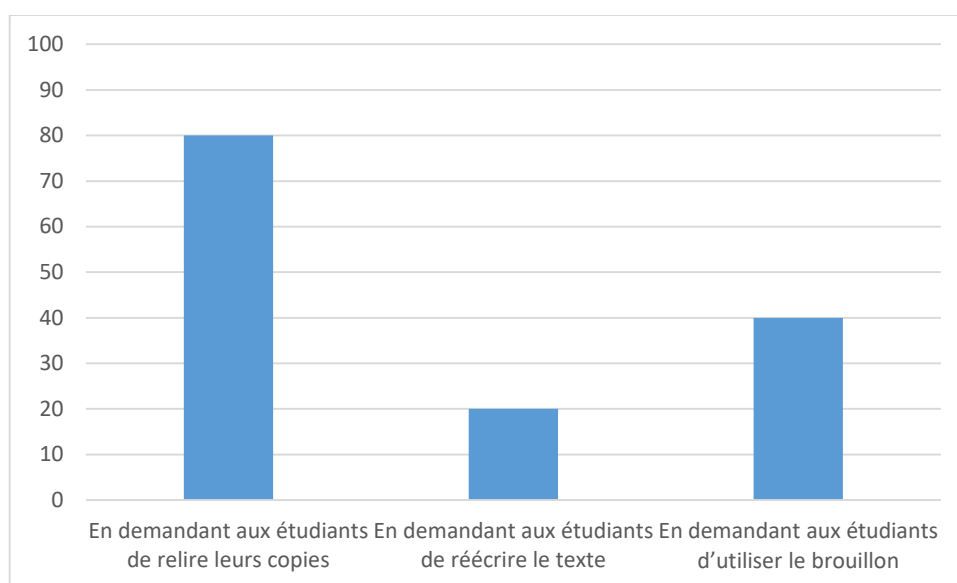


Figure 30 : L'intervention des étudiants lors des séances d'écriture

80 % des enseignants interviennent lors des séances de l'écrit en demandant à leurs étudiants de relire leurs écrits. Et 40 % d'entre eux demandent aux étudiants d'utiliser le brouillon.

Item 07 : Est-ce qu'il y a un programme de français que vous devriez suivre ?

Si oui, y a-t-il des activités visant à développer la capacité à écrire et à réécrire un texte ?

Tableau 35 : Résultat renvoyant au programme utilisé par les enseignants

Oui	Non
70 %	30 %

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

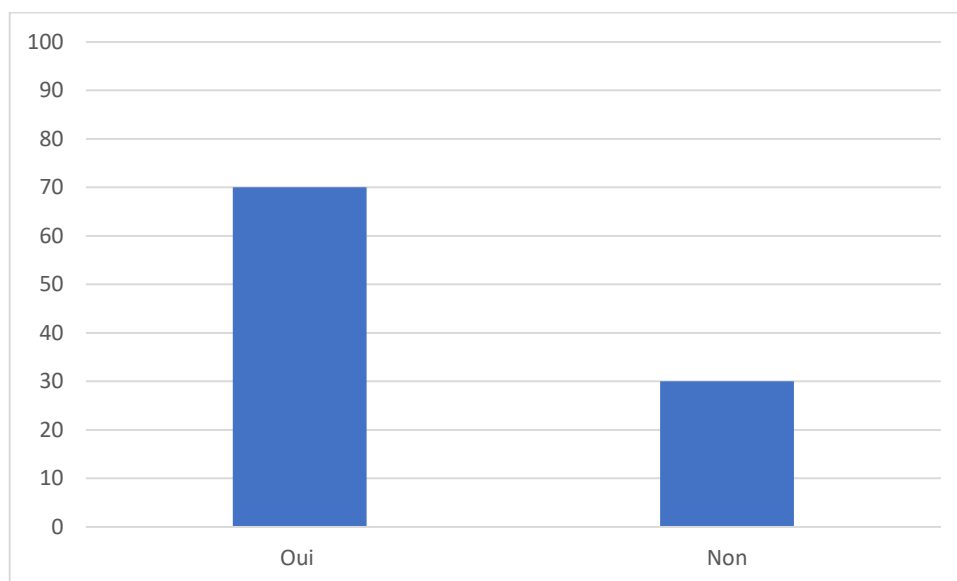


Figure : 31 : Moyenne représentant le programme utilisé par les enseignants d'économie

Selon les réponses, 70 % des enseignants travaillent selon le programme imposé par la tutelle alors que 30 % n'ont pas de programme à suivre.

Tableau 36 : Résultat représentant la place de l'écriture et de la réécriture dans le programme

Oui	Non
17 %	83%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

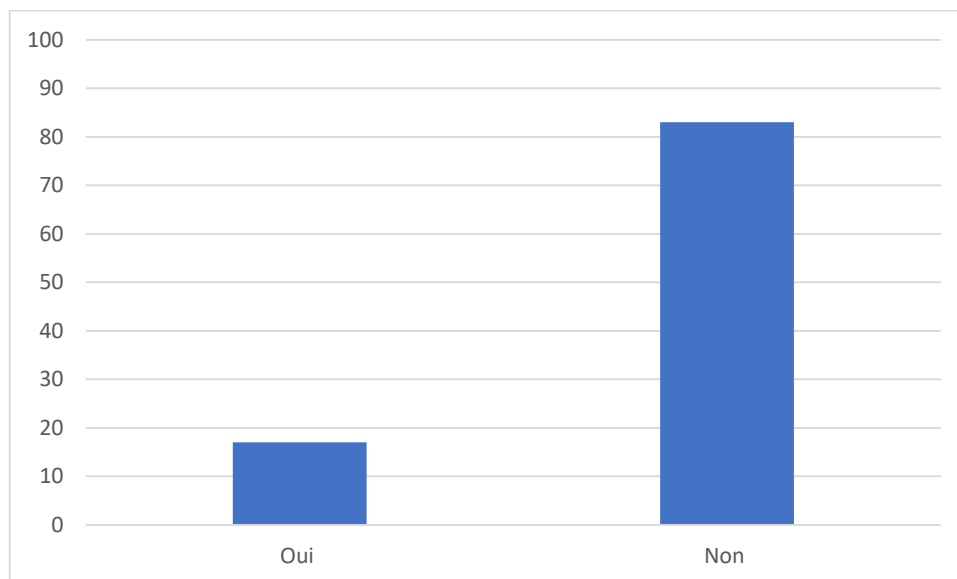


Figure 32 : Moyenne relative à la place des activités d'écriture et de réécriture dans les programmes

Nous remarquons que les activités d'écriture et de réécriture sont totalement négligées par les enseignants et par les directives officielles.

Item 08 : À quel moment incitez-vous vos étudiants à revenir sur leurs écrits ?

-Au moment de la rédaction.

-Après la correction des copies

-Pendant la séance de réécriture si elle existe

Tableau 37 : Résultat renvoyant aux moments d'intervention des enseignants

Au moment de la rédaction	Après la correction des copies	Pendant la séance de réécriture
56%	40%	16%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

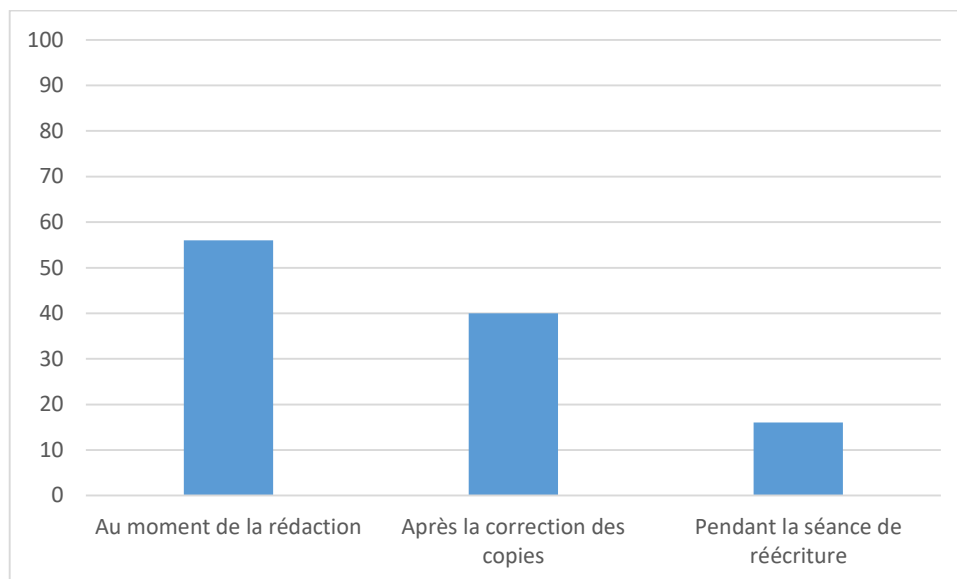


Figure 33 : Moyenne représentant les moments d'intervention des enseignants pendant la réécriture

56 % des enseignants incitent leurs étudiants à revenir sur leurs écrits au moment de la rédaction. 40 % des enseignants demandent à leurs étudiants de revenir sur leurs écrits après la correction des copies et 16 % pendant la séance de réécriture.

Item 09 : Avez-vous des étudiants qui ne reviennent pas sur leurs textes ?

Tableau 38 : Résultat relatif au nombre d'étudiants qui ne révisent pas leurs écrits

Oui	Non
73 %	27 %

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

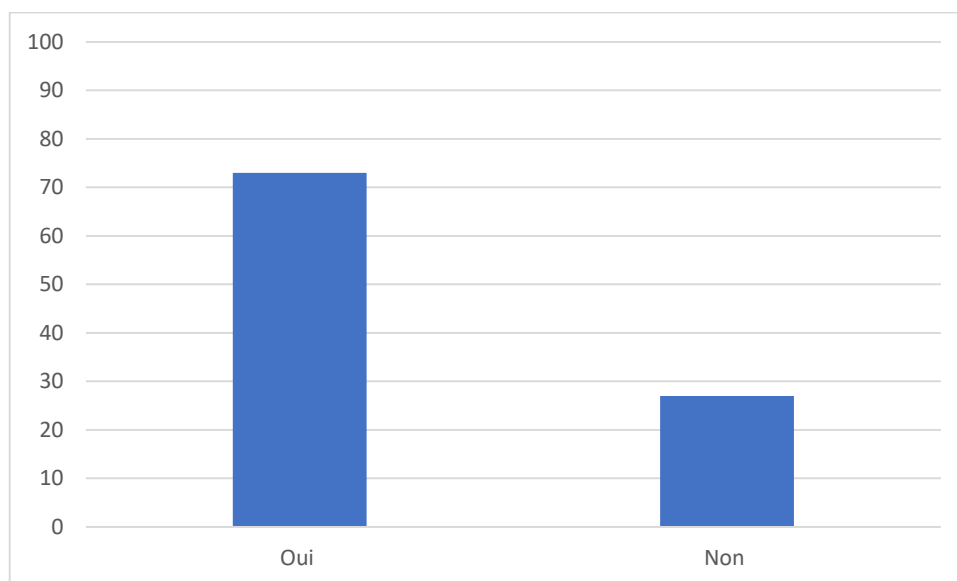


Figure 34 : Moyenne des étudiants qui ne révisent pas leurs écrits

73 % des enseignants affirment que les étudiants n’agissent pas sur leurs textes pour les corriger et les améliorer. Par ailleurs, aucun enseignant n’a justifié l’absence de l’activité de révision.

Item 10 : quelles activités de réécriture proposez-vous à vos étudiants ?

-Grille d’auto-évaluation.

-Annotation sur le brouillon.

Tableau 39 : Nombre de réponses renvoyant aux activités de réécriture proposées par les enseignants

Grille d’auto-évaluation	Annotation sur le brouillon
30%	20%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

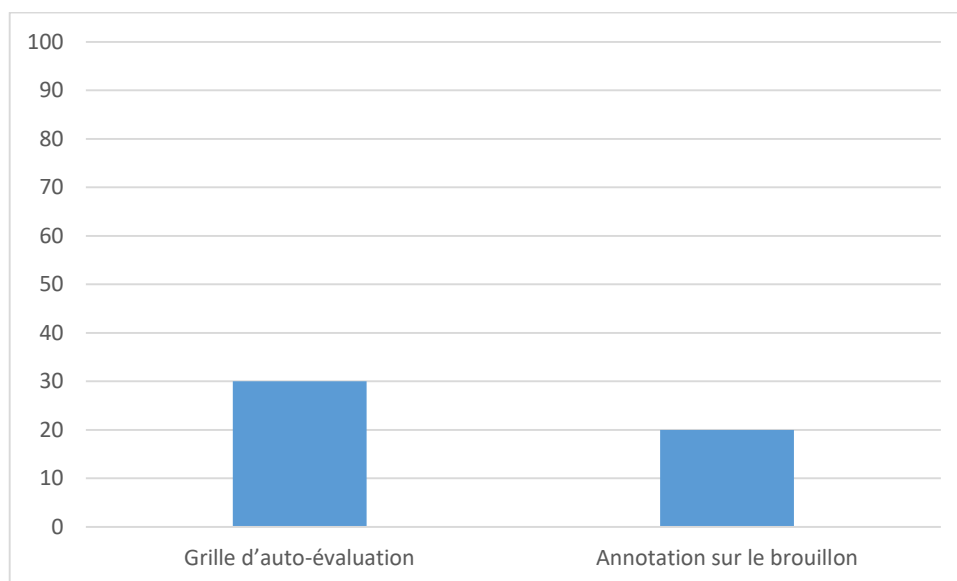


Figure 35 : Moyenne représentant les activités de réécriture (grille d'auto-évaluation, annotation sur le brouillon)

D'après les résultats obtenus, 30 % des enseignants proposent des grilles d'auto-évaluation pendant les séances de réécriture. Tandis que le reste préfère les annotations sur les brouillons des étudiants.

Item 11 : sur quoi orientez-vous vos étudiants lors de la révision des textes ?

- Sur le niveau formel.
- Sur le niveau structurel
- Les deux

Tableau 40 : Nombre de réponses renvoyant à la révision du texte

Sur le niveau formel	Sur le niveau structurel	Les deux
40%	26%	50%

Chapitre 04 : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants

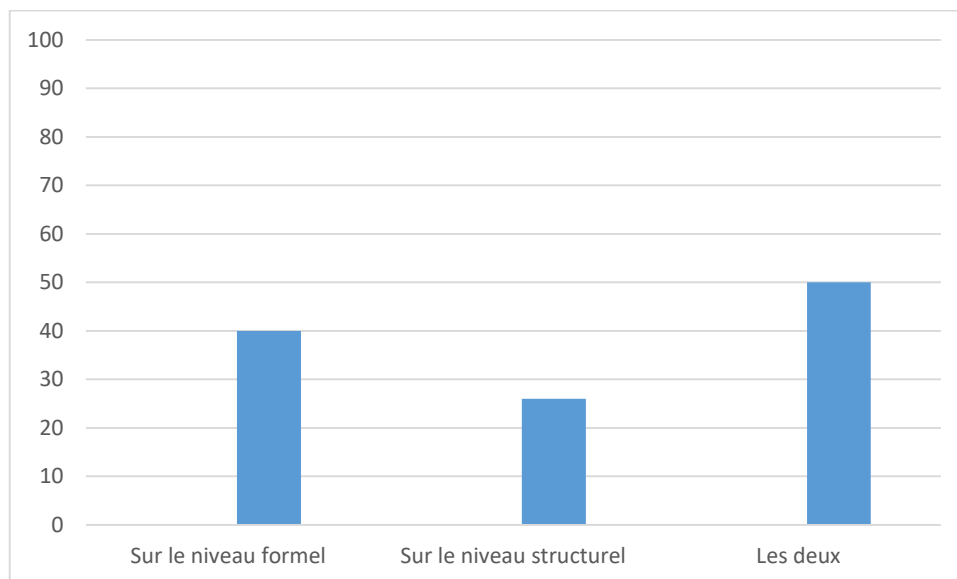


Figure 36 : Moyenne représentant la révision (le niveau formel, la structure, les deux)

50 % des enseignants demandent à leurs étudiants de vérifier la forme et le contenu du texte.

Conclusion :

Les résultats de ce questionnaire confirment les propos des étudiants, ces derniers trouvent des difficultés à écrire un texte en langue française. Les enseignants affirment également que les étudiants ont du mal à comprendre un texte en français. Pour cela, nous nous intéressons dans la prochaine partie de notre travail au processus de compréhension des textes explicatifs.

Deuxième partie :

Compréhension des textes explicatifs

Chapitre 05 : Le texte explicatif et ses caractéristiques

Introduction :

Au cours de leur formation universitaire, les étudiants algériens sont sollicités à lire, à comprendre et à rédiger des textes explicatifs. Le texte explicatif est au cœur de l'enseignement supérieur algérien. Ce type de discours est présent dans les photocopiés utilisés par les étudiants algériens (Chali Saddok, 2018) et dans les revues scientifiques. Il est utilisé également dans les ouvrages techniques, les écrits de vulgarisation et dans les manuels scolaires.

Le texte explicatif consiste à fournir des informations et des explications aux autres (locuteurs, récepteurs, étudiants, professeurs...). Vu l'importance de ce type de texte, les recherches en didactique de la production écrite se sont intéressées à le définir pour étudier son organisation ainsi que ses caractéristiques.

Pour mieux comprendre la fonction des textes explicatifs, nous allons présenter dans ce chapitre la structure et les caractéristiques d'un texte explicatif.

5.1. Définition des textes explicatifs :

Le texte explicatif vise à répondre à une question précise et à résoudre un problème posé. Garcia-Debanc (1988) déclare que « Le discours explicatif vise en effet à faire comprendre quelque chose à quelqu'un » (p. 130).

Cavanagh (2014), quant à lui, estime que le texte explicatif (contrairement au texte descriptif) consiste à faire comprendre à quelqu'un un phénomène, un fait ou une affirmation sans juger et sans exprimer son point de vue. Donc, le texte explicatif est un texte qui sert à répondre aux problématiques posées, il est composé de trois parties qui sont : l'introduction, le développement et la conclusion.

Afin d'écrire un texte explicatif, le rédacteur doit respecter la planification de ces trois parties. La planification est un processus qui permet d'organiser les informations selon un plan bien déterminé.

Coltier (1986) affirme que le texte explicatif se caractérise par un modèle « macro-structurel » qui comporte trois moments « une phase de questionnement, une phase résolutive, une phase conclusive » (p.08)

La première étape est l'introduction : elle consiste à présenter le problème à résoudre ; c'est la phase de questionnement, de problématisation, le point de départ du rédacteur pour définir et présenter le problème qui lui été proposé. En ce qui concerne notre recherche, la problématique à laquelle les étudiants d'économie devront répondre porte sur « la faillite des entreprises ».

Quant à la deuxième étape, c'est le développement ou la phase explicative ; elle s'articule autour des éléments constituant le pourquoi et le comment du sujet. C'est une phase de résolution du problème posé (phase résolutive). Le rédacteur peut commencer cette étape par « une affirmation, suivie d'explications sur le phénomène en question ». (Chali Saddok, 2018 ; p 64.) pour justifier sa réponse.

Enfin, la dernière étape (la phase conclusive), c'est l'étape de la récapitulation des explications présentées par les rédacteurs. Le scripteur peut y proposer des solutions comme il peut ouvrir d'autres pistes de recherches et de réflexions. Pour répondre à la problématique sur « la faillite des entreprises » posée à notre public, les étudiants doivent présenter des solutions pour sauver les sociétés du phénomène de la faillite lors de la phase conclusive.

Pour rédiger un texte explicatif cohérent, le rédacteur doit respecter la planification de ces trois étapes et doit poser trois questions principales (Robert, 2000, 2001). Que dois-je faire ? cette première question est l'élément de départ qui permettra au scripteur de chercher la manière adéquate pour répondre au problème posé. Ensuite, il doit réfléchir sur l'objet / le sujet de l'explication à savoir comment le travailler et l'exploiter ? Enfin, il doit prendre en considération la personne à laquelle est destiné le texte.

Afin de vérifier si les étudiants d'économie arrivent à produire un texte explicatif en langue française en respectant l'enchaînement des trois étapes présentées par (Robert, 2000, 2001), nous allons présenter dans le huitième chapitre l'analyse des besoins de ces étudiants quant à la planification d'un texte explicatif.

5.2. Les caractéristiques du texte explicatif :

Le texte explicatif nécessite la mise en œuvre d'une variété de compétences et de connaissances relevant de plusieurs domaines : linguistiques, sémantiques, discursives et pragmatiques.

5.2.1 Les caractéristiques linguistiques :

Le texte explicatif se caractérise par des traits linguistiques qui le différencient par rapport aux autres types de textes.

5.2.1.1. Les modalités d'énonciation :

L'énonciation est un acte linguistique produit pour être adressé à un public donné. Il existe trois modalités d'énonciation dans la production d'une explication : les énoncés descriptifs, les énoncés balises et les énoncés explicatifs (Coltier, 1986).

Marqué le plus souvent par l'emploi du présent de l'indicatif et du l'imparfait, l'énoncé descriptif permet de présenter l'objet ou le sujet à expliquer. Le rédacteur fait ainsi recours à l'énoncé discursif pour présenter le phénomène ou le problème qui fera l'objet de sa rédaction.

Quant aux énoncés « balises », ils se caractérisent par l'emploi des connecteurs qui permettent l'organisation et la progression logique entre les différentes parties du texte (phrases, paragraphes). L'utilisation des connecteurs (d'abord, ensuite, premièrement, à la fin ...) pour marquer les diverses étapes du texte est indispensable pour présenter un texte cohérent et compréhensible.

Alors que les énoncés explicatifs sont utilisés par les scripteurs pour avancer une solution au problème posé (Coltier, 1986). L'énoncé explicatif est introduit au cours de la seconde étape du texte (le développement), c'est la phase explicative qui permet de répondre au thème présenté dans la consigne.

L'organisation de la phase explicative du texte dépend de la question à laquelle le rédacteur doit répondre, trois modes d'organisation sont identifiés : « un mode exprimant la cause » qui consiste à donner des explications à la question : *pourquoi ?* en présentant les causes les unes après les autres. Un mode de « comparaison » qui permet d'expliquer les points de convergence et de divergence entre deux éléments et enfin, le mode « cause, conséquence », dans lequel les causes et les conséquences sont associées et dépendantes les unes des autres pour répondre au *pourquoi ?* du phénomène.

Ces modalités d'énonciation sont indispensables pour la rédaction des textes explicatifs, néanmoins il faut prendre en considération d'autres éléments qui caractérisent ce type de texte.

5.2.2. Les caractéristiques textuelles :

5.2.2.1. La progression thématique :

La progression thématique correspond à l'enchaînement de l'ensemble des propositions du texte. Pour rédiger un texte explicatif cohérent le rédacteur « doit garantir le maintien d'un thème et de faire progresser l'information. » (Coltier, 1986, p. 10). La progression thématique facilite la répartition et l'articulation des informations nouvelles appelées (rhème, propos) et des informations anciennes appelées (thème). Ces deux constituants assurent la cohérence du texte.

Le rhème est l'ajout des éléments nouveaux dans l'énoncé (ce sont les informations nouvelles). Par contre, le thème comporte les informations connues par les rédacteurs, il concerne selon Combettes (1977) « sur quoi on parle ».

La progression thématique est fondamentale pour la compréhension et pour la reconnaissance des types du texte (narratif, descriptif, explicatif, etc) Combettes (1986). À ce propos, l'auteur ajoute « la reconnaissance de l'appartenance d'un passage à tel ou tel type de progression thématique (thème constant, thème linéaire, thème « éclaté » ...) peut être considérée comme un des paramètres de la compréhension. » (p.34).

Selon Combettes (1986), il existe trois types de progression : la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et la progression à thème éclaté.

5.2.2.1.1. La progression à thème constant :

Cette progression se caractérise par l'emploi du même thème (T) dans les énoncés, alors que le rhème (R) change pour apporter de nouvelles informations au texte. Ce type de progression se présente comme suit :

Phrase 1 : T1 → R1

↓

Phrase 2 : T1 → R2

↓

Phrase 3 : T1 → R3

↓

Phrase 4 : T1 → R4

La progression à thème constant assure la succession des informations et par conséquent la cohérence du texte. Elle est considérée comme la progression la plus simple et la plus utilisée par les rédacteurs surtout pour la production des textes narratifs (Combettes, 1987).

5.2.2.1.2. La progression à thème linéaire :

Dans la progression linéaire, le thème découle du rhème de la phrase précédente. Autrement dit, le rhème présent dans la première phrase devient le thème de la seconde phrase et l'opération se répète pour toutes les phrases du texte comme le montre le schéma suivant :

Phrase 1 : T1 → R1



Phrase 2 : T2 (=R1) → R2



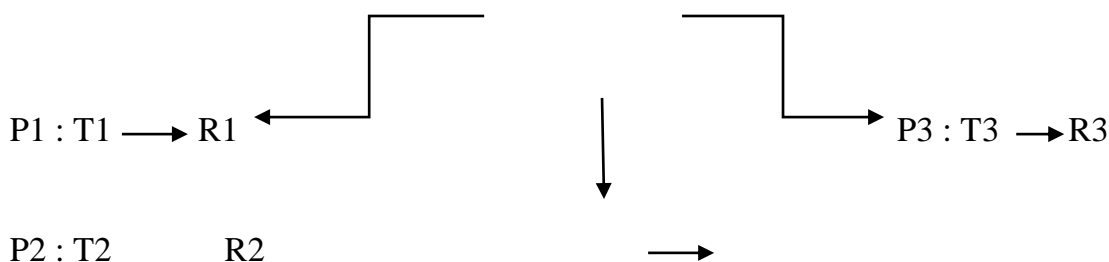
Phrase 3 : T3 (=R2) → R3

Ce type de progression thématique est fréquent dans les textes descriptifs.

5.2.2.1.3. Progression à thème dérivé ou éclaté :

Pour ce qui est de la progression à thème éclaté, le thème de chaque phrase est dérivé d'un hyper-thème ou d'un hyper-rhème. Pour cette dernière progression thématique Combettes (1986) précise « les thèmes sont issus, dérivés, d'un « hyper thème », qui peut se trouver au début du passage, ou dans un passage précédent » (p.92). Ce type de progression est schématisé comme suit :

T (hyper-thème)



5.3. Les procédés explicatifs dans le texte explicatif :

Les procédés explicatifs sont un ensemble de moyens et de stratégies qui aident le rédacteur à expliquer un phénomène donné. Les procédés explicatifs sont indispensables pour rédiger un texte cohérent riche en explications. L'emploi des procédés explicatifs par les étudiants de la première année d'économie lors de la rédaction du premier jet sera analysé dans le huitième chapitre.

Il existe six procédés explicatifs : la définition, la reformulation, la comparaison, l'illustration, l'exemple et l'énumération.

5.3.1. La définition :

Elle consiste à donner le sens, la signification d'un mot, d'une expression, d'un thème et de clarifier une idée du texte. La fonction de ce procédé explicatif est de : « distinguer clairement un objet de tous les autres. Avec elle, l'émetteur (enseignant en classe) se sert de mots simples dans deux buts : Pour révéler le contenu d'un mot qu'il suppose inconnu de ses récepteurs (les apprenants), ou pour préciser le sens d'un terme même connu, afin de s'assurer que les récepteurs lui accordent la même valeur que lui ». (Arcand & Bourbeau, 1995 ; p : 164-165)

La définition est le plus souvent utilisée par les rédacteurs dans l'introduction, c'est le cas des étudiants de la première année d'économie qui ont employé le procédé de définition dans la première phase du texte. Les participants ont commencé la rédaction sur le thème de « la faillite des entreprise » par la définition de ce phénomène économique.

5.3.2. La reformulation :

Pour éviter la répétition pendant la rédaction, le rédacteur reformule une information ou une explication en utilisant d'autres termes. Pour définir ce processus Norén (1999) déclare que « la reformulation présente une structure [Segment reformulé X -Segment reformulant Y]. Les segments possèdent des contenus sémantique et pragmatique(SP). La ressemblance entre le SP de X, et le SP de Y est une condition fondamentale pour qu'il y ait reformulation » (p. 13).

Un autre point de vue développé par Coltier (1986) qui insiste sur le rôle des « reformulations paraphrastiques » dans la production des textes explicatifs. Ces reformulations permettent d'organiser le contenu sémantique et d'orienter les lecteurs lors de la compréhension.

5.3.3. La comparaison :

Elle a pour rôle de simplifier une idée / une explication en présentant les ressemblances et les différences d'un fait, d'un phénomène ou d'un objet. C'est le mode d'organisation de la comparaison que nous avons mentionné plus haut (les énoncés explicatifs). Pour exprimer une ressemblance, le rédacteur utilise les termes suivants : comme, de la même façon que, c'est le même cas que , ressemble à, pareil à Alors que pour exprimer une différence, il utilise des termes tels que : en revanche, alors que, contrairement à, à l'opposé, à la différence.

5.3.4. L'illustration :

Il s'agit de l'emploi d'une image, d'un schéma, d'un tableau ou d'un court document écrit pour rendre le texte plus clair et plus compréhensible. Le procédé d'illustration implique l'utilisation d'éléments graphiques pour expliquer un phénomène. Arcond et Bourbeau (1995) déclarent : « dans les nombreux cas où la situation de communication n'exige pas qu'on fournisse une multitude de détails, il vaut mieux choisir le graphique. » (p. 289). L'ajout des graphiques lors du processus de l'explication d'un phénomène permet de rendre la rédaction plus explicite.

5.3.5. L'exemplification :

Ce procédé explicatif joue un rôle important dans l'enrichissement des idées développées dans le texte. Comme le confirme Chali Saddok (2018) : « ce procédé consiste à renforcer une explication par des exemples concrets. Il dote l'apprenant d'un supplément de précisions et lui permet de comprendre de manière concrète des explications théoriques. » (p.88). Les exemples donnés par les scripteurs lors de la rédaction des textes explicatifs sont ainsi issus de leurs expériences et de leurs connaissances stockées en mémoire du travail.

Toma (2010) distingue cinq différents aspects d'exemplification :

- ✓ L'exemplification comme un phénomène linguistique textuel qui permet de marquer la liaison ou le passage des cas particuliers au cas généraux (Manzotti, 1995, cité par Toma, 2010).
- ✓ L'exemplification en tant que phénomène linguistique grammatical : cet aspect de l'exemplification s'intéresse à la sémantique lexicale et pragmatique de l'énonciation (Toma, 2010).
- ✓ L'exemplification comme un phénomène argumentatif.
- ✓ L'exemplification en tant que phénomène de type textuel.
- ✓ L'exemplification comme un problème pratique, de la théorie de la composition et de l'interprétation : sur le plan de la didactique, l'exemplification permet l'organisation et la transmission des différentes informations (Toma, 2010).

L'utilisation de l'exemplification comme procédé explicatif permet donc aux étudiants d'enrichir leurs productions.

5.3.6. L'énumération :

Ce procédé sert à citer successivement les idées du texte et de lister ses différentes parties. L'objectif du procédé de l'énumération est d'assurer la cohérence du texte et l'organisation du plan de la rédaction.

L'opération d'énumération gère le développement linéaire des propositions (Adam & Revaz, 1989).

Conclusion :

Ce chapitre décrit la planification et les caractéristiques textuelles et linguistiques du texte explicatif. Désormais, il est important de voir si les étudiants respectent la planification d'un texte explicatif. C'est ce que nous allons vérifier dans le huitième chapitre. Cependant, il est important de voir les processus cognitifs responsables de la compréhension de ce type de texte.

Chapitre 06 : La compréhension des textes explicatifs en psychologie cognitive

Introduction :

Après avoir démontré dans le chapitre précédent la fonction et les caractéristiques des textes explicatifs. Nous exposons dans ce chapitre, les différentes données expérimentales qui déterminent l'activité du traitement du texte et le fonctionnement cognitif des étudiants lecteurs durant la compréhension des textes.

Depuis quelques années, les travaux en psychologie cognitive se donnent pour but de mettre en œuvre les différents processus impliqués dans les différentes activités langagières : la lecture, la compréhension des textes et la production écrite. Dans cette partie de notre recherche, nous allons d'abord définir le processus du traitement du texte pour aborder par la suite les trois générations qui expliquent l'activité de la compréhension des textes ainsi que la théorie des schémas. Et enfin, nous aborderons les différents modèles de la compréhension des textes et le rôle que joue l'activité de la lecture dans la construction de la signification des textes.

6.1. Le traitement du texte :

L'étude du traitement du texte est devenue un domaine de recherche important non seulement en psychologie cognitive, mais aussi en psycholinguistique et en didactique des langues. C'est autour de cette activité que nous pouvons comprendre les démarches du lecteur et du rédacteur quant à la construction des connaissances, au cours de la compréhension, de la production et de la réécriture des textes.

En effet, pour Kintsch et Van Dijk (1978), « le traitement d'un texte se fait tronçon par tronçon, chaque tronçon correspondant à un ensemble de propositions » (p.21). Le traitement d'un texte s'effectuant d'une manière séquentielle et progressive. Autrement dit, le lecteur construit d'abord une représentation globale du texte pour analyser les unités de signification de son contenu. Ensuite, il intègre ses propres connaissances au contenu textuel pour arriver enfin à une représentation cohérente du texte. Le lecteur intègre ainsi ses connaissances en fonction de la nature du texte et du thème abordé.

Pour notre recherche, les étudiants de la première année d'économie vont devoir intégrer des connaissances et des informations déjà acquises auparavant afin de traiter convenablement le texte portant sur « la faillite des entreprises » lors de la séance de révision.

Donc, l'objectif du traitement textuel est d'identifier et de comprendre la représentation construite par les lecteurs pour arriver au sens du texte. Cette représentation résulte d'une part, de l'interaction entre le texte et ses unités, et d'autre part, des informations activées par le lecteur à partir de son système de connaissances lors de la compréhension des textes (Legros & Baudet, 1997). Ainsi comprendre un texte nécessite non seulement l'identification du sens des mots et des phrases du contenu textuel, mais aussi la construction d'une signification fondée sur les connaissances antérieures du lecteur.

Pour cela, et afin de comprendre les mécanismes mis en œuvre lors de l'activité de la compréhension des textes et les différents processus responsables de l'activité du traitement du texte, nous nous référerons d'abord aux recherches de Van den Broeck et Gustafson (1999) qui ont élaboré une synthèse présentant les trois générations du modèle de la compréhension des textes, ensuite nous aborderons la théorie des schémas pour identifier les composantes de cette activité cognitive et ses différentes modalités.

6.2. Les trois générations du modèle de la compréhension des textes :

6.2.1. Les modèles de la première génération : une approche centrée sur le « produit » de la compréhension :

La première génération du modèle de la compréhension des textes est centrée sur le produit de la compréhension de texte. Elle s'intéresse à la représentation mentale construite par le lecteur lors de la lecture. L'intérêt majeur de cette première génération est de démontrer que lors de la compréhension des textes, le lecteur construit une représentation mentale qui surpasse les informations fournies par le texte (Van den Broeck & Gustafson, 1999). En d'autres termes, la représentation mentale construite par

le lecteur est composée de deux types d'informations : des informations contenues dans le texte, et des connaissances activées par le lecteur à partir de sa mémoire de travail ⁷.

De ce fait, le processus de compréhension est conçu pour cette première génération comme une construction cohérente de ces deux types de connaissances puisque les informations contenues dans le texte (la structure de surface ⁸) sont insuffisantes pour accéder au sens du texte. Le lecteur active donc ses connaissances antérieures au cours de l'activité de lecture pour les introduire à la structure de surface.

À ce propos, Sebane (2008) ajoute : « lorsque les étudiants lisent un texte sur les dégâts causés par la mondialisation dans les pays émergents, ce sont les connaissances du sujet sur ces dégâts qui permettent d'explicitier le contenu du texte et de construire des connaissances stables en mémoire. » (p. 50).

Nous appuyons les propos de Sebane (2008) car dans le cadre de notre étude, les étudiants lisent un texte d'aide (voir la troisième partie) sur « la faillite des entreprises » pour réviser et réécrire leurs premiers jets. La capacité des étudiants à établir un lien entre le contenu sémantique du texte d'aide et leurs connaissances antérieures leur permettent d'arriver au sens du texte et par conséquent d'améliorer leurs écrits comme le montre l'exemple suivant :

Exemple :

Les solutions de la faillite d'une entreprise sont :

Pour éviter au maximum les crises économiques, il faut :

- *Augmentation de la production*
- *Les bonnes décisions pour contrer la faillite*
- *Encourager et motiver les travailleurs*

Les informations décrites dans le texte présenté à l'étudiant lors de la séance de révision/ réécriture a facilité l'activation de ses connaissances entreposées dans sa

⁷La MDT est une composante qui a pour fonction de stocker pendant un temps limité, un nombre limité d'éléments et d'informations tout en effectuant d'autres traitements (Gaonac'h & Larigauderie, 2000). Par exemple, un étudiant peut stocker des informations en écoutant un cours magistral, en lisant un texte ou un travail dans un domaine donné ou en préparant un exposé.

Le travail du maintien de ces informations se fait au même temps que la lecture ou la compréhension des textes.

⁸ La structure de surface sera traitée un peu plus bas dans les différents modèles de la compréhension des textes.

mémoire du travail. Cette activation se manifeste par l'ajout des informations qui n'apparaissent pas dans le texte d'aide. En résumé, la compréhension des textes implique la capacité du sujet lecteur à activer ses propres connaissances pour construire une représentation cohérente du texte.

6.2.2. Les processus cognitifs en compréhension de textes comme objet d'étude de la deuxième génération :

À la différence de la première génération, l'objectif des recherches de cette deuxième génération est l'étude des processus cognitifs mis en jeu lors de la compréhension des textes, et plus particulièrement les facteurs qui interviennent lors de la lecture et de la compréhension des textes (Blanc & Brouillet, 2003).

En effet, selon cette seconde génération c'est « la mémoire de travail » (Van den Broeck *al.*, 1999) appelée aussi les ressources actionnelles du lecteur qui est responsable de la compréhension des textes. La mémoire du travail constitue une composante importante pour arriver au sens du texte et pour générer des inférences⁹.

En résumé, nous pouvons dire que l'intérêt de cette seconde génération porte sur le rôle des ressources actionnelles du lecteur sur la compréhension des textes.

6.2.3. Une vision intégrative du produit et des processus mis en œuvre lors de la compréhension des textes :

Les modèles de la troisième génération constituent une continuité aux travaux sur les modèles précédents (modèles de la première génération et de la deuxième génération). Van den Broek et Gustafon (1999) les déterminent comme : « une extension des conclusions des premières et deuxièmes générations. » (p. 29).

Cette dernière génération consiste à analyser les éléments textuels et surtout les inférences activées tout au long de la lecture. Les éléments textuels concernent le

⁹Les inférences seront traitées dans le chapitre suivant. Une inférence sert à relier les propositions du texte et les connaissances du lecteur.

contenu sémantique et le type du texte. Alors que les inférences portent sur les connaissances antérieures du lecteur activées pour compléter la signification du texte. Ces différents éléments activés lors de la lecture contribuent de manière progressive à la réalisation d'une représentation cohérente du texte (Denhière, 1991 ; Kintsch, 1988 ; Mbengone Ekouma, 2006).

En conclusion, les deux premières générations visent à comprendre la nature de la représentation construite en mémoire par le lecteur. Alors que les recherches de la troisième génération ont pour objectif l'explication de l'activité inférentielle et la manière dont les connaissances du lecteur sont activées pour aboutir à la signification du texte.

Les recherches conduites dans les trois générations sont complémentaires. En effet, la compréhension des textes fait référence à la représentation mentale construite pendant la lecture, et à la manière dont le lecteur intègre en plus des informations extraites du texte, ses propres connaissances issues de son contexte et de son expérience personnelle.

La compréhension d'un texte est une activité importante pour une bonne rédaction car amener les étudiants à comprendre un texte explicatif facilitera la tâche de révision. C'est-à-dire que les étudiants pourront effectuer des corrections lors de la séance de révision/ réécriture afin d'améliorer la forme et le contenu sémantique de leurs textes écrits.

6.3. Théories des schémas de la compréhension des textes :

La théorie des schémas a émergé en psychologie cognitive à partir des années soixante-dix pour comprendre le processus de compréhension des textes. Comprendre les processus responsables du traitement du texte et de la compréhension des textes est devenu le centre d'intérêt de chercheurs comme Rumelhart, (1980). Il affirme l'importance de la théorie des schémas dans le traitement des interactions entre les processus qui relèvent du texte et les processus qui relèvent des connaissances du lecteur, appelés aussi traitement de « bas-haut » et traitement de « haut-bas » (Rumelhart, 1980).

Le but du traitement de « bas-haut » est d'identifier les différentes unités linguistiques comme les phonèmes, les graphèmes, les mots et les phrases du contenu textuel. Elles seront par la suite interprétées et confrontées aux connaissances du lecteur (Mbengone Ekouma, 2006). Quant au traitement de « haut-bas », il consiste à gérer la signification du texte élaborée à partir des connaissances initiales de l'apprenant ou de l'étudiant activées pendant la lecture.

De ce fait, il est important de rendre compte de l'importance de la théorie des schémas pour comprendre les activités cognitives contenues dans la construction et le traitement des connaissances lors de la compréhension des textes. À ce propos Rumelhart (1980) souligne :

« La totalité de la connaissance est emboîtée dans des unités. Ces unités sont les schémas. ...Ainsi, un schéma est-il une structure de données pour représenter les concepts génériques stockés en mémoire. Il existe des schémas représentant notre connaissance pour tous les concepts : ceux qui sous-tendent des objets, des situations, des événements, des actions et des séquences d'actions » (cité par Labasse , 2016 ¹⁰).

La théorie des schémas permet d'étudier l'effet des différentes informations des apprenants ou des étudiants sur le traitement cognitif des textes. Par ailleurs, dans son étude sur le rôle des schémas cognitifs sur la production et sur la réception discursive, Labasse (2016) montre les différentes propriétés de la théorie des schémas effectuées par un groupe de chercheur tels que Adams, Collins (1977) ; Anderson, Reynolds, Schallert&Goet(1977); Rumelhart et Ortony(1977) ; Anderson, Spiro & Anderson, (1978) ; Rumelhart (1980) ; Anderson et Pearson (1984).

¹⁰<https://journals.openedition.org/pratiques/3163> consulté le : 09/08/2021

Les différentes propriétés de la théorie des schémas selon ces chercheurs sont les suivantes :

- Les schémas sont considérés comme des assemblages de connaissances structurées, par exemple le schéma générique de « maison » est un constituant qui englobe les schémas (fenêtre, cuisine, jardin, chambre ...) Labasse (2016 ; p : 96).
- La théorie des schémas facilite la hiérarchisation des connaissances du général au plus spécifiques. Ainsi, le traitement sélectif de toutes ces informations permet de filtrer toutes les variables considérées comme non pertinentes pour la compréhension. Par exemple, en lisant « il monta dans sa petite voiture japonaise grise », seulement « il monta dans sa voiture » sera retenu Labasse (2016, p : 96).

Nous pouvons déduire à partir de ces propos, que la théorie des schémas contribue largement à la construction des connaissances et consiste à activer les représentations pertinentes indispensables à la compréhension des textes et à la production des inférences.

Cependant même si les recherches sur le traitement des informations et sur la construction des connaissances mettent en exergue l'importance de la théorie des schémas dans le processus de compréhension, elle représente des limites puisqu'elle ne prend pas en considération le rôle du contexte linguistique et culturel du lecteur sur la compréhension des textes (Mbengone Ekouma, 2006).

6.4. Les principaux modèles de la compréhension des textes :

6.4.1. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983) :

Le modèle proposé par Kintsch et Van Dijk (1978- 1983) demeure le modèle initial en psychologie cognitive pour étudier la compréhension des textes. Selon le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983), la compréhension des textes est conçue comme une activité constructive. Elle est considérée ainsi, puisque le sens du texte se construit progressivement à partir de l'interaction entre les informations issues du texte et les connaissances du lecteur.

Deux niveaux de traitement sont identifiés selon le modèle proposé par Kintsch et Van Dijk (1978) : la surface du texte et la base du texte.

Le premier niveau de traitement est appelé « structure de surface du texte ». Il représente les différentes caractéristiques lexicales, morphologiques et syntaxiques des énoncés. Il s'agit d'un traitement propositionnel portant sur les marques anaphoriques et les liens causaux présents dans le texte. Autrement dit, c'est le traitement de toutes les informations et toutes les propositions explicites du texte.

Alors que le second niveau de traitement renvoie à la signification construite à partir des connaissances antérieures du lecteur activées en fonction des informations contenues dans le texte. Ces connaissances sont évoquées implicitement lors de la lecture afin de combler « les trous sémantiques ¹¹ ». Ces propositions sont lues ou inférées par le lecteur à partir de sa mémoire de travail au fur et à mesure de sa lecture.

Toutefois, la base du texte véhicule des éléments dérivés directement du texte. Ces éléments relèvent de la « micro-structure » et de la « macro-structure ». La « micro-structure » englobe les informations de la base du texte qui ont un rapport direct avec le contenu textuel, elle assure la cohérence locale du texte.

Alors que la macro-structure désigne les informations qui ne figurent pas directement au niveau de la surface textuelle mais qui sont rappelées implicitement par le texte. Elles sont issues des connaissances générales du lecteur.

La structure de ces deux niveaux de traitement (micro/macro) contribue à construire une représentation cohérente et structurée du texte. Soulignons que la représentation globale et locale du texte se fait *via* l'élaboration des activités d'inférences. En lisant un texte sur la faillite des entreprises lors d'une séance de révision / réécriture, les étudiants d'économie introduisent des informations antérieures rappelées à partir du contenu sémantique du texte.

En résumé, le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk 1978 présente les différents niveaux de la représentation cognitive faite par le lecteur lors de la compréhension d'un texte. Cependant, ce modèle représente également des limites car

¹¹Les trous sémantiques c'est les informations qui manquent dans le contenu textuel pour arriver au sens du texte.

il néglige la prise en compte du contexte linguistique et culturel du sujet lecteur et de l'effet de ses variables sur l'activité de compréhension.

Pour cela, Kintsch et Van Dijk ont proposé un autre modèle en 1983. Une nouvelle notion y a été intégrée : « le modèle de situation ». Cette nouvelle conception représente une perspective théorique pour la psychologie cognitive du traitement du texte en général et pour la compréhension des textes en particulier. Le modèle de situation est le modèle couramment utilisé pour étudier la compréhension des textes.

Van Dijk et Kintsch (1983) définissent ce modèle de situation comme « une représentation cognitive des événements, des actions, individus et de la situation en générale qu'évoque le texte » (Boudechiche, 2011 ; p. 85). Ce modèle sert à modéliser l'activité de la compréhension des textes désormais considérée comme un processus de reconstruction des connaissances.

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, au fur à mesure que le lecteur avance dans sa lecture, il fait intervenir ses connaissances antérieures qui relèvent de son bagage linguistique, de ses expériences, de son milieu culturel et familial. Cette intervention est primordiale puisqu'elle facilite le passage de la base du texte au modèle de situation.

Donc, comprendre un texte n'implique pas seulement la capacité du sujet lecteur à construire une représentation mentale cohérente du texte mais c'est une activité mentale qui implique aussi sa capacité d'intégrer et de mobiliser ses informations personnelles selon la situation évoquée par le texte.

Selon Bianco (2010) ¹² : « lorsque les lecteurs disposent de connaissances riches et bien intégrées, la majeure partie de ces traitements peut être effectuée automatiquement ». Donc, la structure de rappel et le traitement inférentiel se font facilement lorsque le sujet lecteur possède des connaissances sur le sujet abordé.

Toutefois, le manque de connaissances chez les lecteurs entraîne des difficultés à intégrer les informations et il en résulte des difficultés de planification et de résolution de problèmes. Donc, la compréhension des textes s'avère une tâche mentale ardue pour les lecteurs qui ont des connaissances limitées sur un sujet donné et sur la langue utilisée.

¹²<http://lettres-histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/comprendre.pdf> consulté le : 07/08/2021 à 10:47

Notre enquête auprès des enseignants des sciences économiques de l'université de Mascara montre que la compréhension des textes constitue un obstacle pour les étudiants. 80 % des enseignants affirment que les étudiants de la première année d'économie ont des difficultés à comprendre un texte en langue française. Donc le traitement des connaissances lors de la compréhension des textes en langue française nécessite des connaissances linguistiques ; c'est ce que souligne le modèle de construction - intégration de Kintsch (1988- 1998).

6.4.2. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988- 1998) :

Le modèle construction – intégration (CI) proposé par Kintsch (1988) est une continuité du modèle de Van Dijk et Kintsch (1983). Ce modèle s'accorde avec la conception précédente étant donné qu'il considère le traitement du texte comme un processus cyclique ¹³qui explique la manière dont les connaissances du lecteur sont activées lors de la lecture. Pour son modèle, Kintsch (1988) distingue deux phases importantes : une phase de construction et une phase d'intégration.

-La phase de construction : elle consiste à activer en mémoire à long terme (MLT) les connaissances et les représentations du lecteur sur le thème abordé par le texte pour construire un modèle de situation. La mémoire à long terme est la mémoire qui consiste à maintenir les savoirs et les savoirs faire (Anderson, 1993) et qui permet de maintenir un nombre important d'informations.

Il est nécessaire de préciser que l'activation des connaissances en MLT conduit à intégrer au contenu textuel des informations qui peuvent être correctes, peu pertinentes, redondantes ou bien contradictoires. C'est une activation qui se fait selon la représentation cognitive de chaque lecteur.

Deux exemples de Bianco (2010)¹⁴ illustrent ce phénomène en lisant le mot « iris » deux significations sont activées par le lecteur (fleur, muscle coloré de l'œil) ainsi que les connaissances imagées auxquelles elles sont associées. Le second exemple

¹³<http://lettres-histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/comprendre.pdf> consulté le 08/08/2021 à 12 :28

¹⁴<http://lettres-histoire-geo.ac-amiens.fr/IMG/pdf/comprendre.pdf> consulté le 07/10/2021 à 16 :25

« Marie discute avec Carole devant le lycée, elle dit j'ai eu mon baccalauréat », le pronom « elle » peut désigner Carole comme il peut désigner Marie (p.05). De ce fait, la compréhension des textes se fait selon la représentation élaborée par le lecteur selon ses connaissances linguistiques.

-La phase d'intégration : cette phase permet au lecteur d'exclure les éléments peu / non pertinents ou inappropriés et de sélectionner seulement les informations cohérentes. Reprenons le second exemple de Bianco (2010), qui admet que dans le texte soit précisé que « Mari » est un professeur et « Carole » son élève. Les connaissances activées par le lecteur éliminent les éléments non pertinents pour constituer une structure cognitive cohérente, Carole dit à son professeur « j'ai réussi mon baccalauréat (Bianco, 2010 ; p. 08).

Nous pouvons dire que le modèle de CI de Kintsch (1988- 1998) met l'accent non seulement sur les différentes étapes de l'élaboration du sens, mais aussi sur l'intégration des informations du lecteur via l'activité des inférences et le modèle de situation.

Pour répondre à nos questions de recherche concernant les difficultés linguistiques et rédactionnelles des étudiants d'économie, le modèle CI de Kintsch (1988- 1998) nous paraît le plus adéquat car il prend en considération le rôle du contexte linguistique au cours du processus de compréhension. Il nous permet également de comprendre le fonctionnement cognitif des étudiants lors de la réécriture d'un texte explicatif en français langue étrangère.

À travers les modèles de Kintsch (1988- 1998) et de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983), nous pouvons dire que de la compréhension des textes émane plusieurs niveaux de traitement : la structure de surface, la représentation sémantique et le modèle de situation. Pour chaque niveau de traitement, le lecteur fait des allers- retours, lors de la lecture, entre les informations présentes dans le texte et ses informations encodées en mémoire. Donc le processus de stockage des informations (MDT) et le processus de lecture sont importants pour une bonne compréhension des textes.

6.5. La prise en compte du processus de lecture et du processus du stockage des informations en MDT et en MLT lors de la construction des connaissances des textes explicatifs :

Comprendre un texte implique directement un processus important qui est la lecture, le processus de lecture occupe une place primordiale dans la compréhension des textes. La finalité de l'acte de lecture étant la compréhension des textes : nous lisons pour comprendre et pour construire un sens. Lors de la lecture, l'étudiant fait un lien entre ce qu'il lit et ce qu'il possède déjà dans sa base de données (ses connaissances et ses expériences) pour arriver au sens du texte.

Notons que l'activité de lecture mobilise, en plus de l'acquisition de la langue, des traitements cognitifs relatifs aux mots écrits (le visuel), et à l'emplacement des mots et des phrases (le spatial) ; c'est au niveau de ces traitements qu'intervient la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire de travail assure le stockage et le maintien des informations visuelles et spatiales.

Pour Baddeley (1996), deux systèmes de lecture sont responsables de la mémorisation et du stockage des informations lors de la construction du sens. Le premier système est appelé « la boucle phonologique (*phonological loop*) ». Comme le montre le schéma au-dessous, la boucle phonologique sert à stocker et à traiter les diverses informations auditives et verbales.

Le second système « le bloc –notes visuo-spatial (visuo – spatial sketchpad) sert au stockage et au traitement de l'information visuelle et spatiale. Les deux systèmes sont issus d'un système de mémorisation à capacité limitée appelé « l'administrateur central ». L'administrateur central réalise une variété de fonction, il contrôle les différentes opérations cognitives, il récupère les informations relevées par la mémoire à long terme, il structure les éléments textuels et agence l'intervention entre les deux systèmes.

Le modèle développé par Baddeley (1996) a mis en évidence l'administrateur central comme une composante attentionnelle de la mémoire de travail qui s'intéresse à l'étude des ressources mentales appelées aussi ressources attentionnelles. Les ressources attentionnelles concernent les relations établies entre « la mémoire » et « l'attention »

des scripteurs et des lecteurs au moment de la compréhension et de la production des textes.

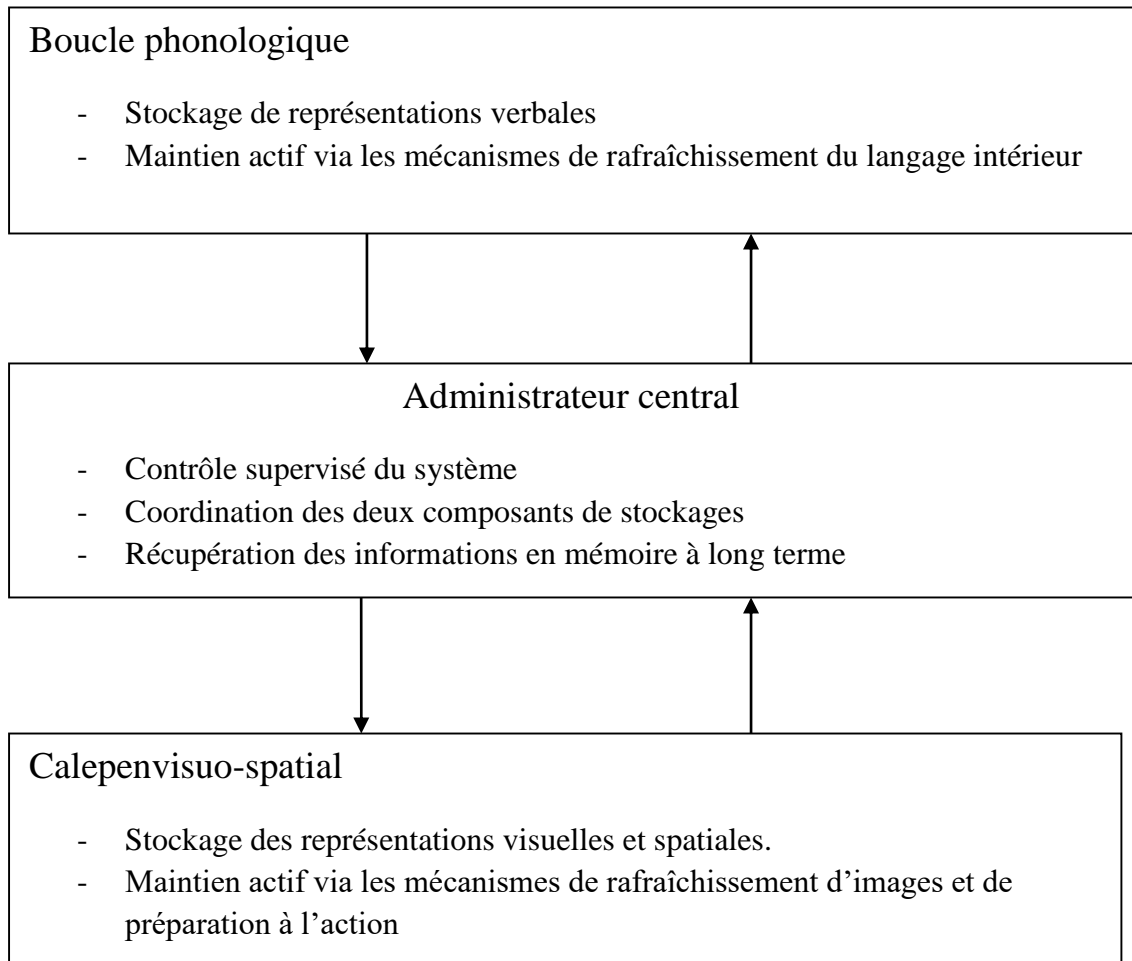


Figure 37 : Le Modèle de Baddeley (1996)

En effet, Cordier et Gaonac'h (2012) démontrent le rôle de la MDT et MLT lors de la lecture et de la compréhension des textes. Ils expliquent que pour construire le sens du texte, le lecteur est invité à maintenir dans sa mémoire toutes les informations du texte lu et au même temps de porter son attention sur les informations qu'il doit récupérer de sa MDT.

Donc, le rôle de la mémoire de travail est de gérer le stockage des informations relatives à la surface du texte et de puiser dans la mémoire à long terme toutes les informations déclaratives et procédurales.

Plusieurs informations sont encodées de façon permanente au niveau de la mémoire à long terme :

- Des informations de nature procédurale, les connaissances procédurales relèvent des acquis et des apprentissages des étudiants/ des apprenants. C'est-à-dire tout ce qui a été enseigné et appris à l'étudiant.

Les connaissances procédurales permettent de décoder les mots dont la représentation est déjà en mémoire. En lisant par exemple un texte sur « la faillite des entreprises », l'étudiant peut établir un lien entre les différentes phrases du texte. Puisque à partir du décodage du mot « faillite », l'étudiant comprendra que le texte traite : un phénomène, une crise économique, les dettes et les difficultés de paiement.

Les informations procédurales font références à la mémoire à long terme. Le rappel de ces informations se fait de manière rapide et automatique sans fournir un véritable travail de récupération et de traitement pour les lecteurs qui possèdent un bagage linguistique suffisant en L2.

Nous pouvons confirmer cette thèse car lors de la révision d'un texte explicatif qui porte sur la faillite des entreprises par les étudiants d'économie, ceux qui ont une compétence linguistique importante en L2 ont pu réécrire sans aisance leurs premiers jets en se référant au texte qui leur été préposé. Ainsi une bonne maîtrise du code linguistique facilite au lecteur le travail de récupération et de traitement des informations.

- Les informations de nature déclaratives englobent toutes les connaissances linguistiques, phonologiques, morphologiques et syntaxiques des lecteurs. La mémoire déclarative se caractérise par la mémorisation du vocabulaire et du lexique sémantique, ces représentations sont encodées en mémoire à long terme pour être utilisées par le lecteur de façon indépendante.

Les informations déclaratives et procédurales sont responsables de l'activité inférentielle ; elles permettent de comprendre les éléments qui ne sont pas directement cités dans le texte. Les deux types d'informations sont indispensables ainsi pour le processus de compréhension, car les informations sont activées via la mémoire du travail et la mémoire à long terme et contribuent à construire une représentation correcte du contenu textuel.

La mémoire de travail (MDT) est une composante de stockage et de maintien des informations qui permet d'établir un lien entre les différentes propositions du texte auxquelles d'autres éléments seront intégrés pour une construction du sens. La MDT est responsable de la cohérence locale et globale du texte mais également de l'activité inférentielle pendant la compréhension des textes explicatifs.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons présenté les études menées dans le cadre du traitement du texte. Nous avons résumé les apports déterminants les trois principales générations de recherche sur la compréhension des textes. Nous avons décrit les modèles de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983) et de Kintsch (1988- 1998). Ces modèles nous permettent d'avancer que la compréhension des textes dépend de la capacité du lecteur à inférer ses connaissances à la base du texte. C'est le point que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Chapitre 07 : Traitement des inférences lors de la compréhension des textes explicatifs

Introduction :

Comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, la compréhension des textes est une activité mentale qui résulte d'une représentation cognitive basée, d'une part sur les informations présentes dans le texte (la base du texte) et d'autre part, sur les informations antérieures du lecteur activées lors de la lecture. Le processus de compréhension des textes dépend ainsi de la capacité du lecteur à intégrer de nouvelles informations et de nouvelles idées à celles déjà véhiculées dans le contenu textuel en générant des inférences.

Afin de traiter le processus des inférences et son rôle dans la compréhension des textes, nous tenterons dans le cadre du présent chapitre de définir d'abord l'activité inférentielle en citant les différentes approches théoriques et les facteurs qui peuvent influencer cette activité. Nous citerons ensuite les difficultés qui bloquent les lecteurs lors de la production des inférences. Et enfin, nous exposerons les différents types d'inférences et leurs rôles dans la compréhension des textes explicatifs.

7.1. Définition de l'inférence :

Une inférence est une opération mentale qui consiste à relier les informations véhiculées par le texte avec les connaissances antérieures du lecteur. En effet, établir une relation entre ces différentes connaissances permet au lecteur de produire une nouvelle « information qui n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et qui consiste en une adjonction d'éléments à un état spécifié d'informations, ces éléments étant issus des connaissances générales ou spécifiques mises en œuvre par l'individu » (Blanc & Brouillet, 2003, p. 25).

Le rôle de cette nouvelle information est de compléter le manque d'indices textuels et sémantiques du contenu du texte. Les inférences aident ainsi à enrichir la

représentation mentale de la base du texte pour construire une signification ordonnée et complète du contenu textuel.

De ce fait, la production des inférences exige de la part du lecteur un double traitement. D'abord, un traitement de l'ensemble des éléments sémantiques explicites dans le texte. Ensuite, un traitement portant sur la mise en relation de ces éléments avec ses connaissances (Kintsch, 1988). Afin de mieux comprendre les processus mis en œuvre pour la production des inférences, nous nous inspirons de la théorie minimaliste (McKoon & Ratcliff, 1995) et de la théorie constructiviste (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

7.2. Les approches : minimaliste et constructiviste de l'inférence :

L'approche minimaliste présentée par McKoon et Ratcliff (1995) concerne la cohérence locale du texte. Alors que la position constructiviste de Graesser, Singer et Trabasso (1994) contribue à l'établissement de la cohérence globale du contenu textuel.

7.2.1. L'approche minimaliste :

L'approche minimaliste de McKoon et Ratcliff (1995) est compatible avec le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978). Selon ce modèle, le lecteur produit d'une manière automatique seulement les inférences nécessaires au maintien de la cohérence locale. C'est-à-dire, les inférences sont générées automatiquement d'une façon linéaire car elles sont basées seulement sur les informations facilement accessibles par le lecteur (Martins & LeBouédec, 1998).

Cette approche s'appuie également sur le modèle de la cohérence locale de Van de Broek (1990) qui souligne que : « la relation causale globale ne sera construite que lorsque des relations causales peuvent être établies à un niveau local » (cité par MbengoneEkouma, 2006, p. 40)

Nous pouvons ainsi dire que l'approche minimaliste de McKoon et Ratcliff (1995) présente la génération des inférences comme un processus immédiat et non conscient

rassurant la cohérence locale et qui se déroule d'une manière rapide pour les informations aisément identifiées par les lecteurs.

7.2.2. L'approche constructiviste :

Selon l'approche constructiviste de Graesser, Singer et Trabasso (1994), la compréhension des textes inclut non seulement la base du texte (le traitement de la surface textuelle), mais aussi le modèle de situation référentiel (Van Dijk & Kintsch, 1983). Autrement dit, lors de la lecture d'un texte, le lecteur doit construire une représentation cohérente non seulement au niveau local (base du texte) mais aussi au niveau global du texte.

De ce fait, une inférence est produite lorsque les connaissances en mémoire à long terme sont activées par le lecteur, en interaction avec l'ensemble des informations du texte. Dans ce contexte, Fayol (2003) ajoute : « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas directement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles » (p. 83).

Donc, l'approche minimaliste se limite au niveau de la base du texte tandis que l'approche constructiviste se conçoit au niveau du modèle de situation. Pour notre recherche, il faut dire que la combinaison des deux approches est nécessaire car pour arriver à produire et à améliorer son texte lors de la séance de réécriture, l'étudiant de la première année d'économie est invité à traiter le contenu du texte au niveau local et au niveau global. Pour cela, il faut qu'il possède des connaissances développées sur le phénomène de « la faillite des entreprises » et un bagage linguistique suffisant afin d'exploiter au mieux les informations explicites du texte. Plusieurs facteurs entrent en jeu lors de la production des inférences.

7.3. Les facteurs qui influent la génération d'inférences :

7.3.1. Les facteurs liés aux connaissances du lecteur :

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, la signification d'un texte ne réside pas dans son contenu, mais elle se construit d'une manière progressive par le lecteur en combinant les informations du texte à l'ensemble de ses connaissances, de ses croyances antérieures et de ses différentes expériences (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007).

C'est pourquoi la production des inférences varie d'un lecteur à un autre. Le lecteur arrive à compléter la signification d'un texte et à produire des inférences importantes lorsqu'il arrive d'une part à bien cibler la nature et le domaine évoqué par le texte, et d'autre part, lorsqu'il possède les informations suffisantes pour compléter les trous sémantiques de la surface textuelle. C'est le cas de certains étudiants en sciences économiques qui ont réussi à générer des inférences lors de la révision du premier jet, comme nous pouvons le voir à travers les exemples suivants :

Exemple 01 :

La faillite est un phénomène économique qui touche le capital, les réserves et les assimilés de l'entreprise. La faillite est déclarée par le tribunal de commerce lorsque le commerçant a cessé son paiement de manière persistante ou lorsqu'il présente de sérieux problèmes de crédits.

Les causes de la faillite de l'entreprise sont :

La crise synonyme d'une réduction de la demande Les mauvaises décisions.

Arrêt temporaire des activités.....mauvaise gestion des fonds de roulement.

- *Mauvaise gestion des fonds de roulement.*
- *Licenciement des fidèles collaborateurs.*

Les solutions de la faillite sont : l'allongement des délais de paiement

Améliorer son fond de roulement

Exemple02 :

Herin Djallel eddine

G15

- en vue générale, une entreprise qui a déclaré sa faillite c'est à cause de
- * elle a beaucoup de dettes ou des emprunts, des crédits bancaires ; qu'elle n'aurait pas pu payer.
 - * La concurrence dans le secteur d'activité (Le marché du travail) → une entreprise elle réalise un ou des produits mieux qu'elle ou bien dans la portée de tout le monde (les prix moins chères)
 - * Les prix de matières premières sont très chères, aussi des difficultés dans l'imposition des matières premières
 - * le manque de gestionnaires compétents et polyvalents qui gèrent l'entreprise.
- # les solutions que l'on propose c'est :
- ✓ supprimer le ^{le} apporter de nouveaux partenaires, de ^{charges} nouveaux associés qui vont augmenter le capital de l'entreprise
 - ✓ créer de nouveaux produits qui sont à la portée de tout le monde ~~à~~ le prix et la qualité)
 - ✓ créer de nouvelles filiales sur le territoire nationale (pour que le produit sera nationale)
 - ✓ motiver le groupe du travail (le personnel) avec des primes etc
 - ✓ faire des cartes de fidélité ~~des~~ clients fidèles pour les fidéliser. _{avec}

En citant les causes et les solutions de la faillite des entreprises, les deux étudiants ont ajouté des informations qui ne figurent pas dans le contenu du texte que nous avons présenté aux étudiants. (Voir le texte d'aide dans le chapitre 13).

En revanche, pour d'autres étudiants, la génération d'inférences s'avère une activité difficile car ils ne possèdent pas des informations suffisantes pour le traitement d'un texte explicatif.

7.3.2. Les facteurs liés à la consigne et aux objectifs du lecteur :

Lorsque le lecteur se trouve contraint à répondre à une consigne précise, il fixe d'abord son objectif pour produire les inférences dont il a besoin. Ainsi, le lecteur adopte des stratégies appropriées selon le type et les exigences de l'épreuve proposée (Mbengone Ekouma, 2006).

Par exemple, si l'étudiant est appelé à rédiger un résumé, il devra produire des inférences qui consistent à extraire le thème général et les points essentiels du texte ; c'est ce qui est appelé les inférences thématiques. En d'autres termes, l'étudiant produit des inférences selon les besoins et les objectifs de l'épreuve.

7.3.3. Les facteurs liés aux éléments textuels :

Les éléments textuels sont considérés comme des consignes de traitement (Givón, 1993) qui mènent à la production des inférences. Ces éléments concernent surtout le type du texte à traiter car la nature du texte influence la façon dont le lecteur adopte une stratégie plutôt qu'une autre.

Par exemple, le lecteur produit beaucoup d'inférences lorsqu'il rédige un récit car ce type de texte suscite une activité inférentielle aisée par rapport aux autres types de texte (Mbengone Ekouma, 2006) parce qu'il contient des connaissances de la vie quotidienne ; ce qui facilite l'activation des connaissances du lecteur. Donc les éléments textuels sont facilement identifiés et rapidement mémorisés lorsque le contenu du texte est familier au lecteur.

En revanche, face au texte explicatif, le lecteur aura du mal à générer des inférences et à accéder au « modèle de situation » car ces textes sont connus par leurs contenus disciplinaires souvent complexes pour l'étudiant. Et pour accéder au sens de ces textes, l'étudiant doit d'abord élaborer d'une manière cohérente les informations contenues dans le texte et les connaissances auxquelles il renvoie (Acuña, 2000 ; McNamara & Kintsch, 1996 ; Sebane 2008).

En outre, les textes explicatifs surtout en langue française véhiculent des connaissances difficiles à traiter pour les étudiants algériens qui sont contraints d'élaborer la signification du texte à partir d'un bagage linguistique insuffisant (cas des étudiants d'économie). Ces difficultés linguistiques amènent les étudiants à développer des stratégies et des conceptions de traitement inappropriées ce qui les bloquent évidemment à élaborer des inférences (Sebane, 2008).

7.4. Les difficultés à générer les inférences d'un texte explicatif de spécialité :

Le texte explicatif se caractérise par son contenu complexe à savoir la présence des phrases complexes, la diversité des structures syntaxiques et la complexité des transformations telles que la nominalisation et la voix passive. Tous ces éléments influent sur le traitement, sur la construction des connaissances et par conséquent sur la génération des inférences lors des différentes tâches telles que la compréhension, la production et la révision des textes.

De même que le contenu sémantique des textes explicatifs de spécialité est difficile en raison de la présence des termes monosémiques et des anaphores. Le traitement de ces derniers dans un texte d'économie est difficile et peu familier surtout pour les étudiants algériens inscrits nouvellement à l'université qui ne possèdent pas assez d'informations pour accéder au traitement de ce type de support.

Dans cette même optique, Blanc (2009) affirme que les difficultés des étudiants à générer des inférences sont liées aux manques des connaissances et au même temps à la mauvaise identification du type du texte. Donc, la génération des inférences ainsi que la construction du sens des textes explicatifs sont complexes car elles dépendent des

connaissances des étudiants (Marin *et al.*, 2007). Les étudiants sont ainsi obligés d'élaborer une représentation selon le type du texte et le domaine énoncé.

Ainsi, arriver à la signification d'un texte explicatif est une tâche difficile pour les étudiants car le traitement de l'inférence des textes explicatifs est différent de celui des textes narratifs ou informatifs. Les inférences nécessaires à la compréhension des textes narratifs sont les inférences d'intentionnalité (*goal inferences*¹⁵). Alors que les inférences renvoyant au texte explicatif portent sur la causalité. L'univers des textes explicatifs de spécialité mobilise les inférences portant particulièrement sur la causalité.

De plus, un vocabulaire difficile à interpréter, des univers peu familiers, des phrases à la tournure impersonnelle et à la forme passive, des métaphores obscures, la succession, l'apposition, l'addition sont autant d'éléments qui bloquent les lecteurs à construire le sens du texte et à générer des inférences.

Par ailleurs, selon Boutard et Maeder (2006), les difficultés de la génération des inférences peuvent être classées en deux causes : des causes inhérentes au sujet et des causes extérieures au sujet. D'abord, les premières causes concernent les capacités linguistiques, mnésiques et cognitives du lecteur. Quant aux secondes causes, elles relèvent de la nature du texte et aux objectifs de la tâche ou de la consigne.

Pour pallier à ses difficultés, nous essayerons de proposer des activités didactiques à la fin de notre travail pour faciliter la tâche aux étudiants.

7.5. Fonctions des différents types d'inférences :

Le schéma de Bianco et Coda (2002) et Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006) présenté ci-dessous montre que la production des inférences est indispensable pour la compréhension des textes puisque les inférences permettent de combiner les énoncés explicites avec les énoncés implicites du texte. C'est au niveau de l'implicite que se situe la fonction de l'inférence grâce aux connaissances du lecteur. Cette combinaison entre

¹⁵Les inférences d'intentionnalité sont très fréquentes dans les textes narratifs, elles portent principalement sur les actions individuelles ou collectives des personnages déclenchées en buts d'une valeur pragmatique très familier aux lecteurs (Martin, Crinon, Legros & Avel, 2007).

les informations aide le lecteur à compléter sa compréhension en traitant l'intégralité du texte.

En effet, de nombreuses classifications ont été proposées pour étudier la fonction des inférences. Pour les besoins de notre recherche, qui porte essentiellement sur les inférences des textes explicatifs, nous adopterons la classification élaborée par Bionco& Coda (2002) ainsi que celle de Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006) pour illustrer des différents types d'inférences nécessaires à la construction d'une représentation mentale cohérente lors de la compréhension des textes explicatifs.

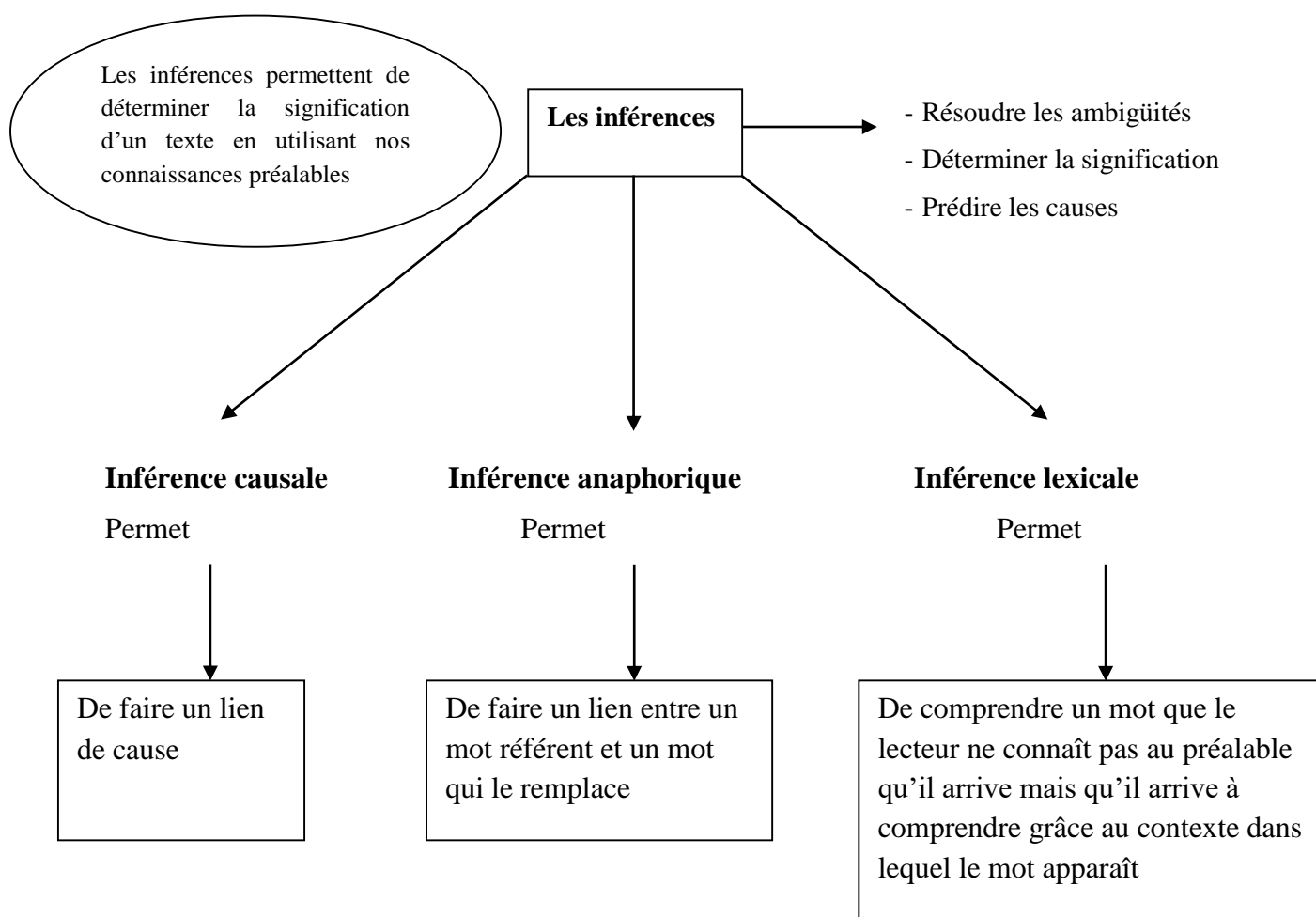


Figure 38 : Présentation des différents types d'inférences Binaco et Coda (2002)
Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006)

La classification de Binaco et Coda (2002) Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006) présente les inférences nécessaires à la compréhension du texte explicatif à savoir : les inférences causales, anaphoriques et les inférences lexicales. Nous ajouterons également les inférences d'élaboration qui sont nécessaires pour la cohérence textuelle des textes explicatifs.

7.5.1. Les inférences causales :

L'objectif des inférences causales est de relier les informations qui renvoient au modèle de situation sous-jacent du texte. C'est-à-dire d'assembler localement les propositions sémantiques comme les mots, les phrases et globalement comme les paragraphes du texte. Ce type d'inférences assure le lien de causalité entre les différentes parties du texte (introduction, développement et conclusion). Ces inférences apparaissent sous forme d'ajouts d'informations qui renvoient :

1. Au lexique qui ne figure pas sur la base du texte Acuña (2000), c'est-à-dire aux informations ajoutées pour enrichir le texte.
2. Aux connecteurs de cause, de conséquence :

Les exemples relevés de notre corpus :

- Une entreprise déclare faillite **parce qu'**elle n'arrive pas à régler ses dettes.
- En vue générale, une entreprise qui a déclaré sa faillite c'est à **cause de** :
 - La liquidation choisie

Ces inférences de causes et de conséquences issues de notre corpus garantissent la construction de la cohérence locale de la base du texte. Cependant le traitement d'un texte explicatif en langue étrangère nécessite des habiletés d'élaboration de plus haut niveau qui nécessite la génération d'inférences anaphoriques, lexicales et les inférences d'élaboration.

7.5.2. Les inférences anaphoriques :

Le traitement de l'anaphore permet d'assurer le lien entre un mot et son référent. (Bianco *et al.*, 2002). Les inférences anaphoriques les plus utilisées par les étudiants de la première année d'économie sont les anaphores pronominales : l'emploi du pronom personnel « elle » domine dans les productions écrites rédigées par les étudiants.

Exemples :

- La faillite est un grand problème pour l'entreprise, **elle** est dangereuse pour les employés.

-La faillite est une crise économique qui touche le capital des sociétés. **Elle** est un danger pour le capital des entreprises.

Les deux étudiants ont employé le pronom personnel « elle » pour parler de la faillite des entreprises.

7.5.3. Les inférences lexicales :

Selon Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006), les inférences lexicales aident le lecteur à résoudre l'ambiguïté du contenu lexical du texte. Si un lecteur est appelé à comprendre une phrase telle que (Makdissi & *al.*,2006) :

« Ah l'automne, comme c'est joli ! Regarde dans les arbres toutes les « vadiges » colorées ! »

Le mot « vadige » est complètement inconnu du répertoire lexical du lecteur. Pour relever cette ambiguïté, ce dernier doit activer ses connaissances sur le monde selon le contexte proposé « l'automne », il comprendra que les « vadiges » se trouvent dans l'arbre et non pas au pied ou autour de l'arbre. L'inférence lexicale dépend donc des connaissances du lecteur.

Les inférences lexicales facilitent ainsi la compréhension des textes puisqu'elles facilitent au lecteur de relever la complexité de certains mots et permettent « une souplesse de la signification des mots au profit du sens et donc de la compréhension. » (Makdissi & *al.*,2006, p : 65).

7.5.4. Les inférences d'élaboration de la cohérence textuelle des textes explicatifs :

Selon Acuña (2000), une inférence aide à « contribuer à l'élaboration d'un modèle de situation. Ces énoncés inférentiels diffèrent du texte de base à la fois par la structure de surface et par le contenu propositionnel » (p. 73). Les inférences d'élaboration (*elaborative inferences*) renvoient aux différents énoncés activés par le lecteur pour compléter le manque du contenu sémantique de la base du texte par des informations plus cohérentes et plus précises. Ces connaissances permettent d'élaborer la cohérence du texte et de combler « les trous sémantique » Kintsch(1988 ; 1998).

7.6. Le rôle de la production d'inférences dans la compréhension / la production des textes explicatifs :

Pour comprendre et produire un texte explicatif le lecteur doit aller au-delà des termes explicites du texte et faire appel à ses connaissances / croyances sur le monde. C'est à ce stade qu'intervient la production des inférences considérée comme un processus nécessaire à la réalisation de plusieurs tâches d'apprentissage comme la lecture, la compréhension des textes et la production écrite. Elle joue un rôle considérable en mettant en relation les informations énoncées par le texte et les connaissances du lecteur.

La compréhension et la production d'un texte explicatif dépendra donc des capacités des lecteurs à maîtriser des connaissances linguistiques, conceptuelles, pragmatiques et culturelles. Les étudiants de la première année d'économie affirment avoir du mal à comprendre et à produire un texte de leur spécialité en français langue étrangère car ils trouvent des difficultés à construire une représentation mentale à partir de leurs connaissances en L2 stockées en mémoire à long terme.

Nous traiterons la production des textes explicatifs en français langue étrangère dans la prochaine partie de notre travail.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons traité l'inférence qui est une opération mentale permettant la construction, le transfert des connaissances et qui aide le lecteur à tisser des liens entre les différents éléments du texte, c'est-à-dire entre les informations de la base du texte et ses connaissances construites antérieurement. En effet, le traitement d'une information lors de la compréhension d'un texte met en œuvre la combinaison d'un ensemble d'inférences (inférences d'élaboration, inférences causales, inférences lexicales) qui allège la surcharge cognitive chez les lecteurs lors de la compréhension des textes.

Cependant, il faut que le lecteur possède également des connaissances développées dans le domaine et un bagage linguistique suffisant afin de mieux exploiter les informations explicites du texte lors de la rédaction des textes explicatifs en français langue étrangère.

Pour cela et afin de cibler les difficultés des étudiants de la première année d'économie lors de la rédaction d'un texte explicatif, nous analyserons dans le chapitre suivant deux caractéristiques de ce type de texte à savoir : la planification et les procédés explicatifs.

Chapitre 08 : Analyse des caractéristiques des textes explicatifs du premier jet des étudiants : la planification et les procédés explicatifs.

Introduction :

Il faut se rappeler que le texte explicatif a pour fonction d'expliciter des informations concernant un sujet donné et d'émerger en profondeur les éléments nécessaires pour faire passer le message au récepteur / locuteur. Garcia-Debanc (1988) ajoute « le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B , ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui » (p.130).

En effet, en produisant un texte explicatif, le rédacteur a pour mission de faciliter la compréhension de son produit (oral / écrit) et d'enlever toutes les ambiguïtés. Donc, la fonction des textes explicatifs est informative et vise à apporter des informations nouvelles pour répondre à une problématique posée. Pour cela, le rédacteur doit suivre et respecter la planification d'un texte explicatif à savoir : l'introduction, le développement et la conclusion (Robert, 2000, 2001).

Afin de vérifier si les étudiants d'économie arrivent à produire un texte explicatif en langue française en respectant l'enchaînement des trois étapes présentées par (Robert, 2000, 2001), l'ambition du présent chapitre est d'analyser les besoins et les difficultés de ces étudiants à planifier un texte explicatif (introduction - phase explicative et phase conclusive) et à employer les procédés explicatifs.

8.1. Procédure expérimentale et consigne du premier jet :

8.1.1. Les participants :

L'expérimentation a été menée auprès de 4 groupes de 20 étudiants de première année des sciences économiques inscrits à l'université de Mustapha Stambouli de la wilaya de Mascara.

8.1.2. La première séance de la production écrite : (le premier jet)

Nous avons consacré une séance d'une heure et demie pour le premier jet. Le sujet de la production écrite proposé aux participants concerne les causes et les solutions de la faillite d'une entreprise. Une partie de ce sujet (les causes de la faillite) était déjà traitée par l'enseignante au premier semestre. Nous estimons donc que lorsque le scripteur possède des connaissances sur un sujet, il pourra facilement traiter son texte.

- La consigne :

« Quelles sont les causes de la faillite d'une entreprise ? ».

Rédigez un texte explicatif sur ce sujet en proposant des solutions.

8.2. Présentation et interprétation des résultats :

Les écrits des étudiants ont été analysés selon une grille qui vise des niveaux de traitements différents (voir le chapitre 11). C'est une grille issue de nombreuses recherches que nous avons adapté à notre contexte. Pour ce chapitre, nous prendrons en considération le second niveau du traitement qui porte sur la planification du texte explicatif (respect du genre du texte) adapté des travaux de Robert (2000 / 2001) et d'Adam (2005). Pour les deux chercheurs, la rédaction d'un texte explicatif nécessite une introduction, un développement et une conclusion.

Pour rédiger un texte explicatif sur la faillite des entreprises, le scripteur doit respecter l'enchaînement des trois phases suivantes :

1. Introduction (la problématisation) présentation et explication de la question posée : la faillite de l'entreprise.
2. Développement : explication des causes de la faillite.
3. Conclusion : proposition des solutions.

Le schéma des textes explicatifs chez Adam (2005) se construit comme suit : « un premier opérateur (POURQUOI) fait passer d'une schématisation initiale qui présente un objet complexe à une schématisation qui fait problème. Un second opérateur (PARCE QUE) permet de passer de l'objet problématique à une schématisation explicative. » (p. 132).

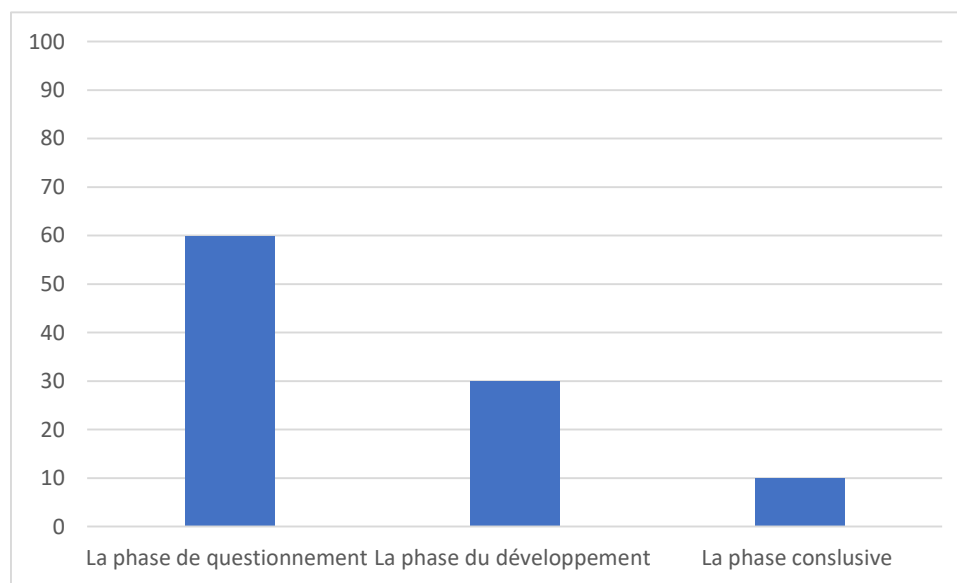


Figure 39 : La planification d'un texte explicatif (la problématisation, le développement et la phase conclusive)

8.2.1. La problématisation : (la phase du questionnement) :

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le texte explicatif est un texte dans lequel le scripteur a pour objectif de faire comprendre un fait ou un phénomène à un destinataire (lecteur). La première partie du texte explicatif est la phase du questionnement, c'est la phase où la problématique doit être exposée. Cette première phase consiste à identifier le problème et demeure importante pour la structuration des textes explicatifs. Toutefois, lors de la lecture des productions écrites des étudiants, nous avons constaté que la problématisation apparaît dans 60% des copies analysées.

Exemples : ¹⁶

1. *La faillite est un phénomène économique que touche le capital .*
2. *La faillite d'une entreprise c'est le stop total du travail et elle a des résultats négatifs*
3. *D'abord , La faillite est un grand problem , phenomin , se problem est consequent de beaucoup des causes .*
4. *la faillite est une cris économoc qui menase la société en dette la faillite est un grand problème*
5. *La faillite est un problem phénomène qui touche L'entreprise du côté negative.*
6. *La faillite est une crise qui fait dans l'entreprise pour elle*
7. *La faillite est une phénomène qui toucher les entreprises*

Même si les étudiants ont essayé de définir « la faillite des entreprises » au cours de la première phase du texte, le manque de maîtrise du code linguistique est ressenti comme les exemples présentés au - dessus. Néanmoins, deux étudiants ont réussi à formuler leurs problématiques de manière explicite sous forme d'interrogation :

1. *La faillite des entreprises représente une crise économique dans laquelle une entreprise n'arrive plus à payer ses dettes. La question qu'il faut poser : quelles sont les causes de cette faillite ?*
2. *La faillite d'une entreprise est un phénomène économique qui menace les entreprises. Elle est déclarée par le tribunal du commerce. La question qui se pose comment une société peut déclarer une faillite ? quelles sont les causes ? et quelles peuvent être les solutions pour résoudre ce problème ?*

8.2.2. La phase du développement : l'étape de la résolution des problèmes :

Pour ce qui est de la phase explicative, l'étape qui demande le plus de réflexion de la part des scripteurs. 30% des participants seulement ont réussi cette étape. Donc, la

¹⁶Les exemples sont relevés des copies des étudiants sans aucune modification

Chapitre 08 : Analyse des caractéristiques des textes explicatifs du premier jet des étudiants : la planification et les procédés explicatifs

deuxième phase du texte explicatif s'avère difficile pour les étudiants d'économie qui se trouvent inaptes de développer leurs idées.

Exemple :

1. *Les causes de la faillite sont : la mauvaise gestion et dettes...*
2. *les causes de la faillite des entreprises sont beaucoup, et les causes les dettes et la charge des employés comme*
3. *d'abord, Il y a beaucoup de causes comme la crise économique, la réduction de la demande, ensuite travailler par les décisions, pas de responsabilité et mal de gestion et de l'administration, arrêter les activités importants.*
4. *Les causes de cette faillite c'est mal gestion. Le mauvais contact avec les clients. Les problèmes entre Le travailleur et les directeurs. la faillite est une crise et les causes mauvais gestion de la administration.*

Les étudiants ont du mal à développer leurs idées pour expliquer le problème de « la faillite ». Cette difficulté se manifeste par le manque de vocabulaire en langue française spécifique au domaine de l'économie comme nous pouvons le voir à travers le second exemple où la phrase est inachevée.

D'autres étudiants possèdent des idées mais ils ont des difficultés à les planifier dans un plan cohérent comme le troisième et le quatrième exemple.

En revanche, certains participants ont pu développer leurs idées dans la phase du développement comme nous pouvons le voir à travers les exemples suivants :

Exemple 01 :

- La faillite menace beaucoup d'entreprises de nos jours et les causes sont nombreuses. D'abord, la mauvaise organisation. La crise de plusieurs entreprises est liée à l'incapacité des dirigeants de gérer et d'organiser correctement les fonds. Ensuite, la seconde cause est le manque de productivité, les entreprises qui n'investissent pas beaucoup dans tous les projets ou qui diminuent le nombre de production risquent de

fermer leurs portes. Cet événement est appelé en économie « le défaut ou la baisse de productivité ».

Exemple 02 :

.....une entreprise qui a déclaré sa faillite c'est à cause de :

- elle a beaucoup de dettes ou des emprunts, des crédits bancaires.*
- La concurrence dans le secteur d'activités (le marché du travail)*
- Les prix des matières premières sont très chères*
- Le manque de gestionnaires compétents qui gèrent les entreprises .*

Exemple 03 :

Les causes de la faillite sont :

- La liquidation choisie*
- la baisse d'activité régulière ou une chute soudaine.....*
- La mauvaise gestion des fonds de roulement*
- Les mauvaises décisions.*

8.2.3. La phase conclusive :

Cette dernière étape est quasi absente dans les productions écrites des participants. Elle a été opérée dans 10 % des copies analysées. À partir des textes produits par les étudiants, nous remarquons un dysfonctionnement au niveau de l'enchaînement de ces trois phases.

En résumé, les étudiants ne planifient pas en fonction du genre du texte et des objectifs de la tâche demandée. Mais ils recourent dans la mise en texte à un mode qui peut empêcher le lecteur de repérer l'organisation réelle du texte.

De plus, 80% des étudiants interrogés ont avancé lors du questionnaire que les difficultés qu'ils rencontrent lors la production écrite en langue française sont dues à la planification (l'organisation des idées). Donc, les étudiants sont conscients de leurs difficultés.

Exemples :

Les causes de la faillite sont la mauvaise gestion, les dettes, l'incapacité de paiement. La vie économique est comme ça. elle disparaît définitivement. La faillite tous le monde parle de ce problème les causes : les dettes , le changement du marché, mauvaise gestion des fonds. »

Ce passage explique le choix effectué par l'étudiant pour planifier son texte. À première vue, l'étudiant semble adopter, un plan d'organisation correcte « les causes de la faillite sont ... ». Mais par la suite, l'étudiant décrit la vie économique, l'incohérence semble s'aggraver encore plus, puisqu'il revient ensuite sur les causes de la faillite citées déjà au début du texte.

Cette première analyse qui porte sur la planification d'un texte explicatif démontre que les étudiants de la première année d'économie ont du mal à suivre le cheminement des trois étapes établies par Adam (2005) et (Robert, 2000, 2001).

Nous pouvons ainsi confirmer notre deuxième hypothèse de recherche : la planification constitue un obstacle pour la rédaction des textes explicatifs. Reste à savoir si les participants vont respecter les autres caractéristiques du texte explicatif comme l'emploi des procédés explicatifs.

8.3. Analyse de l'emploi des procédés explicatifs dans le premier jet des étudiants :

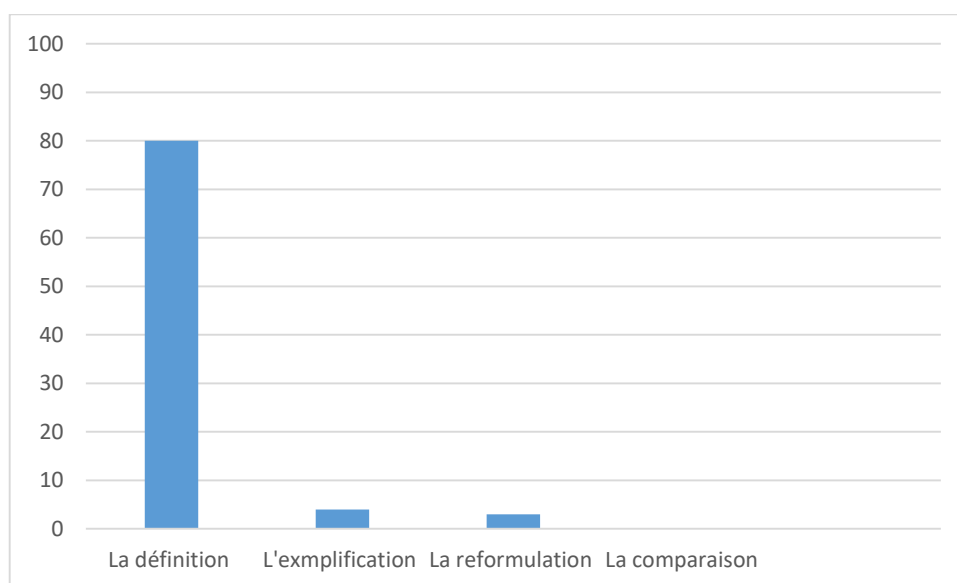


Figure 40 : Les procédés explicatifs

Les résultats obtenus montrent que c'est le procédé de définition qui prend de l'ampleur dans les productions écrites des étudiants. Il est employé par 80% des participants. La reformulation est employée par 03 % des étudiants, le procédé de l'exemplification représente 04 % alors que le procédé de la comparaison est totalement absent dans les productions écrites des étudiants scripteurs.

8.3.1. La définition :

Exemples :

- *la faillite d'une entreprise c'est le stop total de travail a cause¹⁷*
- *La faillite c'est un phénomène économique qui menace les entreprises*
- *La faillite est une crise économique qui touche le capital des sociétés c'est-à-dire qu'elle représente un vrai danger pour l'avenir des entreprises.*
- *Une entreprise déclare faillite veut dire que les ressources financière de*
- *Une entreprise en faillite est une entreprise.....*

Le procédé de définition était manifesté par certains participants à travers les tournures explicatives : « c'est » et « c'est-à-dire ».

8.3.2. La reformulation :

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la reformulation sert à clarifier une idée ou une explication, elle permet « d'expliquer et de rendre plus clair des mots ou des phrases par d'autres expressions présentées de manières différentes en recourant soit à la synonymie soit à l'analogie » (Chali Saddok, 2018 ; p.86).

Exemples :

- *Le manque de communication **autrement dit** l'absence de contact entre le chef et les employés.*

¹⁷Les exemples sont relevés des productions écrites des étudiants sans aucune modification.

Pour reformuler son idée, l'étudiant a fait recours à l'emploi de « autrement dit ».

8.3.3. L'exemplification :

Seulement 4% des participants ont donné des exemples.

Exemples :

*-D'abord, Il a beaucoup des causes **comme**.....*

*-**Par exemple** , Quand il y a beaucoup de concurrent*

*- Ensuite Comme il y a des problèmes il y a ainsi des solutions **comme** faire des remis
.....*

*-Une autre cause aussi : le nombre des entreprises sur le marché des affaires. **Par exemple**, la concurrence.*

Pour renforcer leurs idées et pour apporter plus de précisions à leurs explications, certains étudiants utilisent le procédé de l'exemplification. Cependant, ces derniers éprouvent des difficultés linguistiques, ils sont du mal à transcrire les mots correctement.

Conclusion :

Le texte explicatif se caractérise par une structure bien précise. En effet, les résultats de l'analyse du premier jet révèlent que les étudiants de la première année d'économie ne respectent pas cet enchaînement. Les difficultés linguistiques de ces étudiants et le manque de vocabulaire relatif au domaine des sciences économiques les empêchent de rédiger un texte explicatif avec toutes les structures inhérentes à ce type d'écrit.

Ainsi pour rédiger un texte explicatif, il faut prendre en considération en plus des caractéristiques textuelles et des procédés explicatifs cités dans ce chapitre, les

Chapitre 08 : Analyse des caractéristiques des textes explicatifs du premier jet des étudiants : la planification et les procédés explicatifs

connecteurs logiques, chronologiques et anaphoriques qui assurent la cohérence des textes.

Il est important de s'intéresser maintenant aux autres processus cognitifs responsables de la rédaction des textes qui sont : la révision et la réécriture.

La production écrite, la révision et la réécriture constitueront le centre d'intérêt de la prochaine partie de notre travail.

Troisième partie :

**Analyse des processus rédactionnels
employés par les étudiants de la
première année d'économie : production
écrite, réécriture et révision d'un texte
explicatif.**

Chapitre 09 : La production des textes

Introduction :

Les chapitres précédents ont démontré l'importance de la mémoire de travail dans la compréhension des textes et la génération des inférences. La mémoire de travail est impliquée dans d'autres activités d'apprentissage telles que : l'écriture, la révision et la réécriture des textes. Pour ce présent chapitre, nous aborderons l'importance de cette composante lors de la production des textes.

Nous aborderons dans ce chapitre l'évolution de la production écrite et nous présenterons les modèles illustrant la place de la MDT dans la production des textes.

9.1. Aperçu sur l'évolution de la production écrite :

Afin de mieux comprendre l'activité de la production écrite, il est judicieux d'aborder les différentes approches pédagogiques qui ont influencé l'évolution de l'apprentissage de la production écrite.

D'abord, la toute première approche est l'approche grammaire-traduction appelée aussi « la méthode traditionnelle » où l'accent était mis sur l'apprentissage de la grammaire à partir de la traduction des textes littéraires. Pour atteindre cet objectif, les apprenants devaient mémoriser certains passages relevant des textes littéraires de grands auteurs. Il est à préciser que l'apprentissage de l'écrit était absent avec cette approche.

L'apprentissage de l'écrit est négligé même avec l'arrivée de l'approche audio-orale à partir de 1940 qui a considéré le langage comme un comportement propre à l'être humain qui repose pour son acquisition sur le fondement du conditionnement qui se présente comme suit : stimulus, réaction, renforcement et réponse (Cuq & Gruca, 2005). Il fallait donc apprendre à mémoriser une série de structures linguistiques pour pouvoir les utiliser ultérieurement. La démarche pédagogique de cette approche favorisait ainsi la répétition afin de produire des énoncés à l'oral.

Quant à l'écrit, il se faisait aux moyens d'exercices de transformations et de substitutions pour amener les apprenants à reproduire des réponses identiques aux structures linguistiques déjà enseignées (Germain, 1999).

L'approche audio-orale était loin d'être la méthodologie qui favorise l'acquisition d'une compétence scripturale. Elle a des limites sur le plan linguistique et psychologique à cause de son caractère mécanique (Cuq et *al.*, 2005). En d'autres termes, dans ces conditions d'apprentissage, l'apprenant n'est pas en mesure d'utiliser ses acquis hors de la classe car il s'agit d'un apprentissage encadré.

Toujours selon Cuq et *al.*, 2005, la notion de l'écrit continue d'être marginalisée dans l'enseignement des langues avec l'avènement de la méthodologie audio-visuelle dont l'objectif majeur était de diffuser la langue française à l'étranger tout en facilitant son apprentissage. Pour atteindre cet objectif, les apprenants étaient invités à imiter ce qu'ils écoutaient afin d'utiliser parfaitement ces énoncés dans des situations semblables. Selon (Cuq & *al.*, ;2005) et Coronaire (1998), les séances présentées en classe aux apprenants comportaient différentes parties appelées « moment de la classe ». Ces moments sont subdivisés en plusieurs parties :

- Une première partie qui consiste à présenter un dialogue enregistré accompagné des images contenues dans un film.
- Une partie d'explication où chaque image du discours est expliquée pour amener les apprenants à isoler correctement chaque unité sonore.
- Une phase de répétition et de mémorisation.
- Une partie de réutilisation et de réemploi des éléments appris dans des situations légèrement différentes du contexte habituel.
- Une dernière phase de transposition durant laquelle les apprenants réutilisent plus librement les structures apprises.

Ces différentes phases démontrent l'absence de l'écrit du contenu des cours. Les structures véhiculées par ces cours portaient essentiellement sur l'écoute et sur les images sans aucune trace de tout ce qui est graphié. Ce qui nous conduit à dire que l'acquisition de la production écrite n'était pas encore un élément central avec l'approche audio-visuelle.

Ces approches ont connu leurs limites avec l'avènement de l'approche cognitive en 1960 et l'approche communicative en 1970 (Germain, 1999). Pour ce qui est de l'approche cognitive, l'accent est mis sur le fonctionnement des processus mentaux activés par les apprenants. Quant à l'approche communicative, la notion des besoins langagiers de la compétence orale et de la compétence de l'écrit est le point nodal de cette méthodologie. Germain (1999) considère que « la communication n'étant plus réservée à l'oral, enseigner l'écrit ne devrait plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. L'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral » (p. 12). Ainsi, il est devenu important de s'approprier des stratégies qui prennent en considération l'acquisition des deux habilités.

Pour cela, réfléchir à mettre en place des stratégies visant à acquérir des compétences à l'écrit afin d'aider les apprenants à communiquer par écrit devient primordial. Néanmoins, une telle démarche nécessite un savoir-faire, autrement dit l'apprenant est dans l'obligation de manipuler et de maîtriser un ensemble de compétences à la fois (compétence linguistique, compétence discursive, compétence référentielle ...) pour réaliser son projet d'écriture. Désormais, l'écriture connaît un élan important grâce à l'attention apportée à cette habileté par des recherches en didactique des langues. Cet outil de communication est devenu le moyen de réussite scolaire et universitaire.

En contexte algérien comme dans tous les contextes d'ailleurs, l'activité d'écriture est sollicitée à chaque étape de la vie des individus de l'école maternelle à l'université jusqu'à la vie professionnelle. De plus, dans le système éducatif algérien toutes les épreuves de réussite (examen de 5 AP, BEM, BAC) passent par l'évaluation de la compétence écrite. Vu le statut accordé au langage écrit, nous nous intéressons dans la suite de ce chapitre, à la définition de l'acte d'écriture, à l'articulation de la mémoire de travail dans la production écrite et aux différents modèles du processus rédactionnel.

9.2. Qu'est-ce qu'une activité d'écriture :

En linguistique, l'écriture assure avant tout une fonction communicative. Elle est un moyen de transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur au moyen des signes visuels. Selon Cuq (2003) : « l'écrit désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (p. 79).

L'écrit est une pratique de communication qui est contrairement au langage parlé est énoncé au moyen des signes graphiques. De plus, l'écriture nécessite la mise en œuvre d'un apprentissage et une bonne maîtrise des stratégies procédurales comme la sélection et la structuration des idées, la mise en texte, la réécriture et la révision des textes. Ces stratégies nécessitant du scripteur la mobilisation non seulement de ses connaissances sur la langue mais également des informations sur le sujet traité.

La production écrite est ainsi une activité qui résulte du processus mental des individus et qui suppose une interaction entre divers domaines de connaissances comme les connaissances référentielles qui englobent les informations du domaine évoqué par le texte , les connaissances linguistiques désignant les points de langue maîtrisés par les rédacteurs (grammaire , conjugaison , orthographe) et les connaissances pragmatiques déterminées en fonction du sujet , du contexte et de la finalité du sujet traité . Ces connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme (MLT).

Donc la rédaction implique une variété de traitement dont la gestion est assurée par deux composantes cognitives : la mémoire de travail et la MLT qui ont pour rôle la maîtrise des processus mis en place par les scripteurs et l'articulation entre ces processus.

9.3. Articulation mémoire de travail / mémoire à long terme dans la production des textes :

Pour rédiger un texte, le rédacteur doit récupérer toutes les informations stockées en mémoire de travail et en mémoire à long terme. Utilisée pour récupérer les

informations lors de la production écrite, la mémoire de travail est une mémoire à court terme qui consiste à retenir les informations de manière temporaire (pendant un laps de temps) tout en effectuant une activité en parallèle (Bussy, 2006).

Les informations stockées en mémoire de travail seront récupérées par la suite une fois que l'étudiant est confronté à une tâche précise comme la rédaction des textes. En plus, la mémoire de travail assure une fonction exécutive (Piolat, 2004) comme le traitement des informations spatiales et visuelles, le traitement des éléments phonologiques, la résolution des problèmes et la prise de décision.

Trois types de connaissances seront récupérés par les scripteurs pendant l'activité rédactionnelle :

1. **Les connaissances sémantiques (mémoire sémantique) :** qui renvoient aux connaissances acquises ; cette mémoire gère les savoirs acquis de la culture générale de chaque rédacteur. L'exemple qui suit est un passage relevé de notre corpus et qui démontre ce type de connaissances :

Exemple :

La faillite est un phénomène mondial. La faillite touche même les pays développés qui ont une puissance : les états Unis a été frappé par la faillite de son entreprise Airlines une compagnie aérienne.

Lors de la séance de révision de son premier jet, l'étudiant a fait appel à ses connaissances sémantiques entreposées dans sa mémoire de travail : la faillite de la compagnie aérienne américaine « Airlines ». La faillite de cette compagnie n'ayant pas été traitée en cours, (l'information a été confirmée par l'enseignante). Les informations présentées par l'étudiant relèvent donc de sa mémoire sémantique.

2. **La mémoire épisodique :** Elle renvoie aux informations liées à la vie personnelle de l'étudiant (son vécu, ses souvenirs). La mémoire épisodique est « une mémoire biographique » qui englobe les différents événements importants qui ont marqué la vie d'une personne en général et de l'étudiant en particulier (son enfance, son parcours scolaire et universitaire et ses expériences personnelles).

Ces informations sémantiques et épisodiques citées en supra font parties de la mémoire à long terme et peuvent être stockées et retenues pendant longtemps, c'est -à-dire à long terme. Ainsi, la mémoire de travail et la mémoire à long terme sont inévitablement au centre de l'activité de production des textes. Néanmoins, cette composante de stockage diffère selon les lecteurs. En effet, les lecteurs habiles ont une capacité à mémoriser un nombre important d'informations pour la production et pour la réécriture des textes. Cette capacité dépend donc du niveau linguistique des lecteurs.

Selon Daneman (1987), Daneman et Carpenter (1980) et Perfetti (1985), le manque de maîtrise de la compétence linguistique provoque une surcharge cognitive sur la capacité de la mémoire de travail à stocker des informations et diminuent la capacité de la MDT à traiter les informations. Afin de comprendre l'apport de la mémoire de travail dans la production des textes, il est important d'aborder les différents modèles de la production écrite.

9.4. Les différents modèles de la production écrite :

9.4.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) :

Le modèle de Hayes et Flower (1980) a donné une importance particulière aux divers processus cognitifs mobilisés pendant la rédaction des textes. Tout comme la compréhension des textes, le traitement des informations lors de l'activité de la production écrite se fait en deux niveaux : la base de texte et le modèle de situation.

Hayes et Flower (1980) ont élaboré le modèle de la production écrite à partir des expériences réalisées avec des sujets adultes anglophones (Germain, 1999) et à partir d'expériences sur les protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité rédactionnelle. Le protocole verbal étant un enregistrement verbalisé par le rédacteur relatif à ses propres pensées lors de la réalisation de la tâche de la production des textes : c'est des pensées à haute voix (*think aloud*) c'est-à-dire que le rédacteur explique à haute voix les démarches qu'il utilise pour réaliser sa tâche d'écriture.

Le protocole verbal est défini par Piolat et Roussey (1992) comme « l'enregistrement de ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses pensées tout au

long de l'élaboration de sa composition par écrit, suite à une consigne incitatrice » (p.107).

L'analyse de ces protocoles verbaux a permis à Hayes et Flower (1980) d'identifier trois composantes de l'activité rédactionnelle : la première est le contexte de la tâche, la seconde concerne le rôle de la mémoire à long terme des rédacteurs. Alors que la dernière composante décrit les processus d'écriture à savoir la planification, la mise en texte et la révision comme le montre la figure présentée ci-dessous :

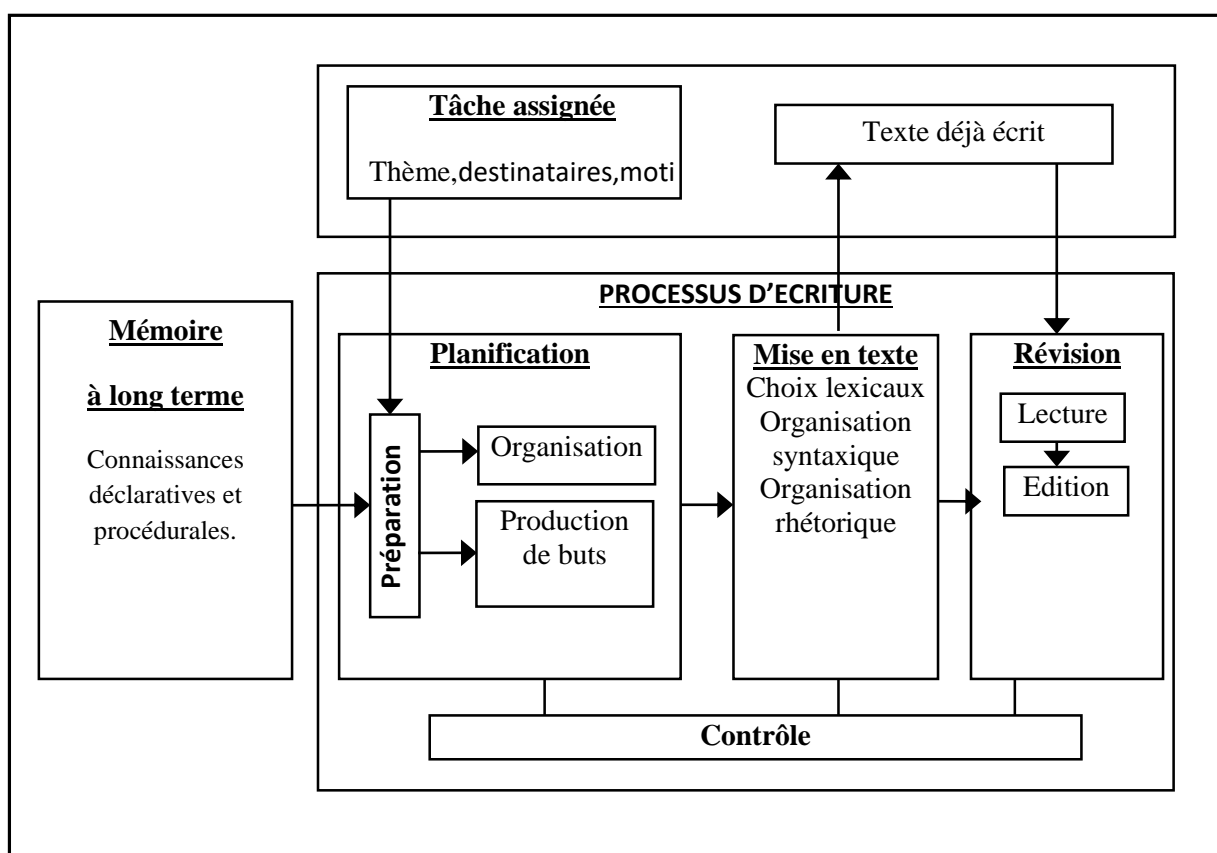


Figure 41 : Présentation du modèle de Hayes et Flower (1980)

1. Le contexte / l'environnement de la tâche :

La première composante englobe toutes les contraintes pouvant influencer la réalisation de l'activité rédactionnelle. Ces variables impliquent l'âge du rédacteur, son entourage, son niveau de connaissances, son état physique et son contexte social. La rédaction comme produit de résolution de problèmes est liée également au public pour

qui le message est destiné (Piolat & Olive, 2000). Ces contraintes constituent les caractéristiques de l'environnement du scripteur qui entrent en jeu pour réaliser son projet d'écriture.

2. La mémoire à long terme :

Comme nous l'avons cité plus haut, la mémoire à long terme est décisive pour la rédaction des textes. Elle regroupe toutes les informations du rédacteur.

3. Les processus rédactionnels :

La troisième composante du modèle de Hayes et Flower (1980) inclut trois sous-processus : la planification, la mise en texte (la formulation) et la révision.

- D'abord, la planification (planning) est une opération qui permet au rédacteur de (re)saisir les informations stockées dans sa mémoire à long terme pour entamer la rédaction. Elle se compose à son tour de trois sous processus.
 1. Le premier sous processus est le processus de génération ou de conception (generating). Son rôle est de chercher les idées et les informations à partir du contenu stocké en MLT ou à partir de l'environnement du rédacteur.
 2. Le deuxième sous- processus est l'organisation (organizing) qui assure la hiérarchisation des informations récupérées lors de la précédente étape.
 3. Enfin, le troisième sous processus (goal setting) ou le sous-processus d'établissement a pour objectif d'accommoder les informations en fonction des objectifs de la tâche d'écriture, c'est-à-dire en fonction de la consigne, du destinataire, du thème abordé, du type du texte et de la langue utilisée.
- La mise en texte ou le sous-processus de formulation (translating) : C'est l'étape où le rédacteur traduit linguistiquement le contenu sémantique. Le moment où il commence à mettre en mots et en phrases les idées sélectionnées au cours de la phase de planification.

- La révision : l'élément central de notre recherche. Durant ce dernier sous-processus, le rédacteur fait des allers-retours sur son écrit pour réaliser des corrections linguistiques et sémantiques afin d'améliorer son texte. Nous aurons l'occasion d'expliquer cette activité d'une manière approfondie dans le chapitre suivant.

Le modèle élaboré par Hayes et Flower (1980) montre que la production des textes fonctionne selon un ensemble de processus et de sous-processus qui garantit le passage et la transmission des représentations d'un niveau à un autre. Ainsi ce modèle demeure-il une référence dans le domaine des recherches en production écrite. Toutefois, il a fait l'objet de nombreuses critiques mettant en exergue ses limites.

9.4.2. Les limites du modèle de Hayes et Flower (1980) :

Cooper et Holzman (1983) ont considéré que les protocoles verbaux n'étaient pas exploitables pour identifier les différents niveaux du traitement mis en place par les scripteurs pendant la rédaction des textes d'une part. Et d'autre part, ils ont démontré que Hayes et Flower (1980) se préoccupaient à identifier seulement les différents processus de l'activité rédactionnelle plutôt que décrire et d'analyser leurs fonctionnements dans la mémoire du travail.

Par ailleurs, d'autres éléments textuels tels que les brouillons et les traces écrites non linguistiques n'ont pas été étudiés dans le modèle de Hayes et Flower (1980) (Piolat & Roussey, 1992). Ces éléments textuels doivent être pris en considération afin d'analyser les transformations opérées (remplacement, suppression, déplacement, ajout) par les scripteurs pour arriver au texte final.

9.4.3. La mémoire de travail selon le modèle de Kellogg (1996) :

Kellogg (1996) a enrichi les travaux présentés dans le modèle de Hayes et Flower (1980) en ajoutant trois processus : la formulation, l'exécution et le contrôle. Selon ce modèle, chacun de ces processus se décompose en six sous-processus

Chapitre 09 : La production des textes

qui sont impliqués dans la réalisation de la production des textes : la planification, la traduction, la programmation, l'exécution, la lecture et la révision. (Voir figure 42).

Ce qui nous importe le plus dans notre recherche, c'est le coût cognitif qu'implique chaque processus de la mémoire du travail. Le premier processus « la formulation » comprend la planification et la traduction. En effet, pour planifier leurs écrits, les rédacteurs visualisent des informations sous forme d'images, de schémas, de plans, de tableaux ou de graphiques. Pour ce faire, l'intervention de l'administrateur central et du bloc-notes est obligatoire. Alors que pour traduire ses pensées en langage écrit, le rédacteur fait appel seulement à la boucle phonologique.

Ressources de la mémoire de travail			
	Bloc-notes	administrateur central	visuo-spatial base Boucle phonologique
La formulation			
Planification	+	+	
Traduction		+	+
Programmation		+	
Exécution			
Lecture		+	+
Révision		+	

Figure 42 : Le modèle de Kellog (1996)

La traduction en idées exige un effort cognitif important et suggère la participation de l'administrateur central pour effectuer son traitement. Ce qui nous conduit à avancer que la traduction est le processus qui exerce le plus d'exigence et qui pèse le plus sur la mémoire du travail.

Pour ce qui est du processus d'exécution, il est subdivisé en deux sous-processus : la programmation et l'exécution graphique. La programmation engage

l'administrateur central pour transformer les connaissances traitées lors de la planification en texte écrit. Alors que l'exécution graphique est une composante non coûteuse pour la MDT, elle ne fait appel à aucune ressource de la mémoire du travail.

Pour le dernier système, le contrôle, il est subdivisé en deux processus : la lecture et la révision. La lecture du texte qui impose l'intervention de deux ressources : l'administrateur central et la boucle phonologique pour détecter les erreurs et vérifier le contenu du texte. En revanche, pour la révision, c'est l'administrateur central qui intervient afin de corriger les erreurs relevées lors de la lecture et ainsi améliorer la qualité du texte produit. En conclusion, améliorer la qualité d'un texte dépend des connaissances du rédacteur, de sa capacité à les planifier et enfin de son niveau d'expertise du rédacteur.

9.5. L'expertise rédactionnelle :

9.5.1. Le modèle de Berninger et Swanson (1994) :

Le modèle de Berninger et Swanson (1994) identifie trois composantes de l'activité rédactionnelle : la planification, la formulation et la révision. Pour mesurer le développement de l'activité de la production écrite Berninger et Swanson (1994) se sont focalisés sur les rédacteurs débutants âgés de 06 à 12 ans en installant des automatismes chez ces scripteurs novices. Selon ce modèle, c'est la composante de « formulation » qui occupe le haut du schéma (figure43), cette composante apparaît chez les scripteurs novices (Alamargot & Chanquoy, 2002).

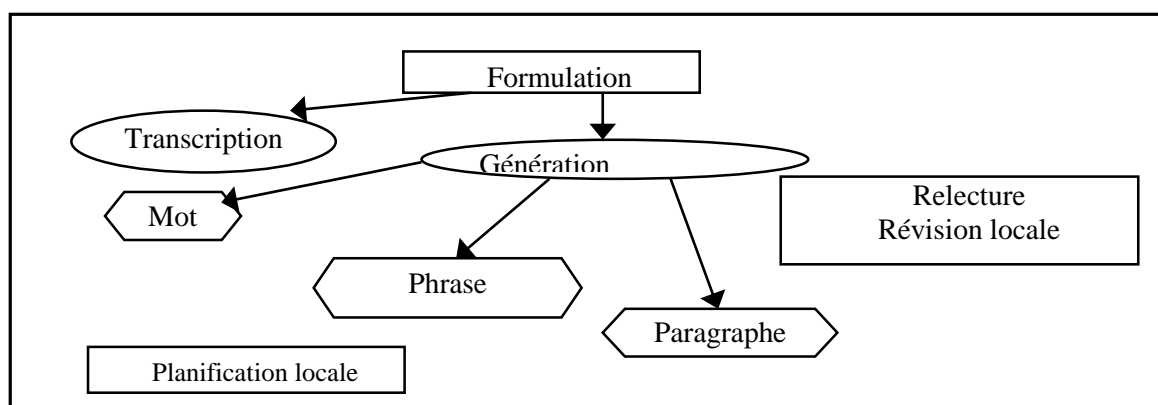


Figure 43 : Le modèle de Berninger et Swanson (1994)

La formulation est composée de deux sous-processus : le premier est la génération des textes (*text generation*) qui a pour rôle la transformation des informations en représentations linguistiques dans la mémoire de travail. Alors que le second sous-processus de transcription consiste à traduire les représentations de la mémoire du travail en symboles écrits.

Dans la modélisation de Berninger et Swanson (1994), la révision et la planification occupent respectivement la seconde et la dernière place dans le modèle (voir figure 43). Pour ce qui est de la révision, elle se limite à des corrections formelles portant surtout sur la ponctuation et sur l'orthographe. Alors que la planification apparaît seulement une fois que le scripteur arrive à acquérir les automatismes de l'écriture (Sebane, 2008).

9.5.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :

Le modèle établi par Bereiter et Scardamalia (1987) s'intéresse à l'expertise rédactionnelle et proposent deux stratégies différentes (*stratégie des connaissances rapportées et stratégie des connaissances transformées*) qui rendent compte de l'utilisation des connaissances chez les jeunes scripteurs et chez les scripteurs adultes.

Ces deux stratégies concernent davantage le processus de planification en décrivant le passage du rédacteur de la planification locale du texte (stratégie des connaissances rapportées) à la planification globale du contenu (Alamargot, et al., 2002).

La « stratégie des connaissances rapportées » (*knowledge telling strategy*) est une démarche pour les scripteurs novices (des enfants âgés de 09 à 10 ans). Selon cette première stratégie, le jeune scripteur récupère les informations enregistrées dans sa mémoire à long terme (MLT), il passe directement à la rédaction sans se soucier de l'organisation du contenu linguistique et sémantique du texte. Les écrits de ces jeunes scripteurs sont présentés sous forme d'une juxtaposition de phrases, sans aucune cohérence ni planification du contenu textuel. Germain (1999) ajoute que « les textes produits par ces sujets, au cours de tâches d'écriture imposées s'apparentent au type narratif, qu'ils sont construits à partir d'associations de structures simples, de mots

connus ou courants et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation » (p. 29).(voir figure 44)

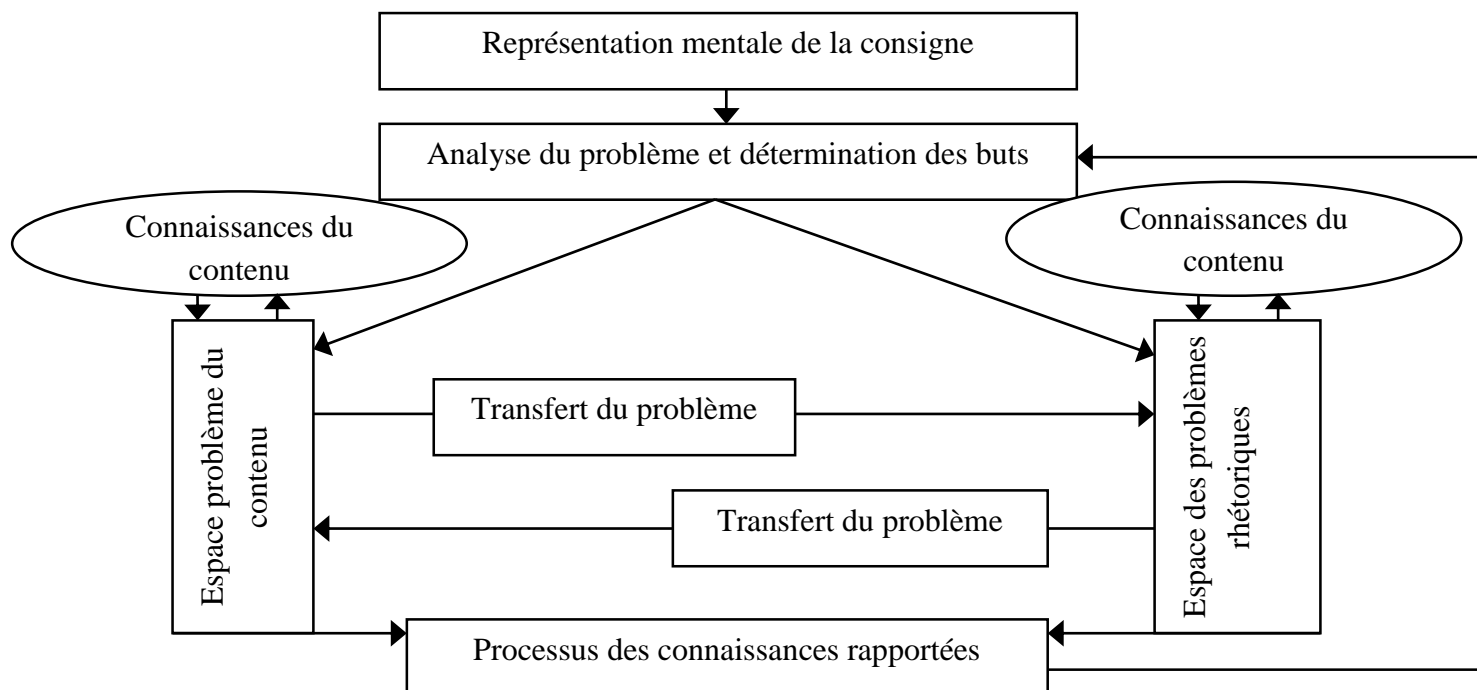


Figure 44 : Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Au vu de ce modèle, nous constatons que c'est la composante de planification qui pose problème au jeune scripteur, qui lors de la rédaction, se contente de transcrire ses connaissances, sans se soucier de la cohérence et de la qualité des textes.

En revanche, la stratégie des connaissances transformées (*Knowledge Transforming Strategy*) décrit le fonctionnement des rédacteurs experts qui réalisent des compétences plus complexes que celles utilisées par les jeunes scripteurs pour accomplir la tâche d'écriture. La stratégie « des connaissances transformées » met ainsi l'accent sur l'organisation et le réajustement du contenu textuel en fonction des contraintes de la tâche d'écriture et du rédacteur.

Cette stratégie est coûteuse en ressources cognitives, car le rédacteur est appelé à récupérer et à organiser à la fois les informations de sa mémoire à long terme pour pouvoir construire de nouvelles connaissances qui répondent à l'exigence de la tâche rédactionnelle.

Les deux stratégies décrites par Bereiter et Scardamalia (1987) apportent ainsi une explication sur le fonctionnement de l'activité de la production écrite chez les jeunes scripteurs novices (*knowled getelling strategy*) qui éprouvent des difficultés à planifier le contenu des idées, et chez les scripteurs experts (*Knowledge Transforming Strategy*) qui reposent sur des méthodes plus complexes et plus élaborées pour produire des écrits cohérents.

Conclusion :

Au vu de ces modèles décrits, nous pouvons dire que la mémoire de travail est une composante cruciale pour la production des textes car le scripteur active ses connaissances de la MDT et de la MLT pour produire un texte cohérent. Néanmoins, d'autres opérations cognitives sont à prendre en considération dans l'activité rédactionnelle comme la révision et la réécriture, opérations que nous allons décrire dans les chapitres suivants.

Chapitre 10 : La révision des textes explicatifs.

Introduction :

Les modèles de la production écrite présentés dans le chapitre précédent révèlent l'importance de l'activité de révision dans la rédaction des textes. Nous tenterons de montrer dans ce chapitre la place accordée à l'opération de révision dans le processus rédactionnel à travers des modèles théoriques ainsi que le rôle de la révision dans l'amélioration de la qualité des textes écrits.

10.1. La révision, composante centrale de la production écrite :

Selon les travaux de Fitzgerald (1987), Murray (1978) et Scardamalia et Bereiter (1983), la révision occupe une place centrale dans la production écrite. Cette composante est jugée indispensable pour l'acte d'écriture puisque la notion de révision en didactique est associée à celle de l'écriture. Elle fait ainsi partie de l'acte d'écriture ; c'est un sous-processus de la rédaction des textes. Nombreuses modélisations se sont intéressées à l'étude de ce processus de « révision », nous les citons dans ce chapitre.

10.1.1. La révision selon le modèle de Hayes et Flower (1980) :

Selon le modèle fondateur de la production écrite de Hayes et Flower (1980), le processus de révision occupe la troisième place après le processus de planification (planning) et le processus de traduction. L'objectif du processus de révision qui sous-tend l'activité de l'écriture des textes est d'identifier les écarts entre trois éléments : le texte, les normes langagières et les intentions du rédacteur (Hayes & Flower, 1980). Selon Vigneau, Diguier, Loranger et Arsenault (1997), cette conception du processus de révision correspond à une adéquation entre le texte et les objectifs des scripteurs.

Selon ce modèle le processus de révision est composé de deux sous processus : la lecture (reading) d'un premier jet qui facilite au rédacteur de vérifier la conformité de

sa rédaction par rapport aux objectifs fixés au début de la production écrite, c'est-à-dire que le réviseur va procéder à une comparaison entre son produit final et son intention initiale.

Alors que le sous processus de « correction » (editing), est une opération de résolution des problèmes relevés du texte lors de la lecture. Lorsque le rédacteur arrive à identifier ses erreurs lors de la lecture de son texte, il passe à la correction pour améliorer la qualité de sa rédaction au niveau linguistique et sémantique. Selon Marin et Legros (2006), deux stratégies peuvent déterminer la fonction de la correction. La première stratégie intervient à tout moment de la rédaction, elle est automatisée chez les réviseurs experts. Alors que la seconde intervient à des moments précis et de manière contrôlée pendant la production du texte.

La finalité de la révision selon le modèle de Hayes et Flower, (1980) est de détecter, de diagnostiquer les erreurs afin de les classer pour aboutir à une modification correcte et par conséquent améliorer la qualité du texte au moyen des opérations de réécriture telles que l'ajout - le remplacement - la suppression et le déplacement. Ces opérations seront expliquées dans le chapitre qui suit. En effet, la modélisation de Hayes et Flower, (1980) a ouvert le champ à d'autres recherches quant au rôle de la révision dans le processus rédactionnel.

10.1.2. La révision selon le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) :

Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) est considéré comme le modèle spécifique du processus de révision (*revision process*) car il représente les différents processus cognitifs ainsi que l'ensemble des connaissances utilisées par les rédacteurs pour réaliser cette opération. Selon ce modèle, l'activité de révision est subdivisée en deux sous- processus cognitifs (Heurley,2006), le premier est la définition de la tâche (*Task Definition*) et le second est le processus d'évaluation (*evaluation process*).

En ce qui concerne le premier sous-processus « Définition de la tâche », il est responsable de la représentation élaborée par les rédacteurs au moment de la révision.

Le rôle de cette représentation est de déterminer le but des modifications effectuées, les différents niveaux du texte touchés par la révision (niveau local, niveau global), et les stratégies mises en œuvre par le rédacteur pour réviser son texte.

Pour ce qui est du second sous-processus « l'évaluation », l'accent est mis sur l'activité de lecture qui assure un rôle primordial pour l'évaluation. Le sous -processus d'évaluation est divisé en trois sous-processus (voir figure 45) : la représentation du problème (*problem presentation*), la détection (*detection*) et le diagnostic (*diagnosis*). L'existence des problèmes linguistiques ou sémantiques au niveau du contenu du texte conduit les rédacteurs à détecter et à diagnostiquer le type de chaque problème. Heurley (2006) rajoute que « L'issue du processus d'évaluation est une représentation d'un problème qui peut être bien ou mal défini » (p .20).

Le sous- processus de détection sert à relever les erreurs du texte. Une fois les erreurs identifiées, le rédacteur choisit la stratégie appropriée d'où l'importance du processus de sélection des stratégies (*strategy selection*). La stratégie choisie définit la position du rédacteur par rapport à son texte (voir figure 45), le rédacteur peut soit ignorer les erreurs du texte, soit passer directement à l'activité de réécriture (*rewrite*) ou de révision (*revise*) pour soulever les problèmes identifiés dans le texte (linguistiques, sémantiques, pragmatiques ...).

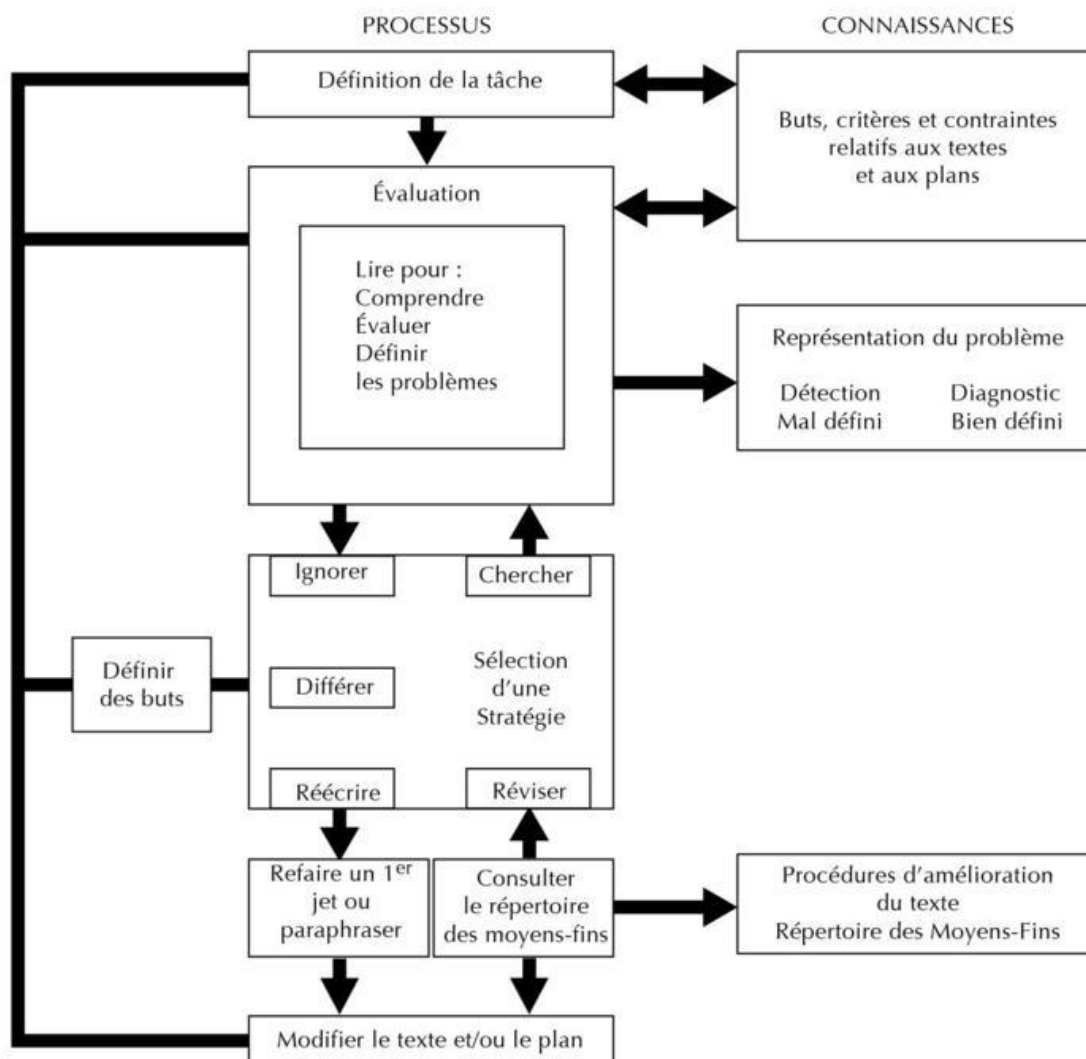


Figure 45 : Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, , Stratman et Carey (1987).

Selon le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), l'objectif de l'activité de révision est d'aider le rédacteur à améliorer son texte en supprimant les éléments qui posent problème à la cohérence globale et locale du texte. La réussite du processus de révision, selon ce modèle, dépend du processus de diagnostic (Heurley, 2006) car il est important que le rédacteur arrive à bien cibler ses erreurs pour les modifier et les améliorer.

10.2. Définition de la révision :

Les études sur la révision des textes ne cessent d'intéresser les chercheurs de la linguistique et de la didactique des langues depuis l'apparition du modèle classique de

Hayes et Flower (1980). Une série de recherches est menée depuis une vingtaine d'années autour de l'activité de révision.

La modification, la correction, l'évaluation, l'amélioration autant de termes qui renvoient à : « la révision des textes », pour cela définir le terme « révision » s'avère une tâche difficile comme l'affirme Heurley (2006) : « Définir ce que les chercheurs entendent par « révision » n'est pas une chose facile car ce concept diffère d'un chercheur à l'autre, d'un modèle à l'autre » (p. 28). Pour définir la révision des textes, nous nous référons aux trois conceptions présentées par Heurley en 2006.

10.2.1. La révision : une modification apportée à un texte :

Pour cette première conception, la révision est conçue comme une activité de retour sur le texte pour le modifier. Pour Matsuhashi (1987), le terme « révision » est utilisé pour désigner les transformations faites au niveau du texte.

Selon Matsuhashi (1987) : « Une révision est un épisode au cours duquel le scripteur interrompt le mouvement de progression de son stylo vers l'avant et effectue une modification dans le texte préalablement écrit ». (p.208).

Cette première conception définit donc le processus de révision comme une activité de modification du texte et fait référence à toutes les traces effectuées par les rédacteurs pour apporter des modifications et des transformations.

10.2.2. La révision : une composante au service de l'amélioration du texte déjà écrit :

Pour cette deuxième conception, la révision est considérée comme un sous-processus de la production écrite visant à améliorer le texte déjà produit Heurley (2006). Cette amélioration nécessite l'identification et la correction des erreurs relevées. Pour Chesnet & Alamargot (2005) la révision consiste à « évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés. » (p. 499).

La révision selon cette deuxième génération est donc une activité du processus rédactionnel qui consiste à améliorer les écrits en effectuant des corrections tout au long de la rédaction.

10.2.3. La révision comme composante du contrôle de la production écrite :

Pour cette dernière composante, la révision est considérée comme un processus de contrôle. En effet, selon Roussey et Piolat (2005), la révision « est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auquel participe également le processus de planification » (p.351). La révision, la planification et la traduction sont considérées comme des processus de la rédaction, elles sont guidées par l'opération de contrôle (Hayes& Flower 1980, Hayes 2004).

Le processus de révision visant à vérifier le contenu textuel et à superviser les autres processus comme la planification à partir du processus de contrôle (Heurley ,2006).

Ces différentes définitions montrent que la révision est une activité cognitive qui consiste à améliorer un texte déjà rédigé. Or, la mise en place de cette activité nécessite des compétences et des connaissances de la part des rédacteurs. C'est ce que nous allons développer dans le point suivant.

10.3. Les compétences à acquérir pour réaliser l'activité de « révision » :

10.3.1. Une compétence linguistique :

La tâche de révision exige la maîtrise d'une compétence linguistique dans la mesure où elle permettra aux rédacteurs de diagnostiquer d'abord les erreurs, ensuite d'identifier le type de chaque erreur, pour enfin apporter les corrections nécessaires. Pour Germain (1999) « la compétence linguistique joue donc un rôle sur la qualité des production écrites » (p.69).

En effet, l'identification des fautes d'orthographe, l'accord des noms / des adjectifs, le choix des verbes, l'emploi des connecteurs relèvent du code linguistique.

Ce code permet au réviseur de vérifier la représentation de la construction de la cohérence du texte.

Par ailleurs, le niveau linguistique des étudiants influence les activités de production et de révision des textes. Plus les apprenants ont un niveau linguistique avancé moins ils seront confrontés aux difficultés de réviser leurs écrits (Hall ; 1990).

10.3.2. La compétence scripturale :

La compétence scripturale est définie par Reuter (1989) comme un « ensemble de composantes [...] qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située » (p.85). Ces composantes sont à acquérir pour une écriture et une révision accomplies car réviser son texte exige des savoirs sur les différents processus rédactionnels (planification, mise en texte), sur la typologie des textes et sur les fonctionnements de ceux-ci (Mas, Plane, Turco, 1994). Ces différents aspects sont à prendre en considération par les réviseurs.

Savoir réviser est étroitement lié à la typologie textuelle afin de déterminer les points et les éléments à modifier lors de la réécriture. En effet, la réécriture et la révision varient d'un texte à un autre ; la révision des textes argumentatifs diffère des textes explicatifs. Pour la révision des textes argumentatifs, le rédacteur est appelé à vérifier l'organisation du texte (l'expression d'une thèse à défendre ou à opposer, les arguments présentés dans le développement et la conclusion), les liens logiques qui assurent l'argumentation (la cause, le but, la comparaison, la conséquence, l'opposition et la concession).

Alors que pour les textes à caractère explicatif, la révision porte sur le contrôle des procédés explicatifs, des anaphores, des temps verbaux, des liens de causalité ainsi que le choix des connecteurs. Les réviseurs modifient leurs écrits selon les caractéristiques propres à chaque type de texte.

En effet, Mas, *et al.*, (1994) précisent que : « du point de vue strictement didactique de l'apprentissage de la révision, ce qui importe c'est d'identifier parmi les caractéristiques des textes quelles sont celles qui ont une incidence sur la nature et la fonction des réécritures » (p. 77). La compétence scripturale est ainsi fondamentale pour

l'écriture, la réécriture et la révision des textes. Cependant, la maîtrise de ces compétences varie d'un réviseur à un autre.

10.4. La révision chez l'expert et chez le novice :

La révision, comme processus d'amélioration des textes, exige un travail cognitif important qui nécessite la mobilisation de différentes activités telles que celles de la lecture, de la relecture, de l'évaluation, du contrôle, de la modification et de la correction. Il est cependant important de signaler que la mise en pratique de ces activités pendant la révision diffère d'un étudiant à un autre et de leurs degrés d'expertise dans le domaine. En d'autres termes, pour expliquer cette divergence, nous parlerons de réviseurs experts et des réviseurs novices.

Le rédacteur doit réviser son texte sur deux niveaux différents : le niveau de la surface et le niveau du contenu, c'est -à dire la signification locale du texte (microstructure) et la signification globale du texte (macrostructure). (Les deux niveaux de traitement sont déjà cités dans le chapitre 06).

Les réviseurs novices révisent particulièrement la surface du texte au moment de la rédaction (Olive & Piloat, 2003), c'est-à-dire le niveau de la microstructure. Tandis que les réviseurs expérimentés révisent et évaluent les deux niveaux du texte : la surface et le contenu.

Pour expliquer ce phénomène de réviseur expert et novice. Fayol (1991) prend en considération le facteur d'âge et démontre que les enfants ne maîtrisent pas suffisamment les stratégies appropriées pour réviser.

Aussi, faut-il souligner que les compétences linguistiques, sémantiques et pragmatiques des réviseurs expérimentés leur permettent de détecter les erreurs facilement pour modifier leurs écrits et les améliorer. Contrairement aux novices qui trouvent des difficultés à identifier leurs erreurs.

Pour les étudiants de la première année d'économie, nous constatons donc que l'absence d'un bagage linguistique suffisant en français langue étrangère cause des difficultés lors de la révision des textes. La capacité linguistique limitée empêche les

étudiants de distinguer les erreurs de surface, les erreurs d'orthographe, de vocabulaire, de ponctuation ainsi que les erreurs de cohésion et d'incompréhension.

Alors que pour les étudiants qui ont un bagage linguistique suffisant, ils s'intéressent au niveau local et global du texte pendant la révision et arrivent ainsi à cerner les problèmes dans leurs écrits qui relèvent de la forme et du fond. L'identification des erreurs du contenu se fait à travers le processus de contrôle et le processus de lecture.

10.5. Le processus de contrôle :

Hayes (1996) insiste sur l'importance du processus de contrôle dans la révision des textes. Le processus de contrôle est fondamental pour l'activité de révision.

Selon le modèle de Hayes (1996), le processus de contrôle est considéré comme « un schéma de tâche » qui pour Roussey et Piolat (2005) rassemble une partie ou la totalité des éléments suivants :

- Un ensemble de stratégies pour corriger les problèmes relevés du texte.
- Un ensemble d'activités à réaliser comme la lecture évaluative, la résolution des problèmes et la production des textes.

En résumé, la structure de contrôle est un processus nécessaire pendant la révision des textes explicatifs car elle permet au réviseur de vérifier son texte sur tous les plans et ainsi de l'améliorer.

10.6. Le processus de lecture dans la révision des textes :

La révision des textes sollicite un ensemble de connaissances linguistiques, scripturales, textuelles et métalinguistiques et une variété de sous-processus tels que l'évaluation, le contrôle, la correction. Toutes ces opérations se font à partir du processus de lecture. Cette composante cognitive est le fondement de l'activité de révision car quand le réviseur commence à lire son texte, les sous-processus de contrôle, d'évaluation et de correction interviennent et se mettent en branle. Ainsi, c'est la lecture

qui permet aux réviseurs d'avoir une idée sur le texte déjà rédigé, sur son contenu et sur sa forme.

Au cours de la lecture, le réviseur pourra souligner par exemple ou bien mettre entre parenthèses des mots ou des phrases qui lui semblent incorrects ou qui ne correspondent pas au contexte du texte. C'est le cas de certains participants à notre expérimentation ; ils ont utilisé le crayon pour souligner, encadrer ou même, pour certains barrer des mots et des phrases de leurs premiers jets.

Nous pouvons ainsi dire que la lecture est le premier pas vers la révision d'un premier jet. Améliorer son texte en lisant un texte est un moyen d'aide pour corriger les problèmes liés à la forme et au contenu textuel.

Piolat *et al.*, (1992) ajoutent que « ayant pour but supplémentaire de détecter des problèmes, le réviseur lit très différemment du lecteur qui lit simplement pour comprendre, voyant non seulement les problèmes dans le texte mais aussi les opportunités d'amélioration qui ne concernent pas nécessairement ces problèmes » (p. 78).

Conclusion :

La révision est donc une composante importante pour l'amélioration de l'activité rédactionnelle. Elle est étroitement liée à plusieurs sous- processus comme le contrôle, l'identification des erreurs et la correction. Elle nécessite également d'autres opérations cognitives telles que : les remplacements, les ajouts, les déplacements et les suppressions ; opérations que nous analyserons dans le douzième chapitre . Mais avant cela une analyse des premières productions écrites (premier jet) s'impose, c'est l'objectif du prochain chapitre.

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif.

11.1. Objectifs et description de l'analyse des processus rédactionnels : le premier jet, le brouillon et le deuxième jet :

Notre objectif à travers cette recherche est de montrer l'impact de la révision sur la production écrite d'un texte explicatif. Autrement-dit, notre objectif est de voir comment la révision comme processus cognitif peut aider les étudiants de la première année d'économie à améliorer la production écrite d'un texte explicatif.

Pour cela, le présent chapitre est consacré à l'analyse des besoins et des difficultés rédactionnelles à travers la première rédaction des étudiants (le premier jet). Alors que le prochain chapitre (chapitre 12) est consacré à l'analyse du brouillon (le remplacement, le déplacement, l'ajout et la suppression). Et le treizième chapitre est dédié à l'analyse du deuxième jet (la révision). Nous identifierons à partir de ces expérimentations les difficultés des étudiants quant à l'écriture et à la réécriture des textes explicatifs en langue française.

Il faut se rappeler que la production écrite est considérée comme une activité complexe qui nécessite un traitement cognitif et une mise en œuvre de plusieurs processus rédactionnels comme la planification des informations, la mise en texte et la révision.

Les recherches en psychologie cognitive et en didactique de l'écrit considèrent la rédaction des textes comme une activité cognitive coûteuse, du fait que l'apprenant mobilise diverses ressources cognitives (Fayol, 1997 ; Reuter, 1996 ; Garcia Debanc, 1986 ; Hayes & Flower, 1980 ; Chanquoy & Alamargot, 2002) comme l'appel/l'activation des connaissances stockées en mémoire du travail et la planification du contenu sémantique. C'est à partir de la planification que le rédacteur peut relier toutes les informations pour assurer une structuration convenable du texte tant au niveau local que global.

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif

Cependant, il est important de noter que les étudiants inscrits à l'université algérienne éprouvent des difficultés pour la rédaction et la construction des connaissances en français (Sebane, 2008). Il semble que cela est dû soit, au temps insuffisant imparti à l'apprentissage des processus d'écriture comme la planification et la mise en texte au cycle secondaire. Soit à une mauvaise maîtrise des mécanismes rédactionnels et plus précisément celui de la révision.

De plus, l'usage et la maîtrise de la langue française créent des malaises aux étudiants surtout quand il est question de produire un texte explicatif. Raisons pour lesquelles, nous jugeons indispensable d'identifier d'abord les besoins rédactionnels des étudiants inscrits en première année d'économie afin de pouvoir agir efficacement et élaborer un référentiel d'évaluation et des activités pédagogiques tout en mettant l'accent sur les besoins spécifiques de ces étudiants.

Pour Mangiante et Parpette (2004) : « les besoins permettent en effet de délimiter clairement un espace particulier à étudier dans le champ immense que constitue le français ou toute langue qu'elle soit » (p.158). Afin d'analyser ces besoins, nous opté dans un premier temps pour le questionnaire.

En effet, nous avons déjà fait une première analyse des besoins par le biais des questionnaires destiné aux étudiants et aux enseignants du département de l'économie (les chapitres 3, 4).

Ensuite, notre deuxième analyse des besoins portera sur les difficultés rédactionnelles des étudiants. Elle consistera à analyser les productions écrites d'un texte explicatif (premier jet) sur « les causes et les solutions de la faillite d'une entreprise » à partir d'une grille d'analyse. Notre objectif, à travers cette seconde analyse, étant de voir la capacité des étudiants à rédiger un texte explicatif tout en respectant les caractéristiques textuelles et linguistiques de ce type de texte.

Pour cela, les écrits des étudiants sont analysés selon la grille suivante élaborée en fonction de notre recherche et à partir des travaux réalisés par Larruy (2003), Robert (2000 / 2001), Adam (2008) et Coltier (1986).

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif

Tableau 41 : La grille d'analyse des productions écrites des étudiants

1. Respect de la consigne : Adapté des travaux de Larruy (2003)			
Respect de la problématique posée	Oui	Non	
Respect des différents éléments cités dans la consigne	Oui	Non	
2. L'analyse de la structure d'un texte explicatif : Adapté des travaux de Robert (2000 / 2001) et de Adam (2008).			
La problématisation (la phase du questionnement)	Oui	Non	
La phase du développement	Oui	Non	
La phase conclusive	Oui	Non	
3. L'analyse de la cohérence d'un texte explicatif : Adapté des travaux de Coltier (1986)			
L'emploi des connecteurs	Oui	Non	
L'emploi des relatives	Oui	Non	
L'emploi des anaphores	Oui	Non	
L'emploi de la ponctuation	Oui	Non	
La capacité du traitement des informations	Bonne	Moyenne	Mauvaise
4. L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte en économie			
Le niveau syntaxique	Emploi de la nominalisation		
	Oui	Non	
	Emploi de la forme passive		
	Oui	Non	
	Emploi de la tournure impersonnelle		
	Oui	Non	
Le niveau lexical	Présence d'une terminologie		
	Oui	Non	

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif

Cette grille d'analyse vise des niveaux de traitements différents :

- Le premier niveau est le traitement de la consigne (respect de la consigne) adapté des travaux de Larry (2003). Notre objectif étant de vérifier la capacité des étudiants à comprendre la consigne posée.
- Le second niveau concerne la structuration du texte explicatif (respect du genre du texte) adapté des travaux de Robert (2000, 2001) et de Adam (2008).
- Le troisième niveau porte sur la cohérence des textes explicatifs adapté des travaux de Coltier (1986).
- Le dernier niveau porte sur les caractéristiques syntaxiques et lexicales des textes en économie.

Au niveau du traitement de la consigne, nous examinerons le respect de la problématique posée ainsi que le respect des différents éléments cités dans la consigne à savoir : la faillite des entreprises, les causes et les solutions à proposer.

Quant au du niveau de l'analyse d'un texte explicatif, nous vérifierons également le respect de la structure du texte explicatif : la problématisation ou la phase du questionnement, la phase du développement et la phase conclusive. L'analyse de la structure texte explicatif a été déjà traitée dans le chapitre 08.

Dans le troisième niveau de traitement, nous analyserons le degré de cohérence et de cohésion des textes produits par les étudiants via l'emploi des connecteurs, des relatives, des anaphores, l'utilisation de la ponctuation et la capacité du traitement des informations.

Enfin, en ce qui concerne le dernier niveau de notre analyse, nous mettrons en exergue l'emploi du lexique et de la syntaxe d'un texte d'économie (l'utilisation de la voix passive, la nominalisation, l'emploi de la structure impersonnelle et la terminologie).

11 .2. Méthode et procédure expérimentale :

11.2.1. Participants :

L'expérimentation a été menée auprès de 4 groupes de 20 étudiants de la première année des sciences économiques inscrits à l'université de Mustapha Stambouli.

11.2.2. La première séance de la production écrite : (premier jet) :

Nous avons consacré une séance d'une heure et demie pour le premier jet. Le sujet de la production écrite proposé aux participants concerne les causes et les solutions de la faillite d'une entreprise. Une partie de ce sujet (les causes de la faillite) a été déjà traitée par l'enseignante au premier semestre. Nous estimons que le scripteur possède des connaissances sur un sujet, donc il pourra facilement traiter son texte.

11.2.3. La consigne :

« Quelles sont les causes de la faillite d'une entreprise ? Rédigez un texte explicatif sur ce sujet en proposant des solutions ? »

11.3. Analyse et interprétation des productions écrites :

11.3.1. Le traitement de la consigne : respect de la problématique posée :

90 % des étudiants ont respecté la problématique posée, les textes rédigés traitent le thème cité dans la consigne qui est « la faillite des entreprises ».

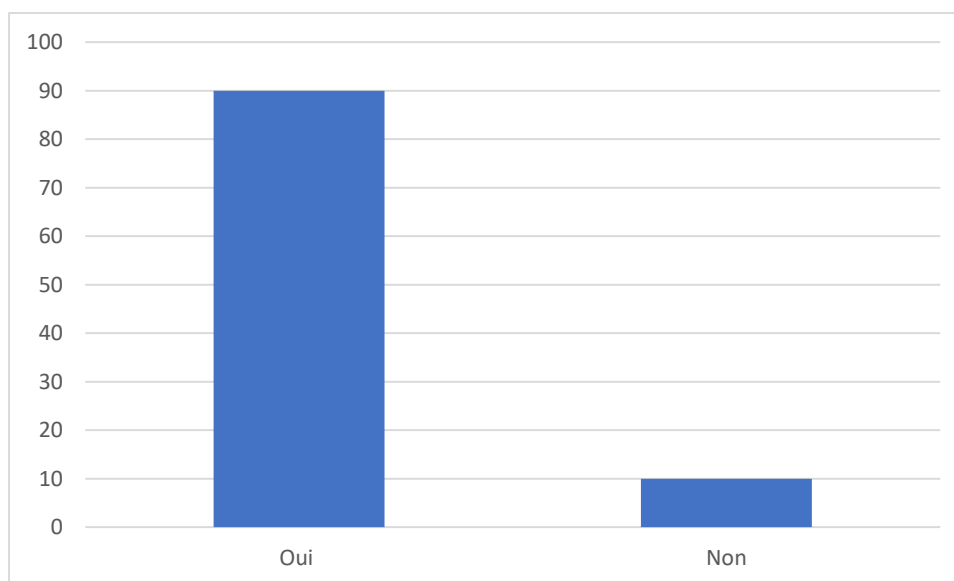


Figure 46 : Le traitement de la consigne

Exemples : ¹⁸

- *La faillite, **lammauvaise gestion** est un problème qui touche*
- *La faillite est déclarée lorsque l'entreprise ne trouve pas de l'argent pour payer ses dettes et ses employés.*
- *Une faillite est un **phénomèn économique** qui touche le capitale les réserves*
- *La faillite est un probleme , et cette probleme est une dongé pour les entrprise*
- *La faillite est une probleme **crise economice***

Pour répondre à la consigne posée, les participants se sont contentés exclusivement de définir le problème de la faillite ; certains étudiants ont utilisé des mots-clés comme phénomène économique, crise économique, mauvaise gestion. La capacité des étudiants à exprimer leurs idées avec des mots-clés est une stratégie importante pour la rédaction des textes. Bien que les termes sont mal transcrits (voir les trois derniers exemples).

¹⁸Les exemples sont copiés des productions écrites des étudiants sans aucune modification.

- **Respect des différents éléments cités dans la consigne : (la faillite, ses causes et ses solutions) :**

Un texte doit porter dans son contenu tous les points mentionnés dans la problématique posée. La consigne est constituée d'éléments qui doivent figurer dans les textes rédigés. Donc, les participants doivent expliquer les causes de la faillite des entreprises et en même temps proposer des solutions.

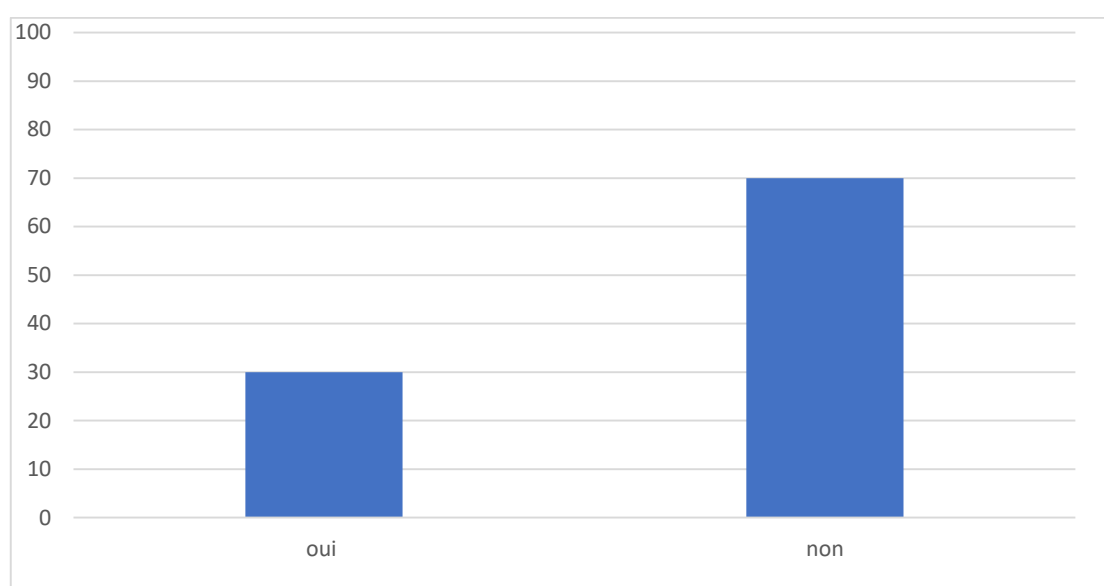


Figure 47 : Respect des différents éléments cités dans la consigne : (la faillite, ses causes et ses solutions)

30% des étudiants ont expliqué les causes de la faillite en proposant des solutions. Par ailleurs, les étudiants ont du mal à exprimer leurs idées. Autrement dit, ils entamaient des phrases sans les achever.

Exemples :

- *Les causes de la faillite sont : la charge des dettes et le manque*
 - *Les solution : l'allongement des délais de paiement, ou le la*
 - *les causes de la faillite : d'abord les dettes après la communication qui*
- Les solutions sont :*

Ces exemples confirment la difficulté des étudiants face à la rédaction d'un texte explicatif en français langue étrangère. Il est à noter que pendant la réalisation de notre expérimentation, nous avons été sollicités par les étudiants afin de les aider car ils avaient du mal à exprimer leurs idées en français. Ce qui explique le bagage linguistique restreint des étudiants en langue française. De ce fait, nous confirmons les propos des participants lors de la première enquête (le questionnaire) où 95% des participants déclaraient avoir des difficultés en langue française.

Face à cette situation, les étudiants utilisent diverses stratégies : la traduction constituant l'une de ces stratégies. En effet, certains étudiants ont des idées en langue arabe sur le thème abordé mais ils ont du mal à les exprimer en français. Donc, ils ont fait ainsi recours à la langue arabe pour les traduire.

Exemples :

- Les causes ~~de la crise~~ ~~de la crise~~
- ~~Mauvaise~~ administration. ~~est le fait que le chef~~
- Les mauvaises décisions ~~de l'administration~~
- Mauvaise gestion d'entreprise
- Mauvaise gestion de tout de roulement
- ~~تقسيم العمل الى جزئين => incapaciter de payer~~
- réductions de la demandes
- ~~إنتاجية عالية~~
- la charge des dettes.
- Les solutions ?
- Analyser le Marché
- recruter des gens qui travaille
- ~~تجنب الديون => éviter les dettes~~
- organiser l'administration et l'entreprise en générale
-

11.3.2. Respect de la cohérence des textes explicatifs (Coltier, 1986) :

• L'emploi des connecteurs :

50 % des étudiants scripteurs ont employé les connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin) lors de la rédaction. Ces connecteurs jouent un rôle essentiel dans la planification et la cohérence du contenu textuel. De plus, leur emploi « est important à

la fois sur le traitement au niveau micro et sur celui macrostructural du texte » (Ekouma, 2006 ; p. 129).

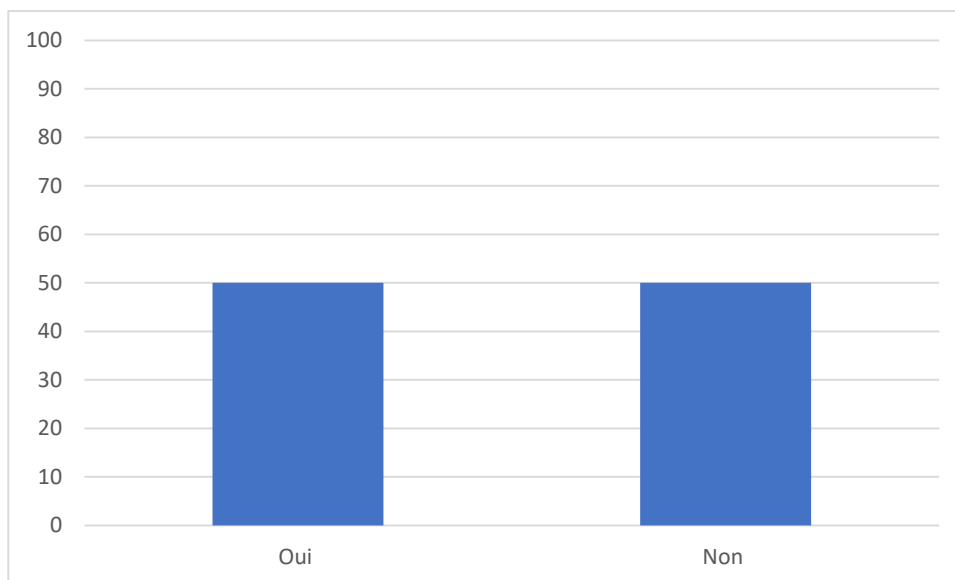


Figure 48 : L'emploi des connecteurs

Exemples :

1. *D'abord, la faillite est déclarée*

Ensuite : les causes de la faillite d'une entreprise.....

Enfin : les solutions de la faillite

2. *Une entreprise déclare faillite Parceque il y'a beaucoup des problèmes qui sont difficultés de marche sérieux*

- enfin il y a des solutions pour la faillite

3. *Tout d'abord , avant de choisir une entreprise il faut choisir le domaine d'activité après une étude de marché .*

Ensuite , pour éviter le risque finalement , il est vraiment recommandé

Pour ce qui est du premier exemple, l'étudiant a employé les connecteurs logiques : d'abord, ensuite, enfin. Alors que pour le second exemple, il a employé « parce que »

qui exprime un rapport de cause et dont le rôle est de justifier et de renforcer une explication. Cependant, comme le montre l'exemple, le connecteur « parce que » est mal employé par l'étudiant ; la phrase est incompréhensive.

Pour le troisième exemple, l'étudiant a employé les connecteurs : tout d'abord, ensuite et finalement.

La lecture des écrits des étudiants révèle également l'emploi d'autres connecteurs.

Exemples :

1. *Donc pour éviter la faillite*
2. *La faillite est un phénomène économique qui touche la capitale de l'entreprise. Elle est déclaré et l'entreprisen'a plus de fonds*
3. *Par exemple . Quand il ya beaucoup de concurant dans le marché une nouveau entrepris ne peut pas augmenter ça*
4. *Avoir beaucoup de detts parce qu'elle n'a pas payée*

Pour le premier exemple, l'étudiant a employé un connecteur exprimant une conséquence. Alors que pour le second exemple, l'étudiant devait utiliser « lorsque » au lieu de « et » (elle est déclarée lorsque l'entreprise n'a...). Donc mauvais emploi du connecteur.

Quant au troisième exemple, l'étudiant a utilisé un connecteur exprimant le temps « quand », sauf que la phrase est incompréhensive.

Pour le dernier exemple, l'étudiant a utilisé « parce que » alors que la phrase est mal formulée.

D'autres étudiants ont eu recours à la reprise des pronoms possessifs et démonstratifs. En revanche, il existe de nombreuses fautes d'accord du genre et du nombre.

Exemples :

- *Une entreprise déclare faillite veut dire veut dire que les ressources financier de cet entreprise*
- *La faillite est un problème et cette problème*

- *La faillite est un phénomène économique qui touche le capitale. D'abord, pour cette phénomène.....*

- *Pour ce causes*

Les étudiants ne respectent pas la règle de grammaire qui dit que lorsqu'un pronom ou un déterminant reprend le sens de son antécédent, le pronom doit être du même genre et du même nombre de son précédent. La plupart des étudiants ne respectent pas cette règle.

•L'emploi des relatives :

19% des étudiants ont employé les pronoms relatifs dans les productions écrites. Ce faible pourcentage indique que la compétence linguistique de ces étudiants en langue française est limitée ; car l'emploi des relatives à l'écrit relève de l'habileté linguistique voire syntaxique.

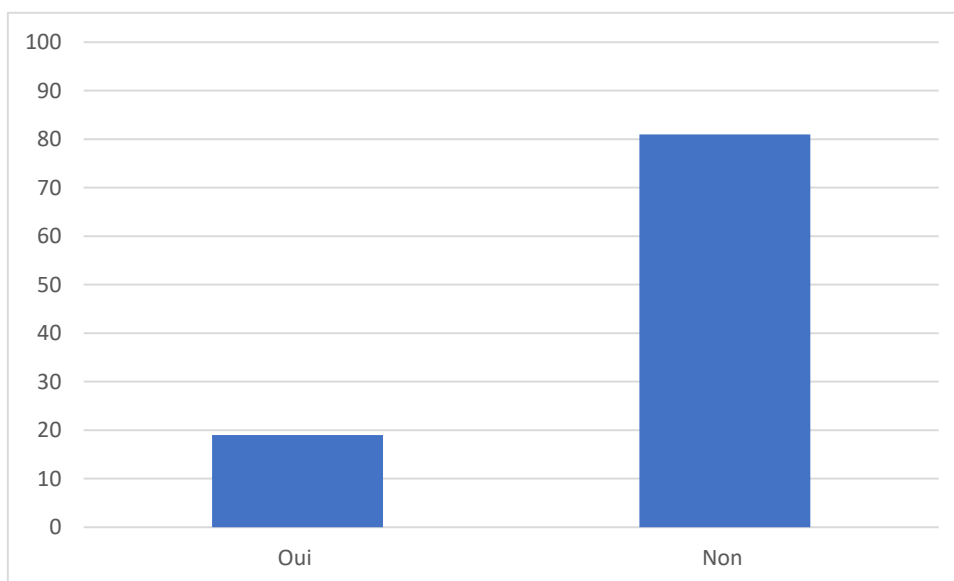


Figure 49 : L'emploi des relatives

Exemples :

- *La faillite est un phénomène économique **qui** menace le capital d'entrepriseLa crise économique **qui** touche l'économie de l'entreprise , réduction de la demande*

Nous remarquons que les fautes d'orthographe apparaissent toujours dans les écrits des étudiants.

•L'emploi des anaphores :

Sur l'ensemble des productions écrites collectées, 60 % des participants ont employé des reprises anaphoriques avec une variété d'anaphores : nominales et pronominales.

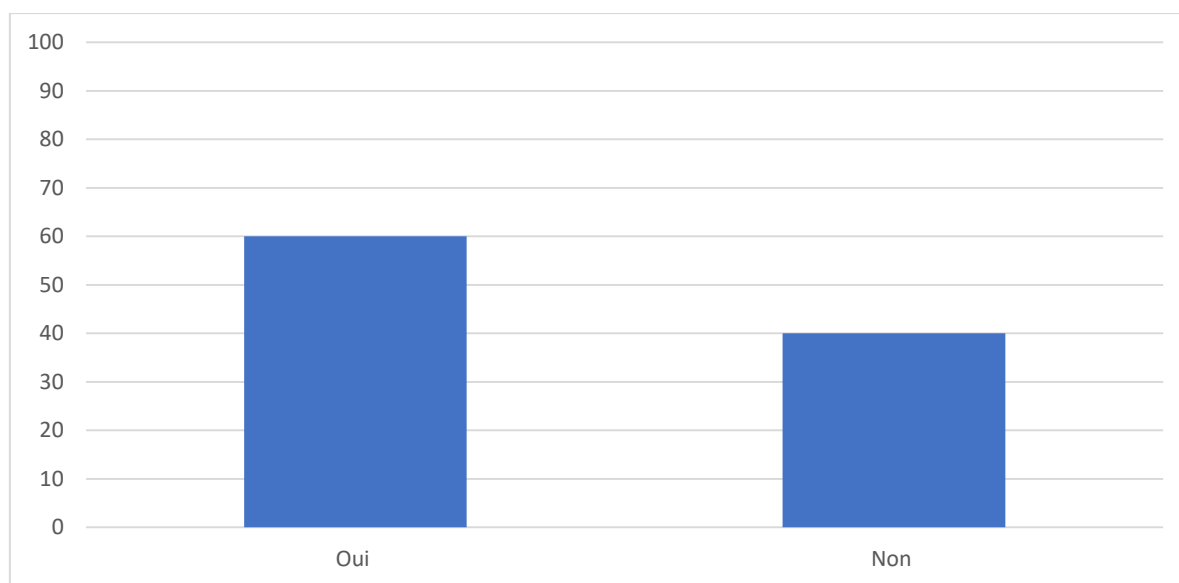


Figure 50 : L'emploi des anaphores

Exemples :

- Les anaphores pronominales :

- *La faillite est une crise économique, **elle** touche le capital des entreprises.*

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif

- Les causes sont : le manque de communication. **Il** représente un danger pour les sociétés.

Comme le soulignent les exemples ci-dessus, les étudiants ont eu recours à l'emploi des pronoms personnels.

- Les anaphores nominales :

Deux types d'anaphores nominales ont été identifiés dans les écrits des étudiants : les anaphores nominales fidèles et infidèles.

- **Les anaphores nominales fidèles** : Pour Le Pesant (2002), les anaphores nominales fidèles sont « des syntagmes nominaux dont la tête est identique à celle de l'antécédent. » (p.39).

Exemples :

- La faillite est déclarée à cause **des** dettes. **Les** dettes qui ne sont pas réglées dans les délais présentent un grand risque.

- **La** faillite touche le capital des entreprises. **Une** faillite est déclarée lorsque l'entreprise n'arrive pas à payer ses dettes.

- **Les anaphores nominales infidèles** : ce sont « des syntagmes nominaux dont la tête est différente à celle de l'antécédent » (Le Pesant , 2002 ; p.40).

Exemple :

- **La faillite** est déclarée lorsqu'une entreprise n'arrive pas à régler ses dettes. Les causes de **la crise** sont

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif

Les anaphores pronominales et nominales assurent la cohérence et la cohésion du texte explicatif. Elles facilitent d'une part l'organisation des informations et permettent d'autre part aux rédacteurs d'éviter la répétition en faisant appel aux pronoms et aux articles.

• L'emploi de la ponctuation :

Les textes rédigés sur la faillite des entreprises montrent que 40 % des étudiants ont employé la ponctuation.

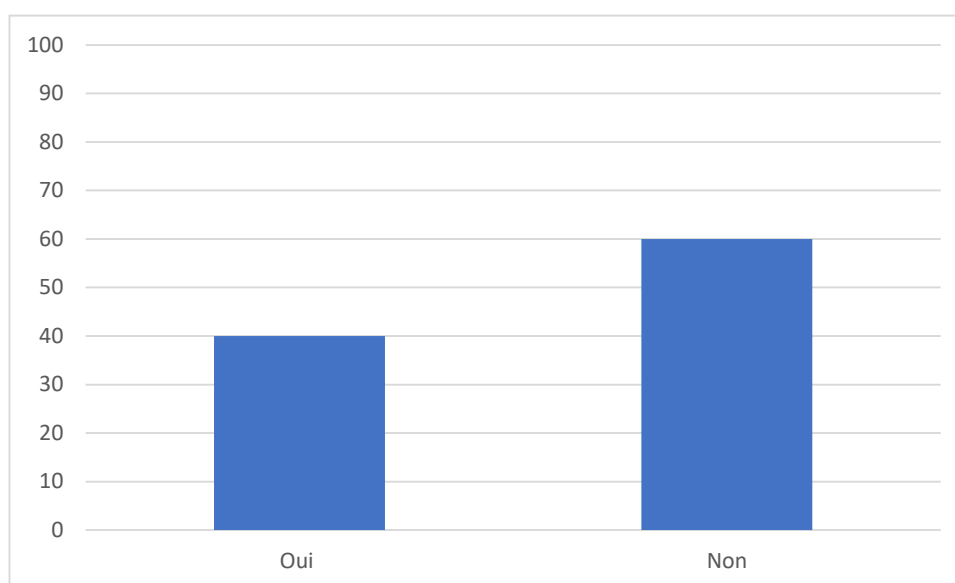


Figure 51 : L'emploi de la ponctuation

Les signes de ponctuation les plus employés par les étudiants sont les tirets et les deux points.

Exemples :

Les causes :

- les dettes

- la communication c'est un problème

- la charge du travail

•La capacité du traitement des informations :

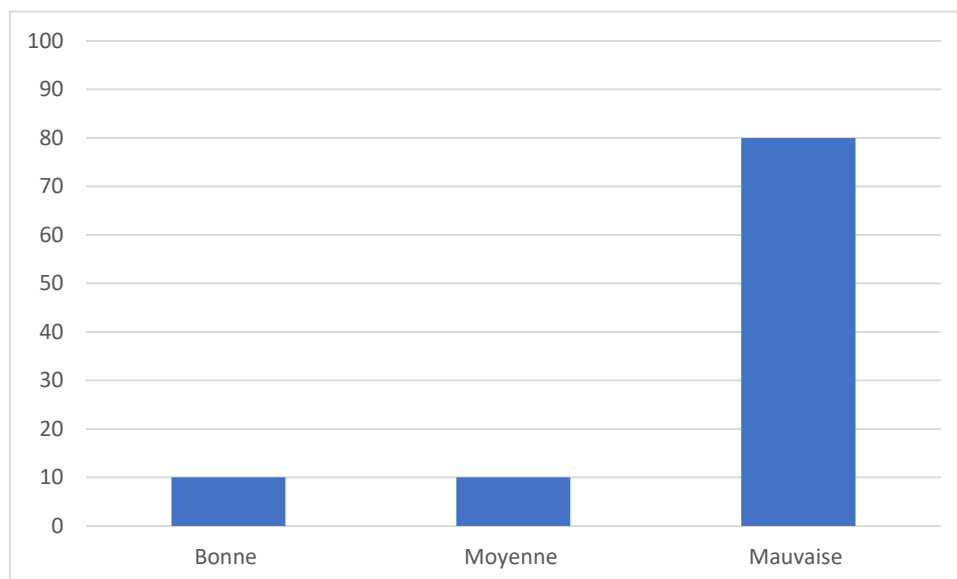


Figure 52: Le traitement des informations

La capacité du traitement des informations représente un outil de gestion des idées et des connaissances du scripteur. L'analyse des écrits des étudiants démontre que 80% d'entre eux ont des difficultés à traiter les informations. Par ailleurs, écrire est une compétence langagière qui exige au scripteur de mettre de l'ordre dans ses idées. Or, ce n'est pas toujours le cas, comme nous pouvons le voir à travers les exemples suivants :

Exemple 01 :

La faillite d'une entreprise c'est le stop totale du travail et elle a des résultats négatif causés de dettes dépanadant chez les banques, une autre cause comme la mort d'un fonctionnaire. L'entreprise est une société qui travaille pour gagner. Il ya beaucoup de causes la mauvaise gestion, supprimer les charges.

Le texte produit par l'étudiant est composé d'une juxtaposition d'énoncés sélectionnés à partir de ses connaissances stockées dans sa mémoire de travail. Ces énoncés ne se succèdent pas. Il est à signaler que la rédaction des textes provoque une

surcharge cognitive car elle nécessite une mobilisation des connaissances en mémoire à long terme ainsi que la gestion des différentes opérations rédactionnelles comme la planification.

Exemple 02 :

« la faillite d'une entreprise est un problème économique et Ce problème est un danger un phénomène économique c'est pour les entreprises une crise et les causes de la faillite d'une entreprise la mal gestion et les dégâts entre les travailleurs et les responsables elle est rapide cette crise ».

En parlant de la faillite d'une entreprise, l'étudiant a formulé une longue phrase incohérente, dépourvue de ponctuation. Le passage de l'étudiant est d'abord incompréhensible, par l'emploi de 3 termes : un problème économique / un danger / un phénomène économique. Ensuite, il a tenté de citer les causes de la faillite mais sans structurer ses idées : *les causes de la faillite d'une entreprise la mal gestion et elle est rapide cette crise ».*

Bien que la majorité des étudiants ont du mal à traiter et à structurer leurs informations, certains étudiants ont quand même réussi à écrire des textes cohérents où les idées et les paragraphes étaient agencés.

Exemples :

1. La faillite touche les entreprises qui n'arrivent pas à payer les dettes. La faillite est un problème économique qui touche le capital des entreprises.

Les causes sont : la mauvaise organisation, une entreprise qui n'est pas organisé peut avoir de grands problèmes de gestion.

Les dettes : c'est la cause principale de la crise.

Les solutions sont : la négociation des dettes

2. *D'abord, la faillite est déclarée par le tribunal de commerce lorsque le commerçant a cessé le paiement de manière persistante ou lorsqu'il présente de sérieux problèmes de crédits.*

Ensuite, les causes de la faillite d'une entreprise sont :

- peu d'anticipation sur les changements du marché.

- mauvaise gestion des fonds de roulement .

- mauvaises décisions

Enfin , les solutions de la faillite d'une entreprise sont :

- augmentation de la production.....

Dans les deux exemples, il existe un rapport étroit entre les idées. Le premier paragraphe annonce le sujet qui est le problème de la faillite. Le deuxième paragraphe apporte la première réponse de la tâche demandée : les causes de la faillite. Le dernier paragraphe propose les solutions à proposer pour sauver l'entreprise de la faillite. Nous pouvons ainsi dire que la cohérence du texte fait référence à l'organisation et au traitement des idées.

11.3.3. L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte de spécialité :

1. Le niveau syntaxique :

•La nominalisation :

65 % des étudiants ont utilisé la nominalisation pour expliquer les causes de la faillite.

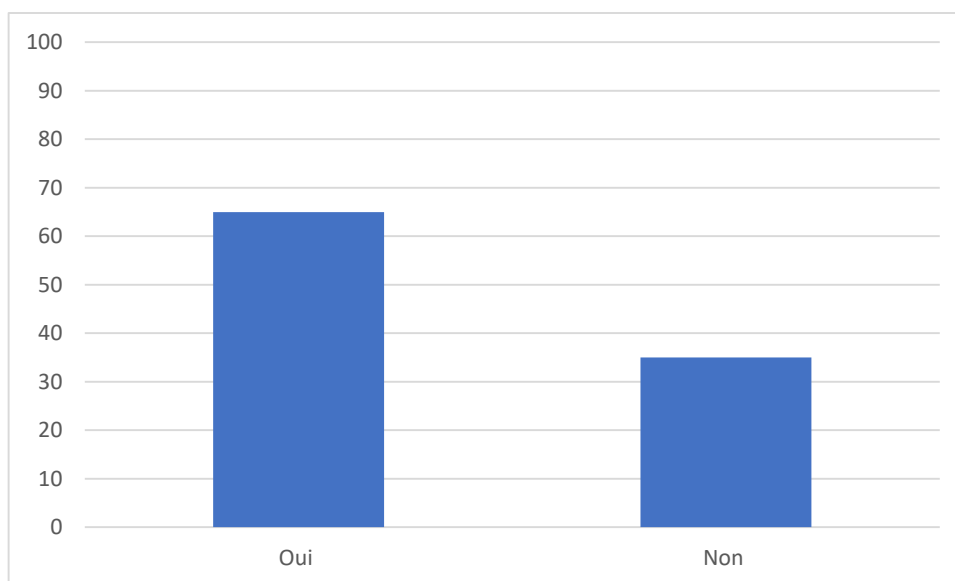


Figure 53 : Emploi de la nominalisation

Exemples :

- *La mauvaise gestion des fonds*
- *L'incapacité de paiement*
- *Le manque de communication*
- *la mauvaise organisation*
- *la progression de la production*

•La forme passive

50% des étudiants ont eu recours à la forme passive surtout dans la première partie du texte, l'introduction.

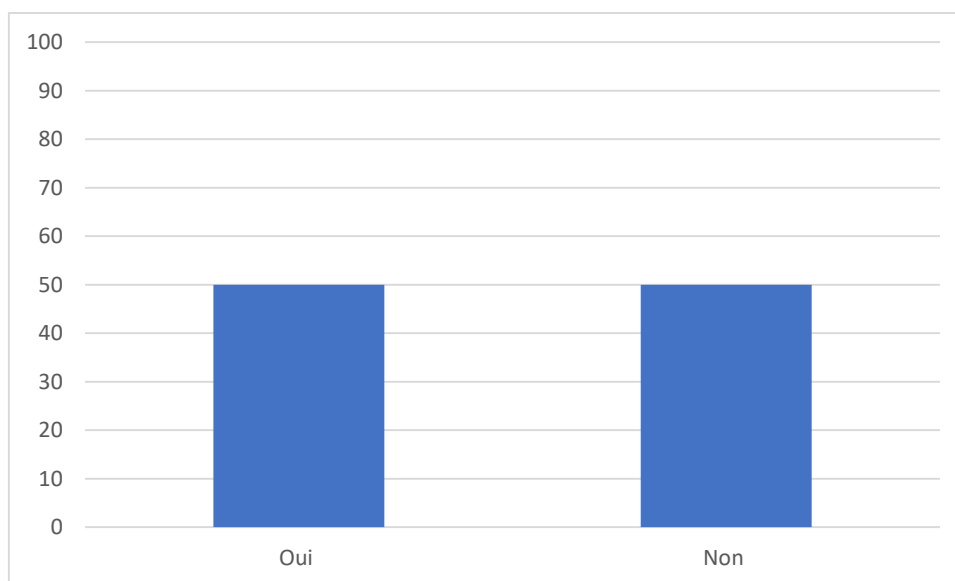


Figure 54 : Emploi de la forme passive

Exemples :

- *La faillite est **déclaré** par le*
- *Chaque année, des entreprises **sont menacé** par*
- *Une entreprise déclareque les ressources financière de cet entreprise est limité*

À partir de ces exemples, nous constatons que la conjugaison constitue un autre obstacle pour les étudiants¹⁹. L'apprentissage de la conjugaison s'avère important pour s'appropriier une langue et acquérir par conséquent les compétences indispensables pour une bonne rédaction.

¹⁹En français, il y a des temps verbaux complexes comme le passé composé, le subjonctif, le plus que parfait et le futur intérieur. Contrairement à l'arabe, où le verbe se conjugue seulement avec quatre temps : le présent, le futur, le passé et l'impératif.

• **Emploi de la tournure impersonnelle :**

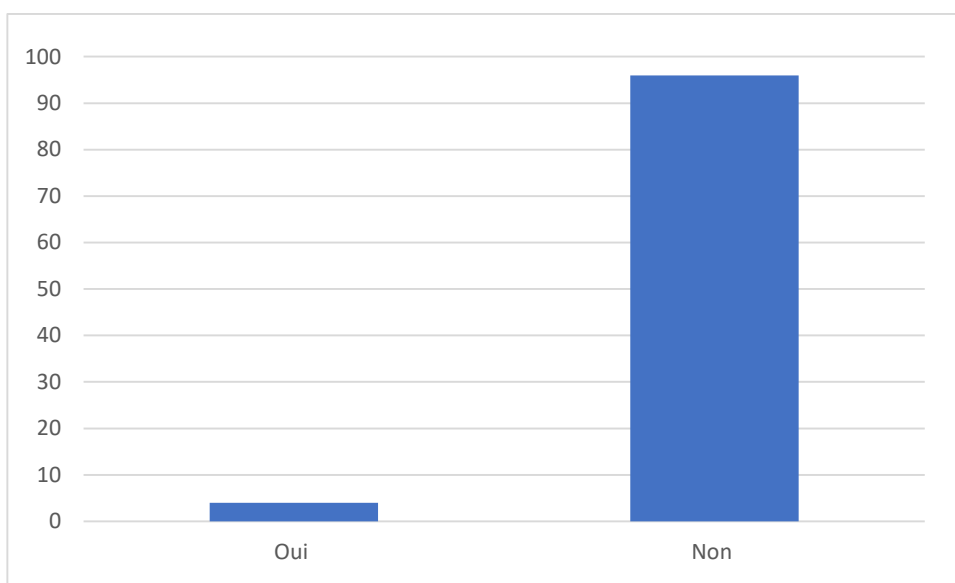


Figure 55 : Emploi de la tournure impersonnelle

Seulement 4 étudiants ont utilisé la tournure impersonnelle dans la conclusion en citant les solutions à prendre pour sauver l'entreprise de la faillite.

Exemples :

- ***Il faut** analyser les crédits*

- *Donc pour éviter la faillite de l'entreprise **Il faut** que : faire des meilleurs plans**Il faut** bien organiser l'administration de ...et **il faut** bien organiser le temps ...*

- *Pour éviter le maximum les crises économiques, **il faut***

- *Avant de créer une entreprise **il faut** choisirpour éviter le risque des dettes **il faut** mieux*

2. Analyse du niveau lexical :

•Présence de la terminologie :

Nous constatons que 60% des étudiants ont utilisé des termes spécifiques à leur spécialité (crise économique, l'entreprise, les dettes, le crédit). Par contre, le reste des étudiants ne possède pas un répertoire lexical vaste et riche en langue française pour produire un texte avec des idées variées et pertinentes.

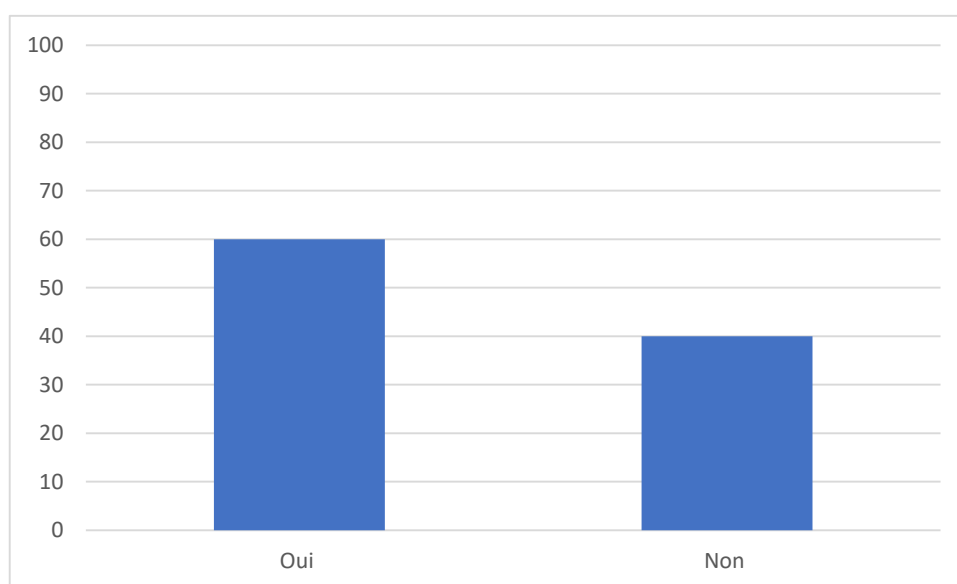


Figure 56 : Présence de la terminologie

Conclusion :

Les résultats de l'analyse des productions écrites des étudiants montrent qu'ils ont des difficultés à rédiger un texte explicatif en langue française. Afin d'améliorer leurs textes, nous avons demandé aux étudiants de réviser et de réécrire leurs textes en utilisant le brouillon. Le brouillon et les différentes opérations de réécriture seront exposés dans le chapitre suivant.

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

Introduction :

Les étudiants vont utiliser le brouillon pour réécrire leurs premières rédactions et produire un texte plus élaboré et plus précis en informations relatives aux problèmes de la faillite des entreprises.

Pour mieux identifier les différentes modifications effectuées par les étudiants de la première année d'économie lors de la révision / réécriture de leurs premiers textes, nous allons décrire et analyser, dans le présent chapitre, les opérations de réécriture à savoir : le remplacement -le déplacement - la suppression et les ajouts. Pour cela, nous commencerons par donner une définition de l'opération de réécriture et du brouillon pour passer par la suite à l'analyse des différentes opérations de réécriture employées par les étudiants.

12.1. Définition de la réécriture des textes :

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, la révision comme la réécriture des textes relèvent du processus d'écriture. En effet, la réécriture est une opération qui intervient lorsque le rédacteur arrive à relever et à cerner les différents problèmes linguistiques et sémantiques de son texte déjà écrit. Ainsi, elle intervient au moment où le rédacteur fait un retour en arrière lors de la révision.

Ce retour sur ce qui est déjà rédigé permet au rédacteur de corriger les erreurs identifiées pour améliorer son texte. Ce qui fait de la réécriture une tâche indispensable pour la rédaction des textes, elle reste un moyen de correction et de modification. Elle est définie par Cuq (2003) comme suit :

« Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaissant lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. La réécriture est ainsi objective et outil d'enseignement » (p.212).

La réécriture de plus d'être un acte d'écriture, c'est un procédé d'enseignement primordial pour l'amélioration des textes. Ainsi, de nombreux travaux en didactique de l'écrit et en analyse du discours se sont intéressés à la notion de la réécriture des textes. Selon Bellemin-Noël (1972), la réécriture fait intervenir six opérations différentes : la correction, la biffure, l'avant texte, la variante, le scripteur et le brouillon.

- **La correction** : c'est l'action qui consiste à apporter des modifications et des changements au moyen des ratures. Celles-ci sont utilisées pour rectifier et pour corriger un mot ou une phrase du texte. Cependant, pour arriver à effectuer des corrections sur un texte, il faudrait des connaissances suffisantes sur la langue et des connaissances sur le domaine de spécialité évoqué dans le texte. Certains étudiants ont réussi à identifier les erreurs mais ils sont incapables d'aboutir à une correction parfaite comme le montre l'exemple extrait d'une copie d'étudiant :

Exemple :

la faillite d'une entreprise c'est le stop
total du travail
les causes : des dettes & dettes déjetés
- la gestion
- le problème des responsables
- la faillite a des inconvénients
- les solutions



L'étudiant a pu certes détecter ses erreurs mais sans réussir à les corriger car le mot « dettes » et le mot « inconvénient » ont été mal transcrits. Il a essayé de corriger le mot « dettes » mais sans aboutir à une bonne graphie. Les connaissances linguistiques sont ainsi indispensables pour une correction réussie.

- **Une biffure** : C'est l'action qui consiste à supprimer un segment, une phrase ou un paragraphe du texte). Trois types de biffures peuvent être effectués par le sujet scripteur (Bellemin-Noël, 1972) :

- Une biffure dont l'objectif est l'annulation momentanée d'une phrase, d'un mot ou d'une idée. C'est-à-dire les éléments supprimés seront retrouvés ultérieurement dans le texte.

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

- Une biffure dont la suppression est définitive.
- Une biffure suivie d'une opération de remplacement, le scripteur supprime un élément pour le remplacer par autre. D'ailleurs, la suppression est utilisée par 64 % des étudiants.

- **L'avant texte** : c'est la rédaction qui précède la production finale. Pour Fénoglio et Chanquoy (2007), l'avant texte concerne « tout ce qui se passe avant la production du texte écrit et dont les traces attestent d'une mise en acte cognitive et graphique directement liée au texte final produit » (p.05). Il s'agit donc de l'ensemble des réécritures effectuées par les rédacteurs avant la rédaction finale.

- **Une variante** : est une modification opérée lors de la réécriture des textes par les scripteurs, pendant la lecture ou la relecture de leurs textes. (Grésillon & Lebrave, 1983 ; Kadi ; 2004).

- **Le scripteur** : c'est la personne responsable de la rédaction, de l'avant texte, de la réécriture et du brouillon.

- **Le brouillon** : est une stratégie utilisée lors de l'écriture et de la réécriture des textes. C'est un espace de réflexion qui permet au rédacteur de réfléchir, de planifier ses idées, de revoir son écrit et de l'évaluer avant de le mettre au propre. Il a été utilisé depuis longtemps par les écrivains et les auteurs avant la rédaction finale de leurs œuvres ; et il est considéré « comme instrument de rédaction et d'élaboration du texte ».²⁰

Pour Piolat et Barbier (2007), le brouillon « peut être le lieu d'une écriture qui tente une explicitation proche du produit final. C'est, chez les étudiants, souvent le cas. » (p. 85). Le brouillon est donc employé par les étudiants avant la rédaction finale et il est considéré comme une étape intermédiaire (Kadi, 2004) du processus d'écriture.

Il est considéré également comme un outil consacré à la modification et à l'amélioration des écrits (Toumi, 2007) car le scripteur modifie son écrit tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu pour présenter un texte cohérent.

²⁰http://www.pierre-marc-debiasi.com/textes_pdf/2017.pdf Consulté le 12 / 08 / 2020

Pour notre recherche, nous analysons les brouillons des étudiants d'économie afin d'identifier les différentes opérations utilisées par ces derniers lors de la réécriture / révision pour modifier leurs écrits. Kadi (2004) précise que « Lorsqu'il travaille au brouillon, le scripteur réalise un certain nombre d'opérations » (p. 315). Ces opérations sont le remplacement, la suppression, l'ajout et le déplacement.

12.2. Analyse des opérations de réécriture :

12.2.1. Méthode et consigne de la séance de réécriture :

Après avoir rédigé un texte sur « la faillite des entreprises » (le premier jet), les étudiants de la première année d'économie étaient appelés à réécrire leurs textes afin de les améliorer en utilisant le brouillon et en lisant un texte d'aide (voir texte d'aide chapitre 13).

- La consigne d'écriture :

Après la distribution du texte d'aide et le premier jet aux étudiants, nous avons demandé aux étudiants ce qui suit :

- « Relisez le texte d'aide puis reprenez le texte que vous avez déjà écrit au cours de la première séance et utilisez le brouillon.

À partir de ces supports, réécrivez votre premier jet pour le rendre plus précis et plus cohérent que le premier. Essayez d'apporter des corrections et des modifications à votre premier jet.

Essayez d'enrichir et d'améliorer la qualité de la première version de votre texte en expliquant et en précisant le phénomène de la faillite d'une entreprise. Evitez de copier le contenu du texte d'aide tel qu'il est ».

12.2.2. Méthode de l'analyse :

Pour l'analyse des brouillons des étudiants, nous nous référons aux travaux de Fabre (1990, 2002) et de Kadi (2004). Pour les deux chercheurs, l'analyse des brouillons porte sur quatre opérations : le remplacement - le déplacement - les ajouts et la suppression.

Pour l'analyse de l'opération de remplacement, les substitutions de mots, de phrases et de passages seront analysées en premier. Ensuite, c'est le remplacement de l'énonciation qui sera analysé et interprété. Ce type de remplacement concerne la reformulation des prédicats et la modélisation (Kadi, 2004).

Pour ce qui concerne l'opération de suppression, trois éléments feront l'objet de notre étude : la suppression au niveau de la référence (les adjectifs - les connecteurs et les redondances ou les répétitions), la suppression traitant de l'énonciation (la modalisation et le temps des verbes) (Kadi ; 2004 ; Fabre 1990) et le toilettage orthographique.

Kadi (2004) définit le toilettage orthographique comme suit : « Outre quelques suppressions illisibles qui touchent de toute évidence des unités inférieures au mot vue la portion biffée, un certain nombre de ratures ont pour objet de supprimer les graphèmes dont la présence altère la correction orthographique. » (p. 393). Le toilettage orthographique est un acte de suppression qui touche la morphosyntaxe.

Alors que pour l'ajout, nous nous intéresserons à l'addition des mots, des phrases et des passages. Notre objectif étant de vérifier si les étudiants vont enrichir leurs écrits en ajoutant leurs connaissances stockées en mémoire de travail. L'ajout des procédés explicatifs et les déplacements seront analysés et pris en considération.

12.3. Analyse et interprétation des opérations de réécriture employées par les étudiants :

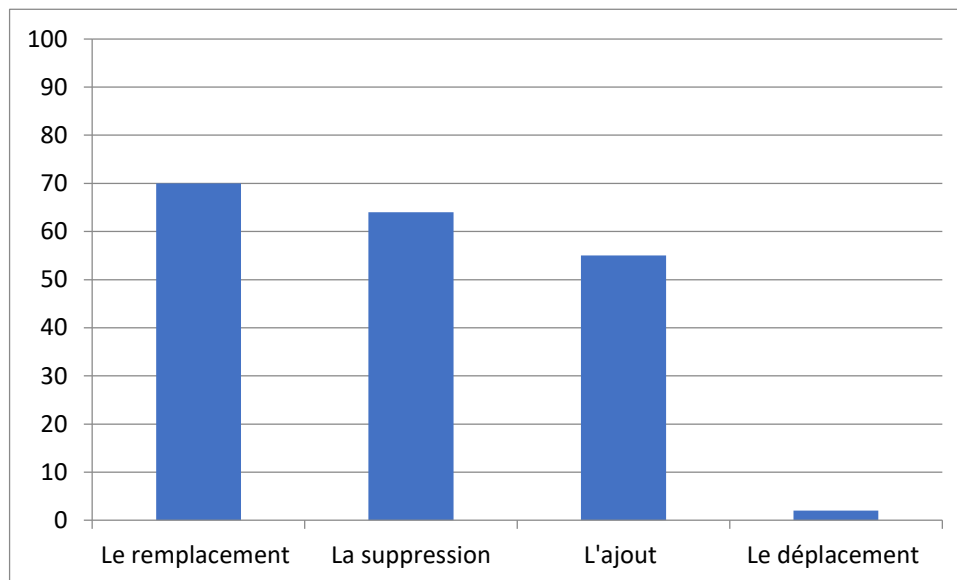


Figure 57 : Les opérations de réécriture

La lecture des brouillons des étudiants montre que le remplacement est la variante de réécriture la plus utilisée. En effet, 70% des étudiants ont eu recours à l'opération de remplacement pour réécrire leurs textes. Ces résultats rejoignent ceux de Fabre (1990) qui note que « le remplacement est la rature par excellence dans les écrits scolaires. » (p.135). 64 % ont employé l'opération de suppression. Quant à l'ajout, il apparaît dans 55 % des brouillons. Alors que l'opération de déplacement est employée seulement par deux étudiants.

12.3.1. Le remplacement :

Selon Fabre (2002), les remplacements « sont à apprécier en tant que marques manifestes de phénomènes... non manifestes : questionnements, comparaisons, dissonances entre expression et contenu, entre discours réalisé et discours à écrire. » (p. 61). C'est une opération de réécriture qui consiste à supprimer un mot, une phrase, une idée ou simplement un signe de ponctuation pour les remplacer par d'autres.

12.3.1.1. Le remplacement des mots, des phrases et des passages :

Les brouillons analysés montrent que le remplacement des mots est employé par 60 % des étudiants. Le remplacement des phrases est utilisé par 45 % des participants. Alors 30 % des étudiants ont eu recours au remplacement des passages.

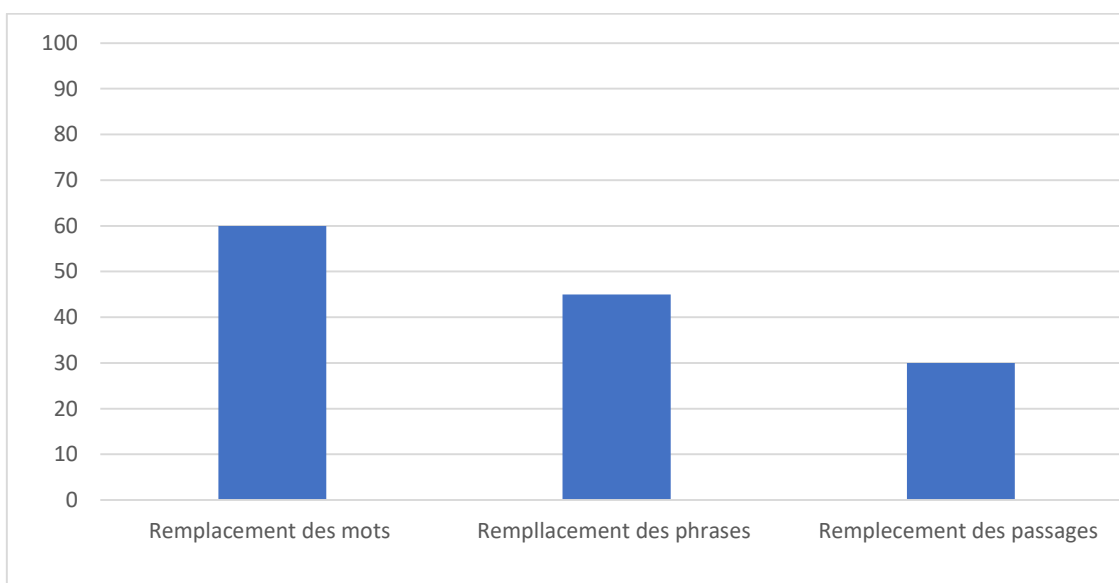


Figure 58 : Représentation des types de remplacement (remplacement des mots, remplacement des phrases, remplacement des passages)

- **Le remplacement des mots :** les exemples sont copiés des brouillons des étudiants sont aucune modification.

Exemples :

- Pour (éviter) l'entreprise de la faillite.
→ Pour sauver²¹ l'entreprise de la faillite.
- (Le cris) de la faillite touche beaucoup d'entreprises.
→ La crise de la faillite touche beaucoup d'entreprises.

²¹Les mots écrits en gras, en italique et soulignés sont les mots qui remplacent les mots supprimés. Quant aux mots supprimés, ils sont mis entre parenthèses.

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

- Le recrutement (des gens).

→ Le recrutement *des employés*.

Comme l'indiquent les exemples, les étudiants suppriment des mots pour les remplacer par d'autres. Pour le premier exemple, le verbe « éviter » a été supprimé et remplacé par le verbe « sauver ». Pour le second exemple, le nom « crise » était mal transcrit. Alors que pour le dernier exemple le nom « des gens » était remplacé par « des employés ».

Ces modifications, même si elles sont opérées juste au niveau des mots, elles permettent aux rédacteurs d'améliorer leurs textes. Les étudiants ont ainsi effectué des substitutions des mots ou de groupes de mots afin d'aboutir à une correction des éléments incorrects.

Exemples :

- (Le mouvéze jestion).

→ *La mauvaise gestion*.

- (Une phénomène)

→ *Un phénomène*

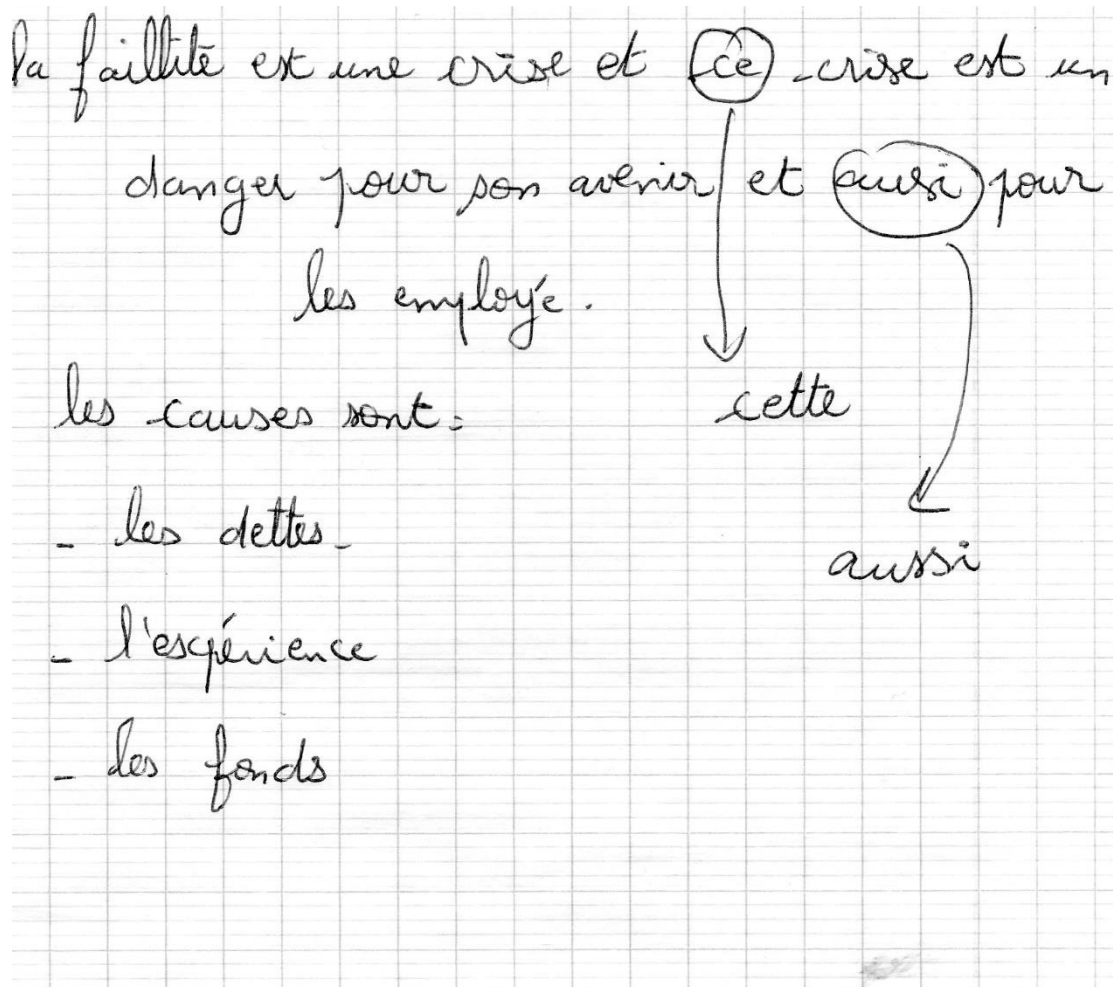
- (Le phénomène economice)

→ *le phénomène économique*

- (rusulta)

→ *Résultat*

Pour parvenir à une correction orthographique des mots, les étudiants ont supprimé les mots incorrects. En effet, l'opération de substitution est précédée par la variante de suppression. Ces deux opérations se succèdent et sont fréquentes dans les brouillons des étudiants. Néanmoins dans certains brouillons, nous constatons que le remplacement est effectué un peu plus loin de la suppression à l'aide des flèches comme en témoigne l'exemple suivant :



Les mots qui ont remplacé les mots supprimés sont placés loin. Cette modification est réalisée par l'étudiant au fil de la lecture et de la relecture de son texte. C'est une variante de lecture / relecture.

- Le remplacement des phrases :

La substitution des phrases a affecté les trois phases du texte c'est-à-dire l'introduction, le développement et la conclusion. Il faut dire que la révision / réécriture d'un premier jet à l'aide d'un texte d'aide et d'un brouillon facilite aux rédacteurs la détection des phrases mal structurées et des passages incorrects afin de les corriger et de les améliorer.

Exemples :

- Il y a beaucoup de causes pour la faillite des entreprises.²²

→ *Les causes de la faillite sont*²³

- Ilya des solutions de cet phénomène, ces solutions sont ...

→ *Les solutions de la faillite sont...*

- Les solutions : Une organisasion bonne

→ *Les solutions sont : une bonne organisation*

Les remplacements des phrases réalisés par les étudiants contribuent à éviter la répétition (le second exemple) et à améliorer l'orthographe (le troisième exemple).

- Le remplacement des passages :

Exemples :

- La faillite est une crise économique que touche Le capital de l'entreprise. La faillite représente une crise une entreprise est déclaré faillite par les dette

→ *La faillite est une crise économique qui touche l'entreprise. La faillite représente la situation dans laquelle l'entreprise n'arrive pas à régler les dettes.*

L'emploi du brouillon et la lecture d'un texte d'aide pendant la séance de révision facilite à l'étudiant le remplacement des passages incorrects par des passages plus pertinents et plus cohérents. Ces remplacements qui ont touché les mots, les phrases et les passages sont considérés comme des remplacements parfaits appelés aussi « des vrais remplacements ». À ce sujet, Kadi (2004) explique que « le scripteur décide de supprimer un élément ou un groupe d'éléments qu'il remplace par un autre élément ou groupe d'éléments, plus ou moins proche(s) sémantiquement » (p. 377). Ils sont produits

²² Les phrases sont relevées des copies des étudiants sans aucune modification.

²³ Les phrases écrites en gras, en italique et soulignées sont les phrases corrigées par les étudiants.

lorsque le rédacteur identifie un problème, une erreur ou une incompréhension au niveau de son texte.

12.3.1.2. Le remplacement traitant de l'énonciation :

Ce type de remplacement touche la reformulation des prédicats et la modélisation.

- La reformulation des prédicats :

Reformuler un verbe est une opération très peu utilisée dans notre corpus de recherche, elle est réalisée par 10% des étudiants de la première année d'économie.

Exemples :

- La faillite a (**toucher**) ses dernières années beaucoup d'entreprises....

→ *La faillite a touché ses dernières années beaucoup d'entreprises....*

- Enfin, les solutions (**son**).....

→ *Les solutions **sont** :*

Les remplacements qui ont affecté les prédicats permettent aux étudiants d'améliorer la surface de leurs écrits.

- La modélisation :

Les étudiants n'ont utilisé aucune modification traitant la modélisation.

12.3.2. La suppression :

Supprimer est une opération qui consiste à retirer un élément soit pour le remplacer par un autre élément afin de le corriger, soit pour le retirer définitivement. Comme pour

le remplacement, la suppression intervient lors de la lecture ou de la relecture du premier jet par les scripteurs. C'est aussi une variante de lecture et de relecture (Fabre, 1990).

La suppression permet ainsi aux scripteurs d'enlever les éléments qui leur semblent incorrects ou insignifiants. Même si l'étudiant n'arrive pas à trouver toujours le mot juste ou correct pour remplacer le mot supprimé, il aura déjà renoncé aux idées qui posent des difficultés de cohésion du contenu du texte ou d'incompréhension.

Mounier (2017) considère que le scripteur « utilise ce moyen afin de rendre son texte plus pertinent, plus proche de ses attentes mais cela permet quelques fois, dans le contexte scolaire, aux élèves de contourner une difficulté considérée comme trop importante. La suppression leur permet ainsi de repartir sur des bases nouvelles » (p. 14).

La suppression représente 64 % des modifications repérées dans notre corpus. Cette variante d'écriture est effectuée par les étudiants principalement au début et au milieu de leurs écrits, c'est-à-dire au niveau de l'introduction du texte et au niveau du développement .

Exemples :

- 1. Exemples au niveau de l'introduction :

- La faillite est un phénomène économique, **(il est le résultat de beaucoup de choses qui provoque cet problème).**

→ *La faillite est un phénomène économique.*

En ce qui concerne cet exemple, l'opération de suppression est introduite pour modifier et améliorer le contenu du texte.

Un autre étudiant a supprimé un mot en écrivant : faux comme le montre l'exemple suivant :

La Faillite = causes conséquences :

les ~~causes~~ sont : les dettes, la mauvaise
gestion - les fonds.

les causes sont : les dettes - la mauvaise
gestion - les fonds

2. Exemples au niveau du développement :

1. La faillite est (une phénomène)

→ La faillite un phénomène, elle est une crise

2. (La faillite est declare par

les causes :

la grise , mangue de gestion et)

la faillite est la crise économique

Comme l'indique le premier exemple, l'étudiant a supprimé le mot incorrect pour le corriger. Pour ce qui du second exemple, le scripteur a supprimé tout ce qu'il a écrit. Il semblerait que l'étudiant a pris conscience de l'absence de cohérence dans son passage car il passe d'une idée à une autre sans aucune transition. Il définit le concept de « la faillite des entreprises » sans terminer sa définition, pour passer directement aux causes. En plus de la mauvaise structure des idées, la majorité des mots sont mal écrits. Par

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

exemple au lieu d'écrire « crise », l'étudiant a écrit « grise » et à la place de « manque », il a écrit « mangue ».

12.3.2.1. La suppression au niveau de la référence :

La suppression au niveau de la référence concerne la suppression des adjectifs, la suppression des connecteurs et la suppression des redondances.

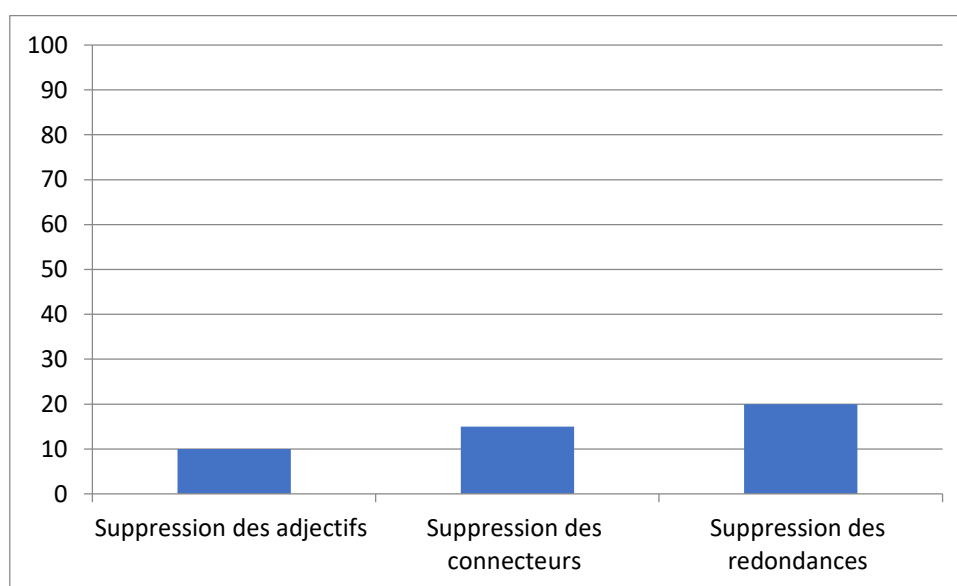


Figure 59 : Présentation de la suppression au niveau de la référence

- La suppression des adjectifs :

10 % des suppressions opérées par les étudiants scripteurs portent sur les adjectifs.

Exemples :

- En cas de faillite, l'entreprise perd (**plucieur**) d'argent....

→ En cas de faillite, l'entreprise perd beaucoup d'argent....

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

L'étudiant a supprimé l'adjectif mal écrit pour le remplacer par l'adjectif « beaucoup ».

- C'est un (**grand**) problème pour l'entreprise...

————→ C'est un problème pour l'entreprise....

L'étudiant a supprimé l'adjectif sans le remplacer.

- La suppression des connecteurs :

La suppression des connecteurs représente 15% des modifications réalisées par les étudiants.

Exemples :

1. Les causes de la faillite sont : la mauvaise gestion (**puis**) le manque d'expérience

...

————→ *Les causes de la faillite sont : la mauvaise gestion (**et**) le manque d'expérience....*

2. (**A la fin**) pour les solutions

————→ *(**finalement**) (**pour finir**) (**à la fin**) les solutions sont*

Dans le premier exemple, l'étudiant a supprimé le connecteur d'énumération « puis » pour le remplacer par le connecteur d'addition « et ». En revanche, pour le deuxième exemple, l'étudiant semble avoir du mal à choisir un connecteur, il finit par renoncer à tout ce qu'il a écrit.

- La suppression des redondances :

Supprimer toutes marques de répétition est une opération qui a été opérée par 20% des participants.

Exemples :

- La faillite touche l'entreprise lorsque (**l'entreprise**).

→ *La faillite touche l'entreprise lorsqu'**elle**.....*

La (**une**) procédure de liquidation judiciaire,

→ *La **procédure de liquidation judiciaire**....*

Pour les deux exemples, les scripteurs se sont rendu compte qu'ils ont écrit deux fois la même chose. Le premier scripteur a fait le choix de supprimer le deuxième mot (entreprise) pour le remplacer par le pronom « elle ».

Quant au second exemple, l'étudiant a choisi l'article « une ». Il s'agit pour ces deux exemples encore une fois, d'une variante de lecture / écriture. C'est en relisant son écrit ou au fil de l'écriture, que le scripteur a réalisé qu'il a écrit des mots ou des articles identiques.

12.3.2.2. Le toilettage orthographique :

Dans certains brouillons, les étudiants ont supprimé des adjectifs pour les réécrire correctement. Il s'agit des corrections orthographiques qui portent sur l'accord (nom, adjectif).

Exemples :

- (**Une grande**) problème

→ *Un grand problème....*

- La (**mauvaises**) décision

→ *La mauvaise décision.*

- La (**premières**) cause ..

→ *la première cause...*

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

Dans d'autres énoncés relevés des brouillons des étudiants, nous avons observé qu'ils ont supprimé des graphèmes pour accorder correctement le genre et le nombre de certains noms.

Exemples :

- La faillite est un problème et (**cette**) problème représente un danger pour les entreprises.
→ *La faillite est un problème et ce problème représente un danger pour les entreprises.*
- La faillite d'une société est (**une**) phénomène économique qui menace le capital des entreprises.
→ *La faillite d'une société est un phénomène économique qui menace le capital des entreprises.*

La suppression des graphèmes dans ces exemples est au service de l'orthographe.

12.3.2.3. La Suppression de l'énonciation :

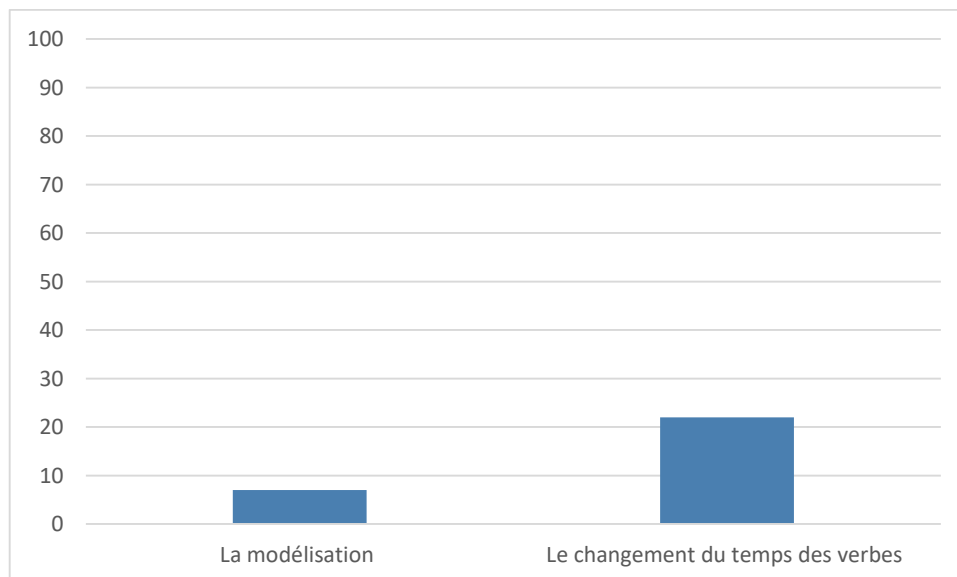


Figure 60 : Présentation de la suppression de l'énonciation

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

La suppression traitant l'énonciation touche la modalisation et le temps des verbes. 7% des participants ont réalisé cette modélisation alors que 22% ont changé le temps des verbes.

- La modélisation :

Exemples :

- Afin de sortir de cette crise (**je pense**) que la meilleure solution est de réduire le nombre des travailleurs .

→ Afin de sortir de cette crise **il faut** réduire le nombre des travailleurs.

Le changement de direction énonciative est marqué dans ce passage par la suppression d'un verbe d'opinion « je pense » (la forme personnelle), le verbe d'opinion est remplacé par un verbe de modalité « falloir ». L'emploi du verbe de modalité a, en effet, modifié le discours énonciatif.

- Le changement du temps des verbes :

La modification des temps verbaux représente 22% des suppressions traitant l'énonciation car les étudiants, en rédigeant leurs premiers jets n'ont pas prêté attention aux temps des verbes employés. Rappelons que la rédaction est une tâche cognitive complexe qui demande beaucoup d'attention de la part des scripteurs. Il est donc nécessaire de préciser que les scripteurs au moment de la rédaction sont préoccupés d'un côté, à chercher des informations en faisant appel à leur mémoire de travail pour répondre à la consigne d'écriture, et d'un autre côté à planifier ces informations dans un plan de rédaction.

Exemples :

- La faillite (**toucher**) ses dernières années beaucoup d'entreprises .

→ La faillite **a touché** de nombreuses sociétés algériennes.

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

L'étudiant a identifié son erreur en supprimant le verbe à l'infinitif pour le conjuguer au passé composé. Cette modification qui intervient au niveau des temps verbaux, contribue à améliorer la qualité des énoncés et du contenu textuel.

12.3.3. L'ajout :

L'ajout est une opération de l'activité de réécriture qui peut toucher un mot, un article comme elle peut toucher un groupe complexe d'unités linguistiques (des phrases, des subordonnées ...). Pour Fabre (2002), « ajouter (réaliser un ajout ou addition consiste à placer dans un état de texte un élément X qui ne substitue à aucun élément d'un état précédent, de sorte que la séquence AB du premier état devient l'une des séquences XAB, AXB. » (p.84).

12.3.3.1. L'ajout des mots, des phrases et des passages :

C'est l'ajout des phrases qui domine le plus dans les brouillons des étudiants avec un pourcentage de 40 %. Les étudiants ont introduit des phrases pour enrichir leurs textes et expliquer le phénomène de la faillite des entreprises. L'absence de vocabulaire est ressentie dans le premier jet des étudiants ; ces derniers avaient du mal à trouver les mots et les idées nécessaires pour développer leurs textes.

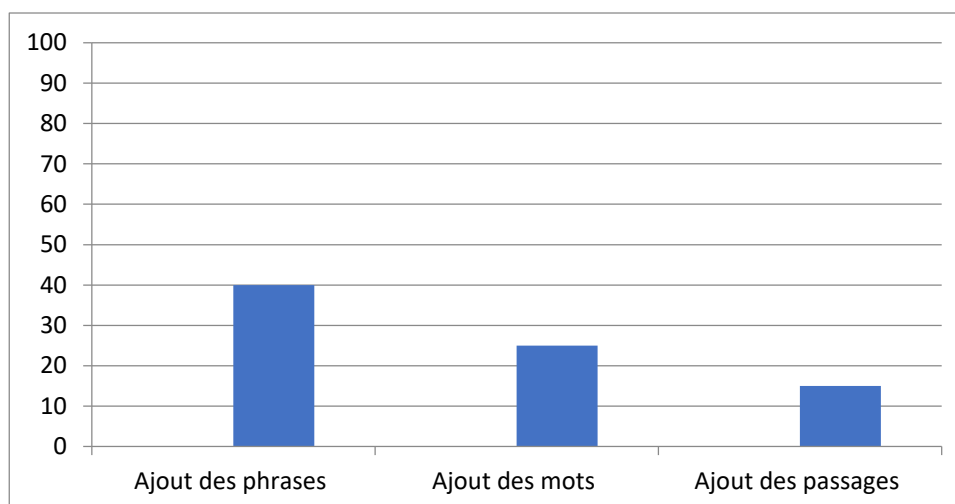


Figure 61 : Moyenne relative aux types d'ajout (ajout des phrases, ajout des mots, ajout des passages)

- L'ajout des phrases :

Exemples ²⁴ :

- Les causes de la faillite sont : - le manque de connaissances des travailleurs. - Le défaut de communication.

→ Les causes de la faillite sont : le manque de connaissances des travailleurs - Le défaut de communication. **Et les mauvaises décisions représentent aussi un danger pour la gestion et l'avenir des entreprises.**

- La procédure de sauvegarde vient après la cessation de paiement.

→ La procédure de sauvegarde vient après la cessation de paiement. **La procédure de sauvegarde concerne la société qui a des difficultés financières.** ²⁵

L'ajout des phrases consiste à renforcer et à enrichir les explications fournies dans le texte d'une part, et d'accroître la cohérence textuelle d'autre part.

²⁴Les ajouts relevés des brouillons sont en gras et soulignés.

²⁵ Les ajouts sont copiés des copies des étudiants sans aucune modification

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

- L'ajout des mots :

Les brouillons utilisés lors de la réécriture dévoilent que l'ajout des mots concerne surtout les mots exprimant la négation.

Exemples :

1. Lorsque la société a des difficultés financières, elle ne paye des dettes.

→ Lorsque la société a des difficultés financières, elle **ne** paye **pas** ses dettes.

2. la mauvaise gestion est la seule cause de la faillite des entreprises.

→ La mauvaise gestion **n'est pas** la seule cause de la faillite

Les étudiants ont ajouté la forme de négation « ne...pas ». Pour ce qui concerne le premier exemple, il semble que l'étudiant en exprimant la négation a oublié de mettre « pas ». C'est en révisant son texte qu'il s'est rendu compte qu'il manquait un élément de négation. D'où l'importance de la séance de révision et de réécriture dans l'amélioration de la production écrite.

- L'ajout d'un passage :

L'ajout de certains passages entiers au premier jet reflète les difficultés des étudiants à introduire un ensemble de phrases au contenu du texte. Autrement dit, certains étudiants ont mal introduit les passages à leurs premiers écrits :

Exemples :

• La faillite des entreprises est un problème économique

→ La faillite des entreprises est un problème économique Dans le domaine juridique, on parle de cessation de paiement. Comme le règlement des dettes, le directeur responsable de la société doit négocier avec les banques pour demander un prix bancaire ou pour demander de l'aide. La négociation est comme ça importante cause . Les dettes sont des cause .

Cet énoncé montre que le passage ajouté par l'étudiant lors de la réécriture est mal placé ; ce qui rend le texte mal structuré et même dans certain cas incompréhensif. Néanmoins, certains étudiants ont réussi à ajouter des passages afin d'améliorer leurs textes :

Exemple :

- La faillite est une crise, un problème économique.

→ *La faillite est une crise, un problème économique. Elle est déclarée lorsque l'entreprise ne dispose plus de fonds pour régler ses dettes et payer ces employés. La faillite touche beaucoup d'entreprises. Il existe bien des causes pour expliquer ce phénomène. D'abord, la première cause est la mauvaise gestion.*

L'ajout des passages permet au rédacteur d'améliorer la cohérence de son texte. Chaque passage doit annoncer le début d'un autre passage ou une autre idée. Alkhatib (2012) précise pour qu'un texte soit bien cohérent « il faut que le passage d'une idée à l'autre soit clair. Ce passage logique est important pour que le lecteur n'ait pas l'impression que l'auteur saute du coq à l'âne. En général, ce passage se fait entre les paragraphes. On peut trouver dans certaines écritures que la fin de chaque paragraphe annonce l'ouverture ou le début du paragraphe suivant » (p. 52).

12.3.4. Le déplacement :

Le déplacement est défini par Fabre (1990) comme : « une opération telle qu'une séquence AXB apparaissant dans l'un des états se trouve remplacée dans l'autre par la séquence XAB ou la séquence ABX » (p.205). L'analyse des brouillons montre que seulement deux étudiants ont pu réaliser cette modification.

Exemples :

1. Elle est un problème qui représente la cessation de paiement. **La faillite des entreprises est déclarée par le tribunal de commerce.**

—→ **La faillite des entreprises est déclarée par le tribunal de commerce.** Elle est un problème qui représente la cessation de paiement.

L'étudiant a déplacé la phrase « la faillite des entreprises ... » pour la placer au premier.

2. Les causes sont :

La mauvaise gestion.

Les dettes

La communication

La faillite touche les entreprises qui ne trouvent pas les moyens pour régler les dettes.

—→ **La faillite touche les entreprises qui ne trouvent pas les moyens pour régler les dettes.**

- Les causes sont :

La mauvaise gestion.

Les dettes

L'étudiant a déplacé la définition de la faillite pour la mettre au premier avant les causes.

Conclusion :

Les brouillons analysés nous ont permis d'identifier les différentes opérations de réécriture réalisées par les étudiants. Les résultats obtenus démontrent que les étudiants ont essayé de réajuster et d'améliorer leurs écrits. Les brouillons analysés montrent que les stratégies de réécriture (remplacement, ajout, déplacement et suppression) ont été

Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)

utilisées par les étudiants afin de corriger les fautes d'orthographe, les phrases incorrectes et les passages incohérents.

Cependant, il est important d'analyser le deux jet des étudiants. Pour ce faire, la partie suivante de notre travail portera sur l'analyse du deuxième jet des étudiants.

Chapitre 13 : Analyse du deuxième jet (la séance de révision)

13.1. Objectifs de la séance de révision :

Deux semaines après la réalisation de la première rédaction, les étudiants de la première année d'économie étaient appelés à réviser leurs premiers jets en ayant ce dernier sous leurs yeux. Il a été demandé aux étudiants d'utiliser le brouillon et de lire le texte présenté au-dessous.

Le brouillon, la révision du premier jet et la lecture d'un texte sur le thème de « la faillite des entreprise » sont considérés comme des outils d'aides à la réécriture des textes déjà écrits. La lecture d'un texte d'aide est un moyen qui permet à l'étudiant de déterminer les problèmes liés à la forme et au contenu du texte.

La révision d'un premier jet permet à l'étudiant d'avoir une idée sur son texte déjà écrit. C'est une stratégie qui facilite aux étudiants la détection des erreurs. Autrement dit, c'est au cours de la séance de révision que les étudiants arrivent à identifier les points à remédier ou à modifier.

Plusieurs recherches ont été menées dans ce cadre comme la recherche conduite par Sawadogo et Legros (2005, 2007) sur les aides à la production écrite et à la réécriture des textes explicatifs en français langue étrangère en contexte diglossique.

Pour le présent chapitre, nous allons tester l'impact de la révision d'un texte explicatif sur l'amélioration de la qualité des textes déjà rédigés. Nous avons prédit qu'une bonne rédaction nécessite toujours une révision. Notre objectif dans ce chapitre étant d'étudier l'effet de la lecture d'un texte d'aide et de l'utilisation du brouillon en phase de révision sur la qualité de planification et du (re)traitement sémantique du contenu textuel du premier jet.

Tableau 42 : Le texte d'aide²⁶

La faillite d'une entreprise :

La faillite représente la situation dans laquelle une entreprise ne dispose plus de fonds suffisants pour faire face à ses échéances et ses dettes. Elle ne peut plus régler son passif exigible avec son actif disponible. Dans ces conditions, le représentant légal procède à une formalité appelée « l'état de cessation de paiement ».

En vocabulaire juridique, on parle de cessation de paiements ou encore de dépôt de bilan pour évoquer une situation de faillite. Un état de cessation de paiement est obligatoire dans les 45 jours qui suivent la survenue de la cessation des paiements. Cette formalité doit être effectuée par le représentant légal de l'entreprise :

- Après du tribunal de commerce pour une société, une entreprise individuelle ou une auto-entreprise.
 - Après du tribunal de grande instance pour une société civile ou un Groupement d'Intérêt Economique (GIE).
- L'état de cessation de paiements conduit à l'ouverture d'une procédure collective (suspension de créances) qui sera, selon le niveau de gravité apprécié par le juge :

- La procédure de sauvegarde
- La procédure de redressement judiciaire
- La procédure de liquidation judiciaire

Les causes de la faillite sont :

- La réduction de la demande et le peu d'anticipation sur les changements du marché
- Mauvaise gestion des fonds de roulement
- Les banques de plus en plus frileuses
- Arrêt - temporaire des activités
- Croissance contrôlée
- Pas de valeur ajoutée intrinsèque : il est difficile de faire de réussir si l'entreprise présente la même chose que les autres entreprises.

Les solutions :

- Analyser le crédit client à l'aide d'une balance âgée, il faut distinguer les retards de règlement des créances. Pour cela, les créances en retard de règlement, il faut relancer les clients afin qu'ils payent le plus vite possible pour récupérer l'argent.
- Supprimer les charges
- Réaliser un plan de trésorerie prévisionnel

²⁶<https://www.l-expert-comptable.com/a/529636-la-faillite-d-entreprise-definition-consequences-et-formalites.html> Consulté le 12/01/2018

13.2. Méthode d'analyse :

Pour analyser le deuxième jet des participants, nous nous intéresserons d'abord aux propositions ajoutées comparativement à la première rédaction. Pour cela, nous procéderons à une analyse propositionnelle des informations ajoutées au 1^{er} jet. Ensuite, nous analyserons l'origine des informations ajoutées : des informations issues des connaissances antérieures des étudiants et des connaissances copiées du texte d'aide mais reformulées. Et enfin, nous présenterons un tableau pour comparer le premier jet et le deuxième jet selon la grille élaborée pour l'analyse des productions écrites.

13.3. Interprétation et analyse du deuxième jet :

13.3.1. Moyenne des informations ajoutées :

Les résultats obtenus indiquent que 80% des étudiants ont produit d'avantage d'ajouts à leurs premiers jets. En rédigeant leurs deuxièmes jets, les étudiants ont ajouté des propositions qui ne figuraient pas sur leurs premiers jets. En revanche, les autres étudiants (20%) n'ont produit aucun ajout par rapport à leurs premiers jets, ni au niveau de la forme ni au niveau du contenu.

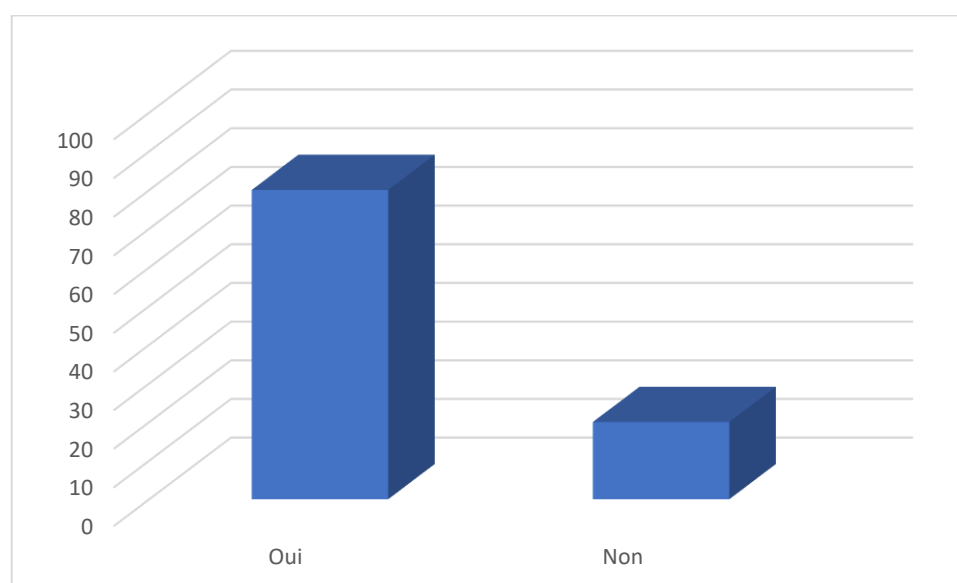


Figure 62 : Présentation du nombre des ajouts

13.3.2. L'origine des ajouts :

Les résultats démontrent que 30 % des étudiants ont ajouté des informations issues du texte mais reformulées. Par contre 50% ont ajouté des informations issues de leurs connaissances stockées en mémoire du travail. Ces étudiants ont utilisé la stratégie des connaissances transformées (*Knowledge Transforming Strategy*).

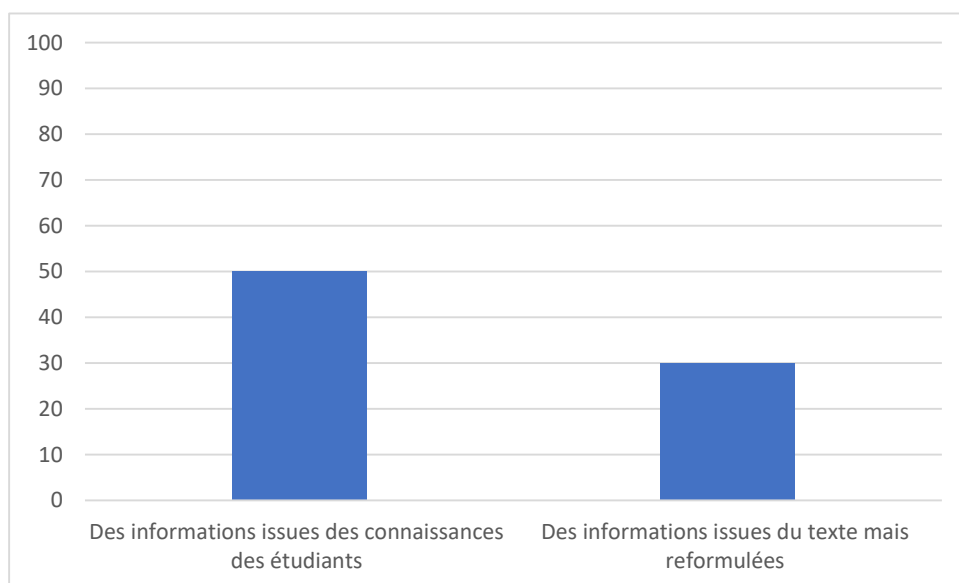


Figure 63 : L'origine des ajouts

La lecture d'un texte d'aide lors de la séance de révision d'un premier jet d'un texte explicatif favorise l'activation des connaissances retenues dans la mémoire de travail des étudiants. En effet, la révision du premier jet a permis aux étudiants d'agencer leurs écrits afin de les corriger et les améliorer.

Alors que certains ajouts opérés dans le deuxième jet sont des informations issues du texte d'aide que les rédacteurs ont reformulé. La reformulation est ainsi une stratégie importante dans l'activité rédactionnelle (Berninger et Swanson, 1994), elle est la première composante qui apparaît chez les scripteurs novices (Chanquoy *et al.*, 2002).

13.4. Comparaison entre le premier et le deuxième jet :

Tableau 43 : Comparaison entre le premier et le deuxième jet

	Premier jet	Deuxième jet	
1) Premier niveau de traitement (le traitement de la consigne)			
Respect de la problématique posée	90 %	100 %	
Respect des différents éléments cités dans la consigne (la faillite, ses causes et les solutions à proposer) .	30 %	80 %	
2) Respect du genre du texte : la planification du texte explicatif. Robert (2000, 2001) et Adam (2008).			
Phase de questionnement (la problématisation)	60 %	100 %	
Phase du développement (la phase explicative)	30 %	100%	
La phase conclusive	10 %	80 %	
3) Respect de la cohérence des textes explicatifs (Coltier , 1986)			
L'emploi des connecteurs	50%	100 %	
L'emploi des relatives	19 %	75 %	
L'emploi des anaphores	60 %	100 %	
L'emploi de la ponctuation	40 %	100 %	
La capacité du traitement des informations	20 %	80 %	
4) Les procédés explicatifs			
La définition	80 %	100%	
La reformulation	3 %	40 %	
L'exemplification	4 %	30 %	
5) L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte de spécialité :			
Le niveau syntaxique	La nominalisation	65 %	90%
	La forme passive	50 %	75%
	Emploi de la tournure impersonnelle	4 %	35 %
Le niveau lexical	Présence de la terminologie	60 %	100 %

13.5. Interprétation du tableau de comparaison entre le premier jet et le deuxième jet :

13.5.1. Le premier niveau de traitement : le traitement de la consigne :

Le tableau ci-dessus qui établit la comparaison entre le premier et le deuxième jet démontre que la séance de révision a eu un effet important sur l'amélioration des textes produits par les étudiants. L'activité de révision est primordiale pour chaque geste d'écriture, elle est un moyen d'identification des erreurs, de modification et d'amélioration des textes.

De plus, accompagner l'activité de révision d'un texte d'aide ne fait que faciliter la tâche de réécriture. La lecture d'un texte d'aide a eu un effet positif sur la qualité des textes réécrits. Rappelons que l'analyse du premier jet a révélé que la consigne n'était pas bien respectée par les participants.

Par ailleurs, les étudiants n'ont pas répondu à la problématique telle qu'elle est posée, c'est-à-dire en expliquant les causes de la faillite et en proposant des solutions. Une majorité des participants ont seulement cité deux ou trois causes de la faillite sans proposer des solutions. Enfin, c'est lors de la révision via le brouillon et le texte d'aide que les étudiants ont pu répondre à la consigne complète.

Exemples :

<u>Premier jet :</u>	<u>Deuxième jet :</u>
<p>Les cause²⁷de la faillite d'un entreprise :</p> <p>manque de connaissance entre les clients</p> <p>Absence de communication</p> <p>Absence</p>	<p>Une entreprise déclare faillite lorsqu'elle n'arrive pas à régler les dettes.</p> <p>Les causes sont :</p> <ol style="list-style-type: none">1) Le manque de communication.2) Arrêt temporaire des employés.3) Les mauvaises décisions4) les dettes <p>Les solutions :</p> <ul style="list-style-type: none">- la négociation des dettes.-le paiement des crédits .- analyse des crédits-supprimer les charges .

La différence entre la première et la seconde rédaction est patente. Dans la première rédaction, l'étudiant a commencé par évoquer les causes de la faillite sans définir la faillite et sans proposer de solutions, de plus les phrases sont inachevées.

Cependant, en réécrivant son premier jet l'étudiant a défini la faillite des entreprises en citant ses causes et en proposant des solutions. L'étudiant a réussi à corriger toutes les fautes d'orthographe et à terminer les phrases inachevées de sa première rédaction.

²⁷Les mots incorrects du premier jet qui sont corrigés après la réécriture sont écrits en gras.

13.5.2. Respect du genre du texte : la planification du texte explicatif :

Pour le second point du traitement qui est le respect de la planification du texte explicatif, l'analyse du premier jet a révélé que c'est la composante de planification du texte explicatif qui pose un problème aux étudiants qui se contentaient de transcrire leurs idées sans se préoccuper de l'enchaînement des trois phases d'un texte explicatif : la phase de questionnement, la phase de développement et la conclusion.

Néanmoins, après la séance de révision et de réécriture, les étudiants ont rédigé des textes planifiés en fonction de l'enchaînement des trois phases du texte explicatif comme nous pouvons le voir à travers les énoncés suivants :

Exemples :

1.

<p>La faillite est un problème et cette problème est rapide .</p> <p>Les causes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mal gestion - la communication - les dettes <p>La faillite représente l'arrêt de salaires pour les employés et les causes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organisation - le problème des crédits et pour les solutions 	<p>La faillite est une crise économique, elle est déclarée par le tribunal du commerce lorsque la société n'arrive pas à payer ses dettes et ses échéances.</p> <p>Les causes de ce problèmes sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les dettes - les problèmes de communication - les crédits - la réduction de la demande - L'arrêt de salaire <p>Enfin pour les solutions, il faut régler les dettes et supprimer les charges .</p>
--	---

En reprenant son premier jet pour le réécrire, l'étudiant a modifié le plan mal structuré et incorrect de sa première rédaction. Il a également corrigé les mots incorrects (en gras). Pour son premier jet, le scripteur a commencé par définir la faillite pour passer ensuite à ses causes puis revenir après à la définition de la faillite. Cet étudiant semble

Chapitre 13 : Analyse du deuxième jet (la séance de révision)

avoir des idées sur le thème proposé, seulement il avait des difficultés à les planifier en fonction du type du texte demandé.

2.

<p>La faillite est une crise</p> <p>Les causes organisation . le problème des fonds</p> <p>les dettes</p> <p>le nombre des employés</p> <p>la gestion</p> <p>La faillite est un grand problème</p> <p>les solutions</p> <p>la communication</p>	<p>La faillite est une crise économique qui touche le capital des entreprises. La faillite est déclarée par le tribunal du commerce. En vocabulaire juridique, on parle de cessation de paiements ou encore de dépôt de bilan pour évoquer une situation de faillite. Il y a des causes pour ce grand problème économique.</p> <p>Les causes :</p> <ul style="list-style-type: none">- Les dettes- La réduction de la demande- Le nombre des employés <p>Les solutions sont :</p> <ul style="list-style-type: none">- Analyser le crédit à l'aide d'une balance âgée.- La bonne communication- Règlement des dettes.- Supprimer les charges
---	--

Comme pour le premier exemple, l'étudiant a transcrit lors du premier jet ses idées sur sa copie sans prendre en considération la structure des textes explicatifs. Il a pu cependant organiser ses idées au cours de la révision pour garantir la cohérence des textes produits. Celle-ci constitue le troisième niveau de traitement selon notre grille d'analyse.

13.5.3. Respect de la cohérence des textes explicatifs :

La cohérence des textes explicatifs se manifeste d'abord par l'emploi des connecteurs (voir la grille), puis par l'utilisation des relatives et les anaphores et enfin par la capacité du traitement des informations.

Pour l'emploi des connecteurs, le premier jet a révélé que 50 % des participants ont eu recours aux organisateurs logiques tels que : d'abord, ensuite, enfin qui assurent la succession des idées. En revanche, pour le deuxième jet, 100% des participants ont employé des connecteurs logiques. Nous avons relevé d'autres connecteurs des copies de la réécriture du premier jet que nous allons énumérer comme suit :

1. L'emploi des connecteurs :

- Les connecteurs exprimant l'addition :

Exemples :

*Les causes de la faillite sont : d'abord les dettes, elles présentent un - risque pour les sociétés. **Puis** la réduction de la demande **et** les crédits bancaires que l'entreprise n'arrive pas à payer.*

Ce passage est marqué par l'emploi de deux connecteurs dont le but est l'addition et la liaison entre les informations du texte.

- Les connecteurs exprimant la conséquence :

Exemples :

*- Une faillite est une crise économique qui frappe les entreprises. Elle est déclarée toujours pour des raisons financières. Après cette situation l'état de cessation de paiement est **donc** déclaré par le chef ou le représentant de l'entreprise.*

- Le dépôt de bilan représente la mauvaise situation financière des entreprises, **c'est pourquoi** on parle de la faillite des entreprises juste après le dépôt ou l'arrêt de paiement.

- **Les connecteurs de temps :**

Exemples :

Le dirigeant de l'entreprise déclare la faillite **quand** la société n'arrive pas à régler ses dettes et à payer ses employés.

- **Les connecteurs exprimant la cause :**

Exemples :

- « Le problème de la faillite des grandes sociétés étrangères n'est pas le même comme celui des sociétés algériennes **parce que** la gestion et le système d'organisation des fonds n'est pas le même ».

En comparant le premier et le deuxième jet, nous constatons que les étudiants ont employé un grand nombre de connecteurs par rapport au premier jet. L'emploi de ces connecteurs garantit la bonne structuration des informations. Par ailleurs, la cohérence des textes se manifeste également par l'emploi des relatives.

2. L'emploi des relatives :

La lecture du deuxième jet des participants a démontré que 40 % des participants ont employé des propositions relatives contrairement au premier jet où l'emploi des relatives était utilisé par une minorité d'étudiants.

Exemples :

- Une société **qui** n'arrive pas à payer ses échéances déclare directement faillite
- la société **qui** n'a pas un site internet pour publier ce **qu'elle** fabrique

3. L'emploi des anaphores :

Pour ce qui est de l'emploi des anaphores, les copies du deuxième jet indiquent que 90 % des participants ont eu recours aux reprises anaphoriques. Nous avons relevé d'autres types d'anaphores dans le deuxième jet comme par exemple :

- Les anaphores attributives (l'emploi d'un déterminant démonstratif) :

Exemples :

- « La faillite est un problème et **ce** problème »
- *La faillite est un phénomène économique qui touche le capitale. D'abord, pour parler de **ce** phénomène.....*
- *Pour éviter **ces** causes*
- *L'entreprise qui ne règle pas les dettes dans les délais risquent de faire faillite. **Cette** crise économique est déclarée par le dirigeant ou le responsable de la société.*

Dans les énoncés ci-dessus, les étudiants ont employé les pronoms démonstratifs. Les anaphores attributives assurent la cohérence du texte et enrichissent sémantiquement les idées en y proposant des informations supplémentaires. (Le Pesant, 2002).

La révision du premier jet via l'utilisation du brouillon et la lecture d'un texte d'aide à visée explicative a aidé les étudiants à améliorer leurs écrits, à enrichir le contenu textuel en employant les relatives, la synonymie, les organisateurs et les anaphores.

13.5.4. Les procédés explicatifs :

Le deuxième jet est marqué également par l'ajout des procédés explicatifs. Comparativement au premier jet, 30% des participants ont employé le procédé d'exemplification, 100 % ont employé le procédé de définition, 40 % ont utilisé la reformulation. Ainsi, les procédés explicatifs jouent un rôle important pour la rédaction

des textes explicatifs car ils permettent de résoudre un problème, d'expliquer un phénomène donné, d'apporter des explications et des informations supplémentaires au texte.

1. Le procédé de définition :

Exemples :

- *La faillite : est un phénomène économique déclaré lorsque l'entreprise n'arrive pas à régler les dettes.*
- *La faillite des entreprises représente la situation du dépôt de bilan, c'est-à-dire la cessation de paiement*
- *La cessation de paiement c'est l'arrêt de salaires des employés*

Pour annoncer une explication, les étudiants ont fait recours aux conjonctions (c'est-à-dire).

2. Le procédé d'exemplification :

Exemples :

- *D'abord, il y a beaucoup de causes comme la crise économique.*
- *Pour attirer les clients, il y a des moyens différents. Il faut par exemple que l'entreprise varie les produits qu'elle produit.*

3. Le procédé de reformulation :

Exemples :

- *Le problème de la faillite des grandes sociétés est une menace pour l'économie du pays , L'économie du pays est liée à la faillite des grandes entreprises .*

13.5.5. L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte de spécialité :

1. Le niveau syntaxique :

• La nominalisation :

La nominalisation est employée dans le deuxième jet par 90 % des étudiants.

Exemples :

- *La réduction*
- *L'arrêt*
- *L'augmentation*
- *L'ouverture*
- *Le changement*
- *L'organisation*
- *Le développement*

• La forme passive :

La forme passive est employée par 75 % des étudiants.

Exemples :

- *La faillite des entreprises est déclarée par le tribunal de commerce.*
- *Les solutions sont proposées par les chefs d'entreprises.*
- *Le problème est déclaré par*
- *La faillite est déclarée par*
- *Ce problème est réglé par*

- **Emploi de la tournure impersonnelle :**

35 % des étudiants de la première année ont employé la tournure impersonnelle après la révision de leurs premiers jets.

Exemples :

- *Pour les solutions : il faut*
- *Il faut changer*
- *Enfin , il faut régler*

2. Le niveau lexical :

- **Présence de la terminologie :**

La majorité des étudiants ont employé des termes relatifs à leur spécialité.

Exemples :

- *Les dettes*
- *Les échéances*
- *Le crédit bancaire*
- *La balance commerciale*
- *La crise économique*
- *Les crises*
- *Le capital des entreprises*

Conclusion :

Les résultats de cette partie d'analyse démontrent l'impact de la révision sur l'amélioration de la qualité des textes. La révision est un processus cognitif qui facilite la réécriture des textes, elle demeure importante pour la production écrite des textes explicatifs.

Chapitre 13 : Analyse du deuxième jet (la séance de révision)

Après l'analyse des différentes expérimentations réalisées avec les étudiants de la première année d'économie, nous passerons dans le prochain chapitre à une interprétation générale et à l'élaboration d'un référentiel d'évaluation.

Chapitre 14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques).

14.1. Interprétations générales :

Les données recueillies au cours des expérimentations (le questionnaire, le premier jet, la réécriture) démontrent que les étudiants de la première année d'économie ont des difficultés en langue française et plus précisément au niveau rédactionnel. Ces étudiants eux même réclament leurs manques de maîtrise en français.

D'abord les résultats obtenus au cours des deux questionnaires démontrent que les étudiants ont des difficultés à lire, à comprendre et à rédiger un texte en langue française.

Concernant la lecture, elle est la première activité de l'apprentissage et de l'appropriation d'une langue. C'est l'étape du déchiffrement phonétique et phonologique, mais aussi une étape qui prépare l'étudiant à la rédaction. Cette activité implique deux processus. Un processus de bas niveau comme le repérage des informations, et un deuxième processus de plus haut niveau qui est l'identification des mots de spécialité.

Les étudiants ont affirmé lors du questionnaire que l'identification des informations contenues dans le texte et le repérage des mots de spécialité constituent des obstacles pour la lecture d'un texte en langue française. Pour cela, les enseignants devraient se préoccuper de l'activité de lecture en encourageant les étudiants à lire des textes de leur spécialité.

Pour ce qui est de la compréhension de l'écrit, c'est une activité qui implique plusieurs processus cognitifs comme la sélection et le traitement des informations. Les enseignants lors du questionnaire affirment que les étudiants ont du mal à sélectionner et à relier les informations du texte, donc ils se trouvent incapable de comprendre un texte de spécialité en langue française.

Ensuite, pour ce qui est de la production écrite, l'analyse du premier jet montre que les étudiants ont rédigé des textes explicatifs incohérents et incompréhensifs. Nous avons supposé dans l'hypothèse H 1 que les difficultés linguistiques empêchent les

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

étudiants d'écrire des textes cohérents. En effet, les résultats obtenus via le premier jet et les deux questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants nous permettent de confirmer cette hypothèse. Le bagage linguistique empêche les étudiants d'écrire des textes explicatifs en français.

En effet, l'analyse des productions écrites nous a permis de constater que l'écriture constitue une tâche difficile pour les étudiants de la première année d'économie. La production écrite demeure complexe surtout que ces derniers sont appelés à rédiger en français. Le premier jet qui porte sur « la faillite des entreprises » démontre que les étudiants éprouvent des difficultés à écrire un texte explicatif en langue française non seulement du point de vue du fond mais également de la forme.

C'est ce que nous avons formulé dans l'hypothèse H2, la planification et la mise en texte constituent des entraves à la rédaction d'un texte explicatif. Les étudiants produisaient des textes très courts, en généralisant leurs idées et en se basant sur un bagage linguistique très restreint.

De plus, la production d'un texte explicatif de qualité exige de la part du rédacteur un travail sur l'organisation sémantique (la cohérence) et sur l'organisation générale (la cohésion). Pour le maintien de ces caractéristiques, cohérence et cohésion, l'emploi des connecteurs, des anaphores, et des relatives est indispensable pour garantir la progression entre les informations et les différentes parties du texte.

Au cours du premier jet, les étudiants avaient du mal à employer les connecteurs logiques, les relatives et les anaphores. Cependant, la révision du premier jet a facilité aux étudiants l'utilisation correcte des articulateurs logiques et chronologiques.

De plus, le premier jet a révélé ainsi les difficultés des étudiants à transcrire correctement les mots. Il faut dire que la langue française se caractérise par une écriture complexe. L'orthographe est une compétence linguistique difficile à acquérir surtout pour les étudiants des filières de spécialité.

Chapitre 14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

Pour cela, la production écrite en langue française est une activité complexe dont l'acquisition demande des compétences particulières. Or, les étudiants ne maîtrisent pas les compétences orthographiques et grammaticales nécessaires pour produire des textes cohérents. Pour cela, nous avons demandé aux étudiants de réviser leurs écrits pour les réécrire.

Nous prédisions dans l'hypothèse H3 que la révision d'un premier jet permet l'amélioration d'un texte explicatif. La prédiction est confirmée. En effet, cette révision a permis aux étudiants d'améliorer leurs textes sur « la faillite des entreprises » et ceci malgré leurs difficultés linguistiques. La révision du premier jet a favorisé l'indentification et la détection des erreurs d'où l'engagement du scripteur a supprimé tout ce qui lui est semblé incorrects.

De plus, enrichir, améliorer, retravailler son premier jet dépend du niveau linguistique du réviseur et de sa capacité à additionner au contenu de son premier jet des informations qui assurent une cohérence et une cohésion du texte.

Lors de la révision de leurs écrits, les étudiants de la première année d'économie ont supprimé des phrases entières pour les remplacer par d'autres copiées du texte d'aide. Même si les étudiants ont copié des phrases, ils ont renoncé aux énoncés incorrects pour améliorer leurs textes. Dans ce cas, la correction du premier jet s'est résumée à la suppression d'éléments aussitôt remplacés par d'autres, issus du texte d'aide.

L'hypothèse H4 est à son tour confirmée. Nous supposions l'effet de la lecture d'un texte d'aide sur l'amélioration du premier jet. En effet, les données recueillies de la séance de révision démontrent l'effet de la lecture d'un texte d'aide sur le traitement / retraitement des informations et sur l'appel des connaissances stockées en MDT.

Nous avons supposé dans l'hypothèse H5 que l'emploi du brouillon est important pour la réécriture d'un texte explicatif. En effet, la révision d'un premier jet via le brouillon a facilité aux étudiants de relever les erreurs contenues dans le premier jet pour les modifier.

Enfin, nous pouvons dire que la révision et l'utilisation du brouillon lors de la réécriture d'un premier jet ont aidé les étudiants de la première année d'économie à supprimer des passages incohérents, d'ajouter des phrases compréhensives et de remplacer les mots incorrects. Il est désormais fondamental de concevoir des outils d'aides lors de la séance de révision / réécriture des textes explicatifs en langue française pour les étudiants algériens.

14.2. Elaboration d'un référentiel d'évaluation des compétences :

14.2.1. Définition d'un référentiel d'évaluation :

Selon Cuq (2003) un référentiel est « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (p. 212). Donc le référentiel est un ensemble d'éléments permettant de situer la progression d'une compétence ou d'une activité donnée.

L'évaluation est l'angle sous lequel le référentiel est élaboré. Le référentiel permet de vérifier les attentes, c'est-à-dire les références du processus d'évaluation.

Afin d'aider les étudiants de la première année d'économie à surmonter leurs difficultés au niveau de l'écriture d'un texte explicatif en langue française, nous proposerons dans ce chapitre un référentiel d'évaluation qui permettra aux étudiants d'évaluer et de mesurer la progression de leurs acquis.

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

14.3. Le référentiel d'évaluation destiné aux étudiants de la première année d'économie :

Tableau 44: Le référentiel d'évaluation

Compétences	Composantes de la compétence
1-Ecriture des textes explicatifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser le système de fonctionnement de la langue française (code linguistique). - Comprendre la consigne pour répondre par écrit. - Respecter la cohérence d'un texte explicatif à savoir : introduction – développement – conclusion) - Maîtriser les processus rédactionnels (planification – mise en texte – révision) - Respecter les signes de ponctuation. - Respecter la cohérence et la cohésion des textes - Maîtriser les règles grammaticales pour pouvoir écrire. - Maîtriser les règles orthographiques. - Maîtriser les procédés explicatifs.

<p>2- Réécriture d'un texte explicatif en sciences économiques :</p>	<ul style="list-style-type: none">- Respecter les caractéristiques d'un texte explicatif (forme passive – nominalisation – les procédés explicatifs).- Écrire correctement les mots relatifs au domaine des sciences économiques.- Lecture du premier jet- Emploi du brouillon lors de la révision / réécriture.- Maitriser les opérations de réécriture (remplacement – ajout – déplacement – suppression) .
---	---

14.4. L'élaboration des activités pédagogiques :

Les activités sont élaborées selon le référentiel d'évaluation cité auparavant. Nous proposerons des activités qui portent sur la planification des textes explicatifs, des activités de réécriture et des activités sur les grilles d'autoévaluation.

14.4.1. Les activités de la planification d'un texte explicatif

Durée : 1h 30 mn

Objectifs :

- Amener les étudiants à repérer l'organisation (la planification) d'un texte explicatif.
- Amener les étudiants à identifier et à comprendre les caractéristiques des textes explicatifs comme les procédés explicatifs.

Déroulement de la séance :

Texte :

La notion de parties prenantes des entreprises ²⁸

D'abord, la notion de parties prenantes vient du domaine économique, elle permet de comprendre l'environnement et les changements actuels profonds de l'économie. Définie en 1984 par E. Freeman, universitaire et philosophe américain, elle désigne « les individus ou groupes d'individus qui peuvent influencer ou être influencés par les résultats de l'organisation ». **Le but de Freeman est alors de repenser la notion de performance pour les entreprises.** Selon son analyse, la performance n'est plus uniquement financière mais elle vise à la satisfaction du maximum de parties prenantes.

L'entreprise englobe de nombreux acteurs qui assurent le bon déroulement de cette dernière, c'est-à-dire ces acteurs sont autant de parties prenantes de l'entreprise.

Les principales parties prenantes d'une entreprise : Elles sont susceptibles de varier selon la taille de l'entreprise. Les principales sont :

1. **Les clients qui permettent à l'entreprise de créer son Chiffre d'Affaires** et qui en retour attendent des produits ou des services de qualité.
2. **Les actionnaires qui apportent les fonds propres de l'entreprise** et qui en attendent des dividendes ainsi qu'une plus-value en cas de revente.

²⁸ valoxy.org/blog/parties-prenantes-entreprise/ Consulté le : 28/09/2019

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

3. **Les fournisseurs qui apportent les biens et les services nécessaires** et attendent un paiement à une échéance déterminée.
4. **Les salariés qui, par leur travail, font fonctionner l'entreprise** et qui en attendent une juste rémunération.
5. **Les pouvoirs publics comme par exemple les enjeux de respect des lois**

Quel est l'intérêt pour une entreprise de s'intéresser à la notion de parties prenantes ?

L'un des avantages potentiels apporté par l'analyse des parties prenantes, c'est **de permettre une réflexion sur l'environnement dans lequel l'entreprise évolue**. Un autre avantage mis en avant par les défenseurs de cette démarche, c'est qu'elle serait un moyen de favoriser la pérennité de l'entreprise. En effet, les parties prenantes sont inhérentes à toutes les entreprises et assurent leur développement

Questions :

1. De quoi parle le texte ?
2. **Choisis la bonne réponse :**

Quel est le type de ce texte, justifiez votre réponse :

- Texte narratif
- Texte explicatif
- Texte descriptif

3. Lisez attentivement le texte puis relevez le thème général et les idées principales.
4. Lisez le texte puis relevez les différentes parties de ce dernier ?
5. Relevez du texte la définition de la notion des parties prenantes ?
6. Cites les principales parties prenantes d'une entreprise ?
7. Relevez du texte un exemple.

14.4.2. Les activités de réécriture

Durée : 1h 30 mn

Objectifs d'apprentissage :

- Amener les étudiants à retravailler leurs écrits de façon méthodique et organisée.
- Utiliser correctement les opérations de réécriture (déplacement, suppression, ajout, remplacement) pour rédiger des textes cohérents.

Exercice 01 :

Remplacez les mots génériques soulignés par les mots suivants :

La gestion des ressources humaines - les dettes - la crise - la faillite

- Les échéances et les crédits constituent des obstacles pour les sociétés, la première cause de la faillite c'est

-Pour le bon fonctionnement des entreprises, il faut que la gestion de l'ensemble du personnel c'est -à- dire les employés, les ouvriers et les cadres soient pris en considération.

.....est un élément important pour "améliorer la communication transversale entre services et de mettre en œuvre un développement des salariés à l'intérieur de l'entreprise ²⁹."

- **Les difficultés financières, la dégradation des chiffres d'affaires et les dettes** poussent les entreprises à

²⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Gestion_des_ressources_humaines. Consulté le : 05/02/2021

Exercice 02 :

Réécrivez les phrases suivantes en utilisant le pronom personnel qui convient pour éviter la répétition :

- La balance commerciale de l'Algérie continue de plonger, la balance commerciale a été déficitaire en 2015 par 13.7 milliards de dollars (Charef, 2016).³⁰

—————> La balance commerciale de l'Algérie continue de plonger,a été déficitaire en 2015 par 13.7 milliards de dollars (Charef, 2016).

- La pandémie du « Covid 19 » a poussé plusieurs entreprises à fermer leurs portes, la pandémie est la première source de la crise économique que le monde connaît aujourd'hui.

—————> La pandémie du « Covid 19 » a poussé plusieurs entreprises à fermer leurs portes,est la première source de la crise économique que le monde connaît aujourd'hui.

- Le télétravail est une nouvelle forme du travail qui repose sur les moyens de télécommunications notamment Internet, les moyens de communication sont des outils efficaces.

—————> Le télétravail est une nouvelle forme du travail qui repose sur les moyens de télécommunications notamment Internet,sont des outils efficaces.

- Les économistes essayent de trouver les bonnes solutions pour sortir de la crise. Les économistes mettent en place toujours des plans d'actions.

—————> Les économistes essayent de trouver les bonnes solutions pour sortir de la crise.mettent en place toujours des plans d'actions.

³⁰ <https://algeria-watch.org/?p=14942> Consulté le 05/02/2021

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

Exercice 03 :

Réécrivez les phrases suivantes en utilisant les pronoms démonstratifs suivants pour éviter la répétition : Celles - ces - ceux

- Les problèmes financiers de la France ne sont pas les mêmes que les problèmes financiers de l'Algérie.

—> Les problèmes financiers de la France ne sont pas les mêmes que.....de l'Algérie.

-Est -ce - que les entreprises Algériennes suivent les mêmes stratégies que les stratégies utilisées par les entreprises Françaises ?

—> Est-ce-que les entreprises Algériennes suivent les mêmes stratégies queutilisées par les entreprises Françaises ?

- L'entreprise Algérienne recrute des ouvriers chinois, les ouvriers chinois ont pris la place des algériens dans les chantiers.

—> L'entreprise Algérienne recrute des ouvriers chinois,derniers ont pris la place des algériens dans les chantiers.

14.4.3. Les activités d'autoévaluation lors de la réécriture :

Exercice 04 :

Soulignez ce qui vous paraît incorrects dans le texte suivant puis réécrivez-le en utilisant les grilles d'autoévaluation suivantes et les opérations de réécriture : le déplacement, le remplacement et la suppression :

La balance commerciale plonge, le gouvernement sans réaction³¹

au totale, la balance des paiement, qui était déjà déficitaire en 2014, devrait enregistré un solde négative autour de 25 milliards de dollar. Cet situation est très grav .

curieusement les chiffre du déficit ont été accueili presque avec soulagement la plupart des économistes s'attendait à une situation bien plus grave, au vu de la spectaculaire baisse du pétrole. une vision primaire voudraient en effet limité l'analyse de la situation à un seul tableau: comparer le déficit annuelle de la balance des paiemen aux réserve de change, et se demander combien de temps celles-ci pourraient tenir et comment financer le déficit budgétaire lorsque le fan de Régulation des recettes sera épuisé probablement à avant fin 2017.

Depuis quelques anné , la balance commarcial de Algérie souffre des dettes la balance commerciale de l'Algérie a été déficitaire en 2015 Selon les chiffre donné par l'état algérien le déficit s'est élevi à 13.7 miliards de dollars auquel il faudra ajouté un déficit de la balanc des service d'un peu plus de dix milliards

Tableau 45 : Les grilles d'autoévaluation

- La première grille :

Les critères	Oui	Non
J'ai supprimé les mots incorrects		
J'ai supprimé les mots qui se répètent		
J'ai utilisé la ponctuation		
J'ai utilisé la majuscule au début de chaque phrase		

³¹ Texte adapté de l'article de Abed Charef , Le Quotidien d'Oran , 26 Janvier 2016 .
<https://algeria-watch.org/?p=14942> Consulté le : 27 /03/2021 .

Chapitre14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques)

J'ai utilisé les pronoms personnels pour éviter la répétition		
J'ai remplacé les mots supprimés par des mots corrects .		

- La deuxième grille :

Introduction	Développement	Conclusion
<ul style="list-style-type: none"> - Problématisation - Annonce du plan - Définition des termes 	<ul style="list-style-type: none"> - Une idée par partie - Cohérence logique entre les sous - parties. - Qualité des informations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à la problématique.

Conclusion :

Conclusion :

Le présent travail traite l'impact de la révision sur l'amélioration de la production écrite d'un texte explicatif en FOS. En effet, les études conduites dans le domaine de la didactique de l'écrit en FOS et dans le domaine de la psychologie cognitive ont tenté d'analyser les processus cognitifs responsables de la production des textes.

Rappelons que la rédaction des textes met en jeu des processus qui permettent d'un côté d'articuler un ensemble important de compétences (linguistiques, pragmatiques, référentielles) et d'un autre côté de faire appel aux informations contenues dans la mémoire à long terme du rédacteur (MLT).

La mise en place de ces processus dépend du niveau linguistique du rédacteur et de sa capacité à traiter et à planifier ses informations. Le traitement des informations et la planification relèvent de la compétence scripturale. Toutefois, la rédaction des textes implique également des activités cognitives à savoir la révision et la réécriture qui assurent l'amélioration de la qualité des textes écrits.

De nombreuses recherches se sont intéressées d'une part à identifier les processus cognitifs mis en place par les rédacteurs lors de la production écrite des textes, et d'autre part de relever les difficultés rencontrées par les rédacteurs au niveau de cette activité.

Pour le présent travail, l'objectif est d'identifier les difficultés des étudiants à rédiger des textes explicatifs et de mesurer l'effet de la révision sur l'amélioration et la remédiation de ces lacunes en se basant sur les modèles cognitifs de la production et de la révision des textes (Kintsch, 1998 ; Hayes & Flower, 1980 ; 1981 ; Scardamalia & Bereiter, 1987).

En effet, les données recueillies au cours de notre recherche démontrent d'une part les difficultés rédactionnelles rencontrées par les étudiants de la première année d'économie et d'autre part l'impact de la révision sur l'amélioration de la production écrite d'un texte explicatif.

La révision d'un premier jet via le brouillon et la lecture d'un texte d'aide en langue française a permis aux étudiants d'améliorer leurs écrits. Il est donc important d'apprendre aux jeunes scripteurs le mode d'emploi du bon usage du brouillon. Une

Conclusion :

bonne utilisation du brouillon est un élément important, qui aide les étudiants à réviser leurs copies pour améliorer la qualité de leurs productions écrites.

Nous pouvons dire à travers le présent travail que la révision est une activité qui facilite aux étudiants l'amélioration de leurs écrits. Réviser son texte via le brouillon est une démarche importante pour une réécriture réussie.

Les activités d'écriture et de réécriture doivent occuper une place importante dans les programmes des étudiants de la filière d'économie. Les enseignants devraient se préoccuper des difficultés de leurs étudiants au niveau de l'écrit, à l'aide des activités de réécriture adaptées à leur niveau.

La révision et la réécriture des textes sont deux activités qui constituent l'ensemble des stratégies que les étudiants doivent apprendre pour corriger et améliorer leurs écrits. Les étudiants ont tendance à associer la réécriture à la correction des fautes orthographiques ; or la réécriture ne concerne pas uniquement l'orthographe. Elle implique des habiletés non seulement de détection des erreurs c'est-à-dire la surface du texte, mais aussi du contenu du texte. Cette activité dépasse largement la correction des erreurs ; elle implique des habiletés de correction qui s'opèrent au niveau du contenu du texte et non seulement au niveau de la phrase.

Quant à la révision, elle consiste à revenir sur le texte pour aboutir à une modification efficace de ce dernier ; elle s'opère au niveau du contenu du texte (et non pas seulement au niveau formel). Elle est de l'ordre intra-langagier et non seulement méta-langagier.

Cependant, il est à préciser que notre recherche présente des limites.

Les limites de la recherche :

Nous avons rencontré quelques difficultés au cours de la réalisation de cette recherche. D'abord, il a été difficile de travailler avec l'ensemble des étudiants de la première année d'économie. Nous souhaiterons dans des recherches ultérieures élargir notre échantillon et travailler avec un nombre plus important d'étudiants afin de généraliser les résultats obtenus.

Conclusion :

Ensuite, la seconde difficulté rencontrée concerne la séance consacrée à la révision du premier jet. Certains étudiants étaient absents pendant cette séance.

Les perspectives de la recherche :

Nous poursuivrons dans les recherches ultérieures notre travail sur les processus rédactionnels avec les étudiants d'économie. Cependant, il nous paraît intéressant de travailler avec les étudiants en fin de cursus universitaire car ils sont appelés à préparer une thèse de fin d'études. Nous souhaiterons donc analyser les processus cognitifs activés par ses étudiants pour réaliser cette tâche.

Pour ce faire, nous pourrions ainsi mesurer l'effet des activités élaborées par la présente recherche sur la capacité des étudiants à rédiger des textes explicatifs cohérents. Ces activités qui portent sur la planification des textes et les opérations de réécriture pourraient aider les étudiants d'économie à réécrire et à réviser leurs écrits.

Afin d'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés rédactionnelles, il nous paraît ainsi important de laisser les étudiants eux même évaluer leurs compétences lors de la révision / réécriture. Autrement dit, les étudiants d'économie seront appelés à réviser leurs écrits à l'aide des grilles d'auto-évaluation.

Nous souhaiterons donc étudier l'impact de la révision sur l'amélioration de la qualité des textes explicatifs à l'aide des grilles d'auto-évaluations. Ces grilles constitueront des outils d'aides qui permettent aux étudiants d'identifier leurs lacunes et de faire le point sur leurs acquis. Divers travaux ont montré le rôle des grilles d'auto-évaluations sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle, ces grilles permettent l'implication des étudiants dans l'évaluation de leurs apprentissages (Campanale, Dejemeppe, Vanhulle&Saussez, 2010).

L'enseignant pourrait ainsi former ses étudiants à s'auto-évaluer. L'auto-évaluation étant une opération qui permet à l'étudiant de contrôler, d'évaluer ses écrits et de gérer son savoir-faire. Apprendre à s'auto-évaluer, permet à l'étudiant d'être autonome et capable de juger par lui-même son propre écrit. C'est une stratégie qui permet à l'étudiant de contrôler son apprentissage et de développer ses performances métacognitives sur lesquelles nous voudrions nous pencher dans nos futures recherches.

Références :

Références :

- Achouche, M. (1981). « La situation sociolinguistique en Algérie », *Langues et Migrations*, Grenoble : Presses Université de Grenoble.
- Acuña, T. (2000). « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 41-66.
- Adam, J-M. (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin
- Adams. J. & Collins, A. (1977). *A Schema-Theoretic View of Reading. Technical Report*, 32, Urbana, Center for the study of reading. Collins.
- Adam, J-M & Revaz, F. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif ; les marqueurs d'énumération et de reformulation. *Langue française*, 81, pp.59-98.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2002) *Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux*. *L'Année Psychologique*. 102, 363-398.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogiques ? 24. p, 45-64. *Didáctica, Lengua y Literatura*.
- Ammouden, M. (2018). « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », *Multilinguales*, 02, 117-147.
<https://journals.openedition.org/multilinguales> Consulté le: 11/02/2020
- Ammouden , M & Cortier, C . (2016) « Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 13-01
[.https://journals.openedition.org/rdlc/900](https://journals.openedition.org/rdlc/900) . Consulté : le 12/11/2020.
- Anderson, R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48(1), 35-44.

Références :

- Anderson, R. C. & PEARSON, P. D. (1984). « A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension ». In: Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Mosenthal, P. (éds), *Handbook of Research on Reading*. New York : Longman, p. 255-291
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et Compréhension : Lire pour comprendre*. Éditions, In Press.
- Anderson, R. C., REYNOLDS, R. E., SCHALLERT, D. L. & GOETZ, E. T. (1977). « Frameworks for Comprehending Discourse ». *American Educational Research Journal* 14(4), p. 367-381.
- Anderson, R. C, SPIRO, R. J. & ANDERSON, M. C. (1978). « Schemata as Scaffolding for the Representation of Information in Connected Discourse ». *American Educational Research Journal* 15, p. 433-443
- Arcand, R & Bourbeau, N. (1995). La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression. Langue et littérature.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (1996) Memory. In: R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (pp. 514-517). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bellemin-Noël , J. (1972). *Le Texte et l'Avant-Texte. Litteratures*, 19, p. 159.
- Bereiter et Scardamalia (1987) Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.). *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Bianco, M., (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? in M. Crahay et M. Dutrevis (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck .<https://edupass.hypotheses.org/824> . Consulté le 07/08/2019

Références :

- Bianco, M. & Coda, M. (2002) « La compréhension en quelques points... », dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue, *La compréhension*, Grenoble, Éditions de la Cigale, p. 93-97.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod. Paris.
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et Compréhension : Lire pour comprendre*. Éditions, In Press.
- Blanchet, P. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. *La Lettre de L'AIRDF*. 38 , pp. 31-36
- Boukhannouche, L. (2016). « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact », *Carnets*. Deuxième série.
<https://journals.openedition.org/carnets/1895> consulté le 12/11/2018.
- Broutard, C., & Maeder, C. (2006). Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L'orthophoniste*, 255, 19-26.
- Bussy, G. (2006). *La mémoire de travail à l'école. Pour Comprendre et Accompagner au quotidien*. Editions Remédiacog.
- Campanale, F., Dejemepé, X., Vanhulle, S & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisées en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p.193-205). Louvain la Neuve, Belgique : De Boeck.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., & Szilagyi, E., 2007, *le français sur objectif spécifique et la classe de langue*, CLE international.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des canadiens en milieu minoritaire, *Pratiques*, 161-162.

Références :

- Chesnet, D., & Alamargot, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaires et grapho-motrices du scripteur : intérêts du dispositif « eye and pen ». *L'Année psychologique*, 105, 477-520.
- Coltier, D. (1986). Approche du texte explicatif, *Pratiques* n°51, septembre, pp.3- 22.
- Combettes, B. (1977). *Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte Pratique*, n°13, pp.81-101.
- Combettes, B. (1986). Le texte explicatif : aspects linguistiques. *Pratiques*. n° 51. pp. 23-38.
- Cooper, M., & Holzman, M. (1983) Talking about protocols. *College Composition and Communication*, 34, 284-293
- Cordier, F & Gaonac'h, D. (2012). *Apprentissage et mémoire*. Armand Colin. Paris.
- Coronaire, M. (1998) : « la compréhension orale ». *Clé internationale*, Paris
- Cortier, C., Hachadi S. & Amar Sharif F.Z. (2009). « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles ». In Defays, J-M., Englebort, A., Pollet, M-C., Rosier L. & Thyron, F. (ed). *Acteurs et contextes des discours universitaires (t. 2)*. Paris : L'Harmattan. pp. 137-150.
- Cuq, J-P., & Gruca, I. (2005). *Cours en didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Daneman, M. (1987). Reading and working memory. In 1. Beech & A. Colley (Eds.), *Cognitive approaches to reading* (pp. 57-86).
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, & Cognition*, 9, 561- 584.
- Denhière, G. (1991). Le traitement cognitif du texte. *Psychologie Française*, 36.

Références :

- Fabre, C. (1990). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrit. *REPERS* .4, pp. 49-58.
- Fabre, C., 2002, Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, ESF éditeur, Paris
- Fayol, M. (1991). L'écrit : perspectives cognitives. In *Les Entretiens Nathan : Lecture et écriture*, 101-126. Paris : Nathan.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (2003). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Paris
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. Dans Observatoire National de la Lecture, Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir (pp. 21-34). Paris : MENESR.
- Fénoglio, I., & Chanquoy, L. (2007). Avant - propos. La notion d'avant- texte : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Cairn*. 155, pp, 03-07.
- Fitzgerald, J. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24.
- Gabsi, A., Makhlof, M., & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Éd.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, (pp. 277-297). Paris.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif*. Paris: Colin.
- Garcia - Debanc, C. (1988). Proposition pour une didactique du texte explicatif, *Aster*,6, 129 – 163. Paris : INRP.
- Germain , C . (1999). La production écrite. CLE international. Paris
- Givón, T. (1993). *English Grammar. A Function-based Approach* (2 vols.). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Références :

- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Grésillon, A., & Lebrave, J-L. (1983). *Manuscrits-Écriture. Production linguistique*. Langages. Paris.
- Hall, A. (1990). Cité par Cornaire, C., Raymond, P.M, 1999, *La production écrite*, ed. CLE international. Paris. pp 64.
- Halté, J., F., 1988, *Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs*, *Pratiques* n°58, juin.
- Hayes, R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 1. Disorders of first-language development; Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 176–240). Cambridge University Press
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1- 27). Mahwah, NJ: L.E.A [traduction (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat, & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux & Niestl
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29). New York : Guilford
- Heurley, L. (2006). *La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive*. Langages, 164, 10-25

Références :

- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Hoareau, Y. Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M., & Khebbeb, A. (2006). Internet et aides à la réécriture à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue. In A. Piolat (Éd.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, (pp. 277-297). Paris
- Holtzer, G. (2004). *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques*. Le Français dans le monde, CLE international.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Éds.). *The science of writing: Theories, methods and applications* (pp. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, (pp. 363-394).
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Labasse, B. (2016). Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives. *Pratiques* . n°171-172. <https://journals.openedition.org/pratiques/3163> consulté le : 09/08/2021.
- Legros, D., & Baudet, S. (1997). Le rôle des modalisateurs épistémiques dans l'attribution de la vérité propositionnelle. *International Journal of Psychology*, 31, 6, 235-254.

Références :

- Legros, D., Maître de Pembroke, E., & Talbi, A. (2002). Théories de l'apprentissage et multimédias. In D. Legros, & J. Crinon (Éds.). *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 23-39). Paris: Armand Colin (coll. U).
- Legros, D., Makhlouf, M. & Maître de Pembroke, E. (2005). Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. In M. Rispaïl et N.
- Tigziri, *Langues Maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue Amazighe* (pp. 37-48). Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
- Lehman, D., 1993, Objectifs spécifiques en langue étrangère. Paris, France, Hachette
- Le Pesant ., (2002). La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles. *Langages*. 145, pp. 39-59.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sanchez, C. (2006) « Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire », *Québec français*, 140, 64-6
- Mangiante, J.M., et Parpette, C.(2004). Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, édit. Hachette FLE, nouvelle collection f. Paris.
- Manzotti,E. (1995), « Aspettilinguisticidell'emplificazione », in *Versus*, 70-71, pp. 49-114.
- Marin, B., Crinon, J., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire les textes documentaires Scientifiques. Quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? *Revue Française de Pédagogie*, 160, 119-132.
- Marin, B., & Legros D. (2006). La prise en compte des contextes linguistiques et culturels dans les activités de révision et de co-révision à distance. *Langages*, 164, 113-125.
- Martin, S. (2016). La langue française en Algérie : Etat des lieux. <https://arlap.hypotheses.org/7953> Consulté le : 09/02/2018

Références :

- Martins, D., & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98, 511-543.
- Matsuhashi, A. (1987). Revising the plan and altering the text. In A. Matsuhashi (dir.), *Writing in realtime: Modeling production process* (p. 197-223). Norwood, NJ: Ablex
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1995). The minimalist hypothesis: directions for research. In C.A. Weaver, S. Mannes, & C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honour of Walter Kintsch*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Mas, M., & Plane, S., & Turco, G. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères*, 10, pp. 67-81
- Mostefaoui, A. (2009). Enseigner le Français des sciences et technologie de l'analyse à la proposition didactique : la compréhension écrite. *Résolang*, 4, 79-90.
- Murray, D.M. (1978) Internal revision . *A process of discovery* . In C. CLAPHAM & D. Corson (EDS) (pp. 189- 198).
- Norén, C. (1999), Reformulation et conversation – De la sémantique du topos aux fonctions interactionnelles, Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Olive, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes, *Le Langage et l'Homme*, 28, 2, 191-206.
- Perfetti, C. A. (1985) Discourse memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 15, 33-42. PERFETTI, C. A., & LESGO
- Piolat, A. (2004). La prise de notes : Écriture de l'urgence. In A. Piolat (Éd.), *Écriture. Approches en Sciences Cognitives*, (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- Piolat, A., & Barbier, M-L. (2007). De l'écriture elliptique estudiantine : Analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. *Langue française*, 155, 84-100.

Références :

- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. *Langage*, 106, 106-125.
- Piolat, A., & Olive, T (2000). Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes la méthode de la triple tâche : un bilan méthodologique. *L'Année psychologique*, 100, 465-502.
- Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., & Cherrad-Benchefra, Y. (2002). Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues (pp. 85-124), Bruxelles. De Boeck et Larcier, Éditions Duculot / AUPELF-AURELF, Coll. Champs linguistiques/Actualités linguistiques francophones.
- Reuter, Y. (1989). Les interactions lecture-écriture, *Actes du colloque Theodile-Crel'93*. (Éd.). Berne: Peter Lang.
- Reuter Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Richterich, R. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Hachette. Paris.
- Robert, A. (2000- 2001). Ecrire des textes explicatifs. Passage à l'acte. « Grand N », n° 68, pp. 91 -113
- Roussey, J.Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie Française*, 50,3, 351-372.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D.E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Sawadogo, F., & Legros, D. (2005). Quelle place pour la langue maternelle Mooré (L1) dans la construction et la production de connaissance via la langue française à

Références :

l'école au Burkina Faso. *Colloque international, Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation.*

- Sawadogo, F., & Legros, D. (2007). Effets des questionnements à distance via Internet sur l'activation des connaissances et l'activité de planification lors de la co-écriture de textes explicatifs en langue seconde en contexte diglossique. *Conférence EIAH 2007 (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain)*, 27, 28 et 29 juin 2007 à Lausanne.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). *The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing*. In M. MARTLEW (Ed). *The psychology of written language: A developmental approach* (pp.67-95). London: Wiley.

-Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In R. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, Writing, and Language Learning* (pp. 142-175). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* (p. 420). Alger, Dar El Hikma.

-Taleb Ibrahim, K. (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, pp, 207-218.

-Toma, A. (2010). La relation textuelle d'exemplification et l'exemple mathématique. *Diversité et Identité Culturelle en Europe*,08, pp.49-82.

-Toumi, H. (2007). La réécriture pour apprendre à écrire. *Pratique pédagogique*. N° 02, pp. 08-11.

- Van den Broek, P., & Gustafson, M. (1999). Comprehension and memory for textes: three generations of reading research. In S. R. Golman, A. C. Graesser & P. Van den Broek (Eds.), *Narrative Comprehension Causality, and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso* (pp. 15-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Références :

- Vigneau, F., L. Diguer, M., Loranger & R., Arsenault. (1997) . La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés, 23, p. 271–288.

Dictionnaires :

- Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactiques du français langue étrangère et seconde CLE international.

Thèses et mémoires :

- Alfarwy, L. (2017). : « La didactique du FOS en Syrie : enjeux et perspectives. De l'analyse du discours professionnel aux dispositifs didactiques. Université Paul Valéry Montpellier. Thèse de doctorat. <https://tel.archivesouvertes.fr/tel01867167/document>.

Consulté le : 02/03/2018

- Asselah – Rahal. S. (2000). Etude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe – français – kabyle) chez deux familles immigrés. Thèse de doctorat, Université de Rennes 2.

- Buatois , A. (2014), La démarche FOS appliquée à l'enseignement bilingue au Brésil. Faciliter l'intégration des futurs lycéens de la première section bilingue publique du pays. Mémoire de master. Université de Stendal. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01070092/document>. Consulté le 11/11/2019

- Bounouara, Y. (2008). Production de texte argumentatif en FLE : utilisation de la L1 et ses effets. Thèse de doctorat en didactique. Université de Batna 2.

- Boudechiche, N. (2011). Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique. Thèse de doctorat. Université d'Annaba.

- Chali Saddok, W. (2018). La réécriture de résumés de textes explicatifs chez les étudiants universitaires de 2ème année sciences et technologie. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.

- Kadi. L : (2004) Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français de Doctorat. Un autre rapport au brouillon.

Références :

- Margoum, A. (1997). Etude de la relation existant entre la capacité de détecter et la capacité de corriger des erreurs dans un texte uniforme. Université Laval.
- Mohammed Osman, R. (2011). Analyse de la structure compositionnelle du texte explicatif. « Cas des apprenants universitaires soudanais ». Mémoire présenté à l'Université de Khartoum en vue de l'obtention de maîtrise en linguistique textuelle.
- Mounier, A. (2017). Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture. Hal. Mémoire de master. Université de Grenoble. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434183/document> .Consulté le : 11/11/2020
- Mbengone Ekouma, C. (2006). Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique. Thèse de doctorat, Université de Paris 8, Vincennes Saint- Denis.
- Qotb, H. (2008). Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet Thèse de doctorat. Université Paul Valéry Montpellier III.
- Sebane, M.(2008). L'effet de deux modalités de prise d'informations sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie. Thèse de doctorat. Université Ibn Badis -Mostaganem-

Table des matières :

Introduction :	7
Première partie :	12
Chapitre 01 : Regard sur l'évolution de la langue française en Algérie.....	13
Introduction :	13
1.1.Aperçu sur la genèse de la langue française en Algérie :.....	14
1.2.L'enseignement du français dans le système éducatif algérien après l'indépendance du pays (entre le secondaire et le supérieur) :	15
1.2.1. L'enseignement du français au niveau du cycle secondaire :.....	17
1.2.2. L'enseignement du français à l'université :.....	19
1.3.Description des programmes dédiés aux étudiants de l'économie :	20
1.4.Français sur objectifs spécifiques ou français de spécialité :.....	23
Conclusion :	25
Chapitre 02 : L'émergence du FOS au sein de l'université algérienne : démarches et objectifs d'enseignement.	26
Introduction :	26
2 .1. L'intégration du FOS dans les universités Algériennes :.....	26
2.2. Le développement du FOS :	28
2.3. Les objectifs de l'enseignement du FOS	30
2.4.Les démarches de l'élaboration d'un dispositif de formation FOS :	31
2.4.1. L'identification de la demande de formation :.....	32
2.4.2. L'analyse des besoins du public :.....	32
2.4.2.1. Description du questionnaire destiné aux étudiants de l'économie pour l'analyse des besoins	34
2.4.2.2. Description du questionnaire destiné aux enseignants du département de l'économie pour l'analyse des besoins	37
2.4.3. Le recueil des données :	41
2.4.4. L'analyse des données :.....	42
2.4.5. L'élaboration des activités pédagogiques :.....	42
2 .5. Les caractéristiques des textes du français sur objectifs spécifiques :.....	43
Conclusion :	44
Chapitre 03 : La première analyse des besoins : Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux étudiants	45
Introduction :	45
3.1. Déroulement et description du questionnaire destiné aux étudiants :.....	45
3.1.1. L'outil de la recherche :.....	45
3.1.2. Les participants :	45

Table des matières :

3.2. Description et objectifs du questionnaire :.....	45
3.3. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants :.....	46
Conclusion :	67
Chapitre 04: Analyse des difficultés rédactionnelles des étudiants via le questionnaire destiné aux enseignants.....	68
Introduction	68
4.1. Déroulement et description du questionnaire destiné aux enseignants :.....	68
4.1.1. Les participants :.....	68
4.1.2. Objectifs et description du questionnaire.....	68
4.2. Résultats et interprétations du questionnaire destiné aux enseignants :	69
Conclusion :	85
Deuxième partie :	86
Chapitre 05 : Le texte explicatif et ses caractéristiques	87
Introduction :	87
5.1. Définition des textes explicatifs :.....	87
5.2. Les caractéristiques du texte explicatif :.....	89
5.2.1 Les caractéristiques linguistiques :.....	89
5.2.1.1. Les modalités d'énonciation.....	89
5.2.2. Les caractéristiques textuelles :	90
5.2.2.1.La progression thématique	90
5.2.2.1.1. La progression thématique à thème constant	91
5.2.2.1.2. La progression thématique à thème linéaire	91
5.2.2.1.3. La progression thématique à thème dérivé ou éclaté.....	92
5.3. Les procédés explicatifs dans le texte explicatif :	92
5.3.1. La définition :	93
5.3.2.La reformulation :	93
5.3.3. La comparaison :	94
5.3.4.L'illustration :	94
5.3.5.L'exemplification :	94
5.3.6.L'énumération :	95
Conclusion :	95
Chapitre 06 : La compréhension des textes explicatifs en psychologie cognitive.....	96
Introduction :	96
6.1. Le traitement du texte :	96
6.2. Les trois générations du modèle de la compréhension des textes :.....	97
6.2.1. Les modèles de la première génération : une approche centrée sur le « produit » de la compréhension :	97

Table des matières :

6.2.2. Les processus cognitifs en compréhension de textes comme objet d'étude de la deuxième génération :	99
6.2.3. Une vision intégrative du produit et des processus mis en œuvre lors de la compréhension des textes :	99
6.3. Théories des schémas de la compréhension des textes :	100
6.4. Les principaux modèles de la compréhension des textes :	102
6.4.1. Le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978- 1983) :	102
6.4.2. Le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988- 1998) :	105
6.5. La prise en compte du processus de lecture et du processus du stockage des informations en MDT et en MLT lors de la construction des connaissances des textes explicatifs :	107
Conclusion :	110
Chapitre 07 : Traitement des inférences lors de la compréhension des textes explicatifs	111
Introduction :	111
7.1. Définition de l'inférence :	111
7.2. Les approches : minimaliste et constructiviste de l'inférence :	112
7.2.1. L'approche minimaliste :	112
7.2.2. L'approche constructiviste :	113
7.3. Les facteurs qui influent la génération d'inférences :	114
7.3.1. Les facteurs liés aux connaissances du lecteur :	114
7.3.2. Les facteurs liés à la consigne et aux objectifs du lecteur :	116
7.3.3. Les facteurs liés aux éléments textuels :	116
7.4. Les difficultés à générer les inférences d'un texte explicatif de spécialité :	117
7.5. Fonctions des différents types d'inférences :	118
7.5.1. Les inférences causales :	120
7.5.2. Les inférences anaphoriques :	121
7.5.3. Les inférences lexicales :	121
7.5.4. Les inférences d'élaboration de la cohérence textuelle des textes explicatifs :	122
7.6. Le rôle de la production d'inférences dans la compréhension / la production des textes explicatifs :	122
Conclusion :	123
Chapitre 08 : Analyse des caractéristiques des textes explicatifs du premier jet des étudiants : la planification et les procédés explicatifs	124
Introduction :	124
8.1. Procédure expérimentale et consigne du premier jet :	124
8.1.1. Les participants :	124
8.1.2. La première séance de la production écrite : (le premier jet)	125
8.2. Présentation et interprétation des résultats :	125
8.2.1. La problématisation : (la phase du questionnement) :	126
8.2.2. La phase du développement : l'étape de la résolution des problèmes :	127

Table des matières :

8.2.3. La phase conclusive :.....	129
8.3. Analyse de l'emploi des procédés explicatifs dans le premier jet des étudiants :.....	130
8.3.1. La définition :	131
8.3.2. La reformulation :	131
8.3.3. L'exemplification :	132
Conclusion :	132
Troisième partie :	134
Chapitre 09 : La production des textes.....	135
Introduction :	135
9.1. Aperçu sur l'évolution de la production écrite :	135
9.2. Qu'est-ce qu'une activité d'écriture :	138
9.3. Articulation mémoire de travail / mémoire à long terme dans la production des textes :.....	138
9.4. Les différents modèles de la production écrite :	140
9.4.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) :	140
9.4.2. Les limites du modèle de Hayes et Flower (1980) :	143
9.4.3. La mémoire de travail selon le modèle de Kellogg (1996) :	143
9.5. L'expertise rédactionnelle :	145
9.5.1. Le modèle de Berninger et Swanson (1994) :	145
9.5.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :	146
Conclusion :	148
Chapitre 10 : La révision des textes explicatifs.....	149
Introduction :	149
10.1. La révision, composante centrale de la production écrite :.....	149
10.1.1. La révision selon le modèle de Hayes et Flower (1980) :	149
10.1.2. La révision selon le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) : ...	150
10.2. Définition de la révision :	152
10.2.1. La révision : une modification apportée à un texte :	153
10.2.2. La révision : une composante au service de l'amélioration du texte déjà écrit :	153
10.2.3. La révision comme composante du contrôle de la production écrite :	154
10.3. Les compétences à acquérir pour réaliser l'activité de « révision » :	154
10.3.1. Une compétence linguistique :	154
10.3.2. La compétence scripturale :	155
10.4. La révision chez l'expert et chez le novice :	156
10.5. Le processus de contrôle :	157
10.6. Le processus de lecture dans la révision des textes :	157
Conclusion :	158

Table des matières :

Chapitre 11 : Analyse des productions écrites des étudiants : premier jet d'un texte explicatif.	159
11.1. Objectifs et description de l'analyse des processus rédactionnels : le premier jet, le brouillon et le deuxième jet :	159
11.2. Méthode et procédure expérimentale :	163
11.2.1. Participants :	163
11.2.2. La première séance de la production écrite : (premier jet) :	163
11.2.3. La consigne :	163
11.3. Analyse et interprétation des productions écrites :	163
11.3.1. Le traitement de la consigne : respect de la problématique posée :	163
11.3.2. Respect de la cohérence des textes explicatifs (Coltier , 1986) :	167
11.3.3. L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte de spécialité :	176
Conclusion :	180
Chapitre 12 : Les opérations de réécriture employées par les étudiants (le remplacement - la suppression - l'ajout et le déplacement)	181
Introduction :	181
12.1. Définition de la réécriture des textes :	181
12.2. Analyse des opérations de réécriture :	185
12.2.1. Méthode et consigne de la séance de réécriture :	185
12.2.2. Méthode de l'analyse :	186
12.3. Analyse et interprétation des opérations de réécriture employées par les étudiant.	187
12.3.1. Le remplacement :	187
12.3.1.1. Le remplacement des mots , des phrases et des passages.	188
12.3.1.2. Le remplacement traitant de l'énonciation.	192
12.3.2. La suppression	192
12.3.2.1. La suppression au niveau de la référence	195
12.3.2.2. Le toilettage orthographique	197
12.3.3. L'ajout :	200
12.3.3.1. L'ajout des mots , des phrases et des passages	200
12.3.4. Le déplacement :	203
Conclusion :	204
Chapitre 13 : Analyse du deuxième jet (la séance de révision)	206
13.1. Objectifs de la séance de révision :	206
13.2. Méthode d'analyse :	208
13.3. Interprétation et analyse du deuxième jet :	208
13.3.1. Moyenne des informations ajoutées :	208
13.3.2. L'origine des ajouts :	209
13.4. Comparaison entre le premier et le deuxième jet :	210

Table des matières :

13.5. Interprétation du tableau de comparaison entre le premier jet et le deuxième jet :.....	211
13.5.1. Le premier niveau de traitement : le traitement de la consigne :.....	211
13.5.2. Respect du genre du texte : la planification du texte explicatif :.....	213
13.5.3. Respect de la cohérence des textes explicatifs :	215
13.5.4. Les procédés explicatifs :	217
13.5.5. L'analyse du niveau syntaxique et lexical d'un texte de spécialité :	219
Conclusion :	220
Chapitre 14 : interprétations générales et élaboration d'un référentiel d'évaluation (les activités pédagogiques).....	222
14.1. Interprétations générales :	222
14.2. Elaboration d'un référentiel d'évaluation des compétences :	225
14.2.1. Définition d'un référentiel d'évaluation :	225
14.3. Le référentiel d'évaluation destiné aux étudiants de la première année d'économie :	226
14.4. L'élaboration des activités pédagogiques :	227
14.4.1. Les activités de la planification d'un texte explicatif	228
14.4.2. Les activités de réécriture	230
14.4.3. Les activités d'autoévaluation lors de la réécriture :	232
Conclusion :	235
Références :	238
Table des matières :	251
Liste des Tableaux	257
Liste des figures	260

Liste des tableaux :

Liste des Tableaux

N	Liste des tableaux	Pages
01	Le programme du français dispensé aux étudiants de la première année d'économie.	20
02	Distinction entre le français de spécialité et le français sur objectifs spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004, p.05-06).	24
03	Questionnaire destiné aux étudiants de l'économie	34
04	Questionnaire destiné aux enseignants du département de l'économie	38
05	Résultat renvoyant à la tranche d'âge des participants.	47
06	Le sexe	48
07	La zone d'habitation	48
08	Tableau représentant les filières des étudiants au cycle secondaire	49
09	Les difficultés des étudiants en langue française	50
10	Nombre de réponses renvoyant aux difficultés de la langue française en lecture en compréhension de l'écrit et en écriture	51
11	Nombre de réponse renvoyant à la difficulté de la lecture en langue française	53
12	Informations renvoyant aux difficultés de la lecture (organisation, contenu du texte).	53
13	Nombre de réponses renvoyant à la difficulté du contenu textuel pendant la lecture	54
14	Informations sur les difficultés de la compréhension d'un texte en langue française	56

Liste des tableaux :

15	Informations renvoyant aux problèmes de compréhension (termes, contenu, autres)	57
16	Informations renvoyant à la difficulté de la production écrite.	58
17	Informations renvoyant aux problèmes de production écrite (organisation, structure de phrase, consigne, choix du sujet, autres)	59
18	Nombre de réponses renvoyant à l'utilisation du brouillon	60
19	Informations renvoyant aux stratégies du brouillon	61
20	Informations sur la relecture de la production écrite	63
21	Nombre de réponses renvoyant aux stratégies de relecture utilisées par les étudiants	63
22	Nombre de réponses renvoyant aux objectifs de la relecture	64
23	Nombre de réponses renvoyant aux moments de modifications apportées par les étudiants pendant la rédaction	65
24	Nombre de réponses renvoyant aux capacités des étudiants à intégrer leurs acquis lors de la rédaction	66
25	Informations renvoyant à la tranche d'âge des enseignants	69
26	Le sexe	70
27	Les tâches effectuées en classe par les enseignants	71
28	Nombre de réponses renvoyant à la difficulté des étudiants en langue française	72
29	Résultat renvoyant aux difficultés des étudiants en lecture, en compréhension de l'écrit et en production écrite.	73
30	Résultat de la difficulté de la lecture	74
31	Résultat renvoyant aux difficultés de la compréhension de l'écrit	76

Liste des tableaux :

32	Résultat relatif aux difficultés de la production écrite	77
33	Résultat renvoyant à l'intervention des enseignants pendant les séances de rédaction	78
34	Résultat renvoyant aux consignes données par les enseignants lors de leurs interventions	78
35	Résultat renvoyant au programme utilisé par les enseignants	79
36	Résultat représentant la place de l'écriture et de la réécriture dans le programme	80
37	Résultat renvoyant aux moments d'intervention des enseignants	81
38	Résultat relatif au nombre d'étudiants qui ne révisent pas leurs écrits	82
39	Nombre de réponses renvoyant aux activités de réécriture proposées par les enseignants	83
40	Nombre de réponses renvoyant à la révision du texte	84
41	La grille d'analyse des productions écrites des étudiants	161
42	Le texte d'aide	207
43	Comparaison entre le premier et le deuxième jet	210
44	Le référentiel d'évaluation	226
45	Les grilles d'autoévaluation	233

Liste des figures :

Liste des Figures

N	Liste des figures	Pages
1	Moyenne de la tranche d'âge des étudiants	47
2	Moyenne de l'effectif des étudiants de différents sexe (masculin / féminin)	48
3	Moyenne de l'effectif des étudiants issus de lieux de résidence différents	49
4	Moyenne représentant les filières des étudiants au niveau secondaire	50
5	Moyenne de la difficulté des étudiants en langue française	51
6	Moyenne des difficultés des étudiants en langue française en lecture, en compréhension de l'écrit et en production écrite	52
7	Les difficultés de la lecture d'un texte en langue française	53
8	Moyenne relative aux problèmes liés à l'activité de lecture d'un texte de spécialité (organisation, contenu)	54
9	Moyenne des difficultés liées au contenu d'un texte pendant la lecture	55
10	Moyenne relative à la compréhension d'un texte en langue française	56
11	Moyenne des difficultés des étudiants au niveau de la compréhension (termes, contenu, autres)	57
12	Moyenne des étudiants ayant des problèmes d'écriture	58
13	Moyenne des différents problèmes de rédaction (organisation, structure de la phrase, consigne, choix du sujet, autres)	59
14	Moyenne relative à l'utilisation du brouillon	61

Liste des figures :

15	Moyenne des représentations des étudiants sur le brouillon	62
16	Moyenne relative à la relecture de la production écrite	63
17	Moyenne de la représentation de la relecture d'un texte explicatif	64
18	Moyenne de la représentation des étudiants sur les différents objectifs de la relecture de leurs productions écrites	65
19	Les moments de modifications apportées aux textes	66
20	Moyenne de réponses des étudiants sur leurs capacités à réutiliser les informations acquises	67
21	Moyenne de la tranche d'âge des enseignants	70
22	Moyenne de l'effectif des enseignants du sexe différent	71
23	Moyenne des tâches réalisées en classe par les enseignants	72
24	Moyenne des réponses relatives à la difficulté des étudiants en langue française.	73
25	Moyenne des difficultés des étudiants en lecture, en compréhension et en production écrite.	74
26	Moyenne de la représentation des difficultés de la lecture (structure du texte, lexique et identification des informations)	75
27	Moyenne des résultats renvoyant aux difficultés de la compréhension de l'écrit	76
28	Moyenne représentant les différentes difficultés de la rédaction	77
29	Moyenne représentant les interventions des enseignants lors de l'écriture des étudiants	78
30	L'intervention des étudiants lors des séances d'écriture	79

Liste des figures :

31	Moyenne représentant le programme utilisé par les enseignants d'économie	80
32	Moyenne relative à la place des activités d'écriture et de réécriture dans les programmes	81
33	Moyenne représentant les moments d'intervention des enseignants pendant la réécriture	82
34	Moyenne des étudiants qui ne révisent pas leurs écrits	82
35	Moyenne représentant les activités de réécriture (grille d'auto-évaluation, annotation sur le brouillon)	84
36	Moyenne représentant la révision (le niveau formel, la structure, les deux)	85
37	Le Modèle de Baddeley (1996)	108
38	Présentation des différents types d'inférences Binaco et Coda (2002) Makdissi, Boisclair et Sanchez (2006)	119
39	La planification d'un texte explicatif (la problématisation, le développement et la phase conclusive)	126
40	Les procédés explicatifs	130
41	Présentation du modèle de Hayes et Flower (1980)	141
42	Le modèle de Kellog (1996)	144
43	Le modèle de Berninger et Swanson (1994)	145
44	Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	147
45	Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987).	152
46	Le traitement de la consigne	164

Liste des figures :

47	Respect des différents éléments cités dans la consigne : (la faillite, ses causes et ses solutions)	165
48	L'emploi des connecteurs	168
49	L'emploi des relatives	170
50	L'emploi des anaphores	171
51	L'emploi de la ponctuation	173
52	Le traitement des informations	174
53	Emploi de la nominalisation	177
54	Emploi de la forme passive	178
55	Emploi de la tournure impersonnelle	179
56	Présence de la terminologie	180
57	Les opérations de réécriture	187
58	Représentation des types de remplacement (remplacement des mots, remplacement des phrases, remplacement des passages)	188
59	Présentation de la suppression au niveau de la référence	195
60	Présentation de la suppression de l'énonciation	198
61	Moyenne relative aux types d'ajout (ajout des phrases, ajout des mots, ajout des passages)	201
62	Présentation du nombre des ajouts	208
63	L'origine des ajouts	209

Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans la didactique du FLE et décrit les processus rédactionnels des textes explicatifs. Elle a pour objectif d'étudier l'impact de la révision sur l'amélioration de la qualité de la production écrite d'un texte explicatif chez les étudiants de la première année d'économie de l'université de Mascara. Ces étudiants ont des difficultés au niveau rédactionnel car d'une part ils ne maîtrisent pas les activités nécessaires pour la rédaction des textes (la planification, la mise en texte et les activités de réécriture) et d'autre part ils ont des connaissances linguistiques limitées. Pour cela et afin de les aider à rédiger des textes explicatifs cohérents, nous avons demandé aux étudiants de réviser leurs écrits (le premier jet) pour les réécrire. Pour la séance de révision / réécriture, les étudiants étaient appelés à utiliser le brouillon en lisant leurs premiers jets et un texte d'aide. Les résultats obtenus démontrent le rôle et l'impact du processus de révision sur l'amélioration de l'activité rédactionnelle d'un texte explicatif.

Mots clés : révision - français sur objectifs spécifiques - réécriture – **texte explicatif**

Summary:

This research is part of the didactics of French as a foreign language and describes the editorial processes of explanatory texts. It aims to study the impact of the revision on the improvement of the quality of the written production of an explanatory text among the students of the first year of economics of the University of Mascara. These students have difficulties at the editorial level because on the one hand they do not master the necessary activities for writing texts (planning, texting and rewriting activities) and on the other hand they have limited linguistic knowledge. For this and in order to help them write coherent explanatory texts, we asked the students to revise their writings (the first draft) to rewrite them. For the revision / rewriting session, the students were asked to use the draft by reading their first drafts and a help text that we offered them. The results obtained demonstrated the role and the impact of the revision process on the improvement of the editorial activity of an explanatory text.

Keywords: revision - French on specific objectives - rewriting - explanatory text

ملخص

يندرج هذا البحث ضمن تعليم الفرنسية كلغة أجنبية ويصف العمليات التحريرية للنصوص التفسيرية . يهدف العمل إلى دراسة تأثير المراجعة على تحسين جودة الإنتاج الكتابي للنص التوضيحي بين طلاب السنة الأولى للاقتصاد بجامعة معسكر اذ يواجه هؤلاء الطلاب صعوبات على المستوى التحريري لأنهم من ناحية لا يتقنون الأنشطة اللازمة لكتابة النصوص (أنشطة التخطيط وكتابة الرسائل النصية وإعادة الكتابة) ومن ناحية أخرى لديهم معرفة لغوية محدودة. لهذا ومن أجل مساعدتهم على كتابة نصوص توضيحية متماسكة، طلبنا من الطلاب مراجعة كتاباتهم (المسودة الأولى) لإعادة كتابتها. بالنسبة لجلسة المراجعة / إعادة الكتابة، طلب من الطلاب استخدام المسودة من خلال قراءة المسودات الأولى ونص المساعدة الذي قدمناه لهم. أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها

دور وتأثير عملية المراجعة على تحسين النشاط التحريري للنص التوضيحي

الكلمات المفتاحية: مراجعة - الفرنسية حول أهداف محددة - إعادة كتابة - نص تفسيري