

Production écrite en FLE : aides textuelles et métacognitives

Yamina BOUNOUARA

URNOP - Université d'Alger 2

Laboratoire CHArt - Université Paris 8

1. Introduction et cadre théorique

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue. Sa maîtrise est un élément indispensable à la réussite scolaire. Or les élèves rencontrent de grandes difficultés pour atteindre cette maîtrise. Tel est, en effet, le constat initial que notre pratique professionnelle, en tant qu'enseignante de français au lycée, nous a permis de faire et qui a principalement nourri la présente étude.

D'après notre expérience professionnelle, les enseignants ont beau faire travailler les élèves sur les points de langue, les progrès de ces derniers en situation de scripteurs ne s'en trouvent le plus souvent que mimines. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite ne relèveraient donc pas fondamentalement d'un manque de maîtrise du code linguistique. Elles seraient dues en grande partie à la grande complexité de l'activité rédactionnelle elle-même. Une telle complexité est à l'origine d'un très grand nombre de recherches pluridisciplinaires visant à en étudier la nature et l'origine pour tenter, ensuite, de concevoir des outils d'aide aux scripteurs en apprentissage.

Les années 80 ont été marquées par un regain d'intérêt pour les recherches sur l'activité rédactionnelle, avec notamment les travaux des psychologues cognitivistes. Ceux-ci, à la différence des linguistes, par exemple, qui s'en tenaient à l'étude des caractéristiques du produit fini (le texte), ont plutôt porté leur attention sur les processus mentaux qui sous-tendent l'activité rédactionnelle. Celle-ci, en effet, et comme toute activité cognitive ou mentale, met en œuvre des processus mentaux qu'il convient de comprendre si l'on veut développer des aides efficaces à son apprentissage.

Selon les travaux princeps de Hayes et Flower (1980), trois types de processus cognitifs sont activés de façon récursive, lors de la production de l'écrit chez l'adulte expert en production écrite : planification, mise en texte et révision. Le scripteur élabore, à un niveau sémantique, le message préverbal correspondant aux idées qu'il veut transmettre, transforme ces ébauches préverbales en un message verbal et révisé son texte (en cours d'élaboration ou achevé). L'interaction de ces trois processus est supervisée par une instance de contrôle qui en assure l'enchaînement et surtout la récursivité.

Les premières recherches psychologiques se sont focalisées sur les rédacteurs experts. Cependant, elles se sont développées pour rendre compte des défaillances des scripteurs novices, adultes ou en apprentissage. Ces recherches profitent à la didactique de la production écrite qui permet de concevoir des interventions pédagogiques favorables à l'amélioration et au développement des opérations déficientes chez les élèves comparativement aux adultes experts en rédaction. D'où l'intérêt que nous portons aux données empiriques et expérimentales disponibles dans la littérature du domaine concernant l'opposition novices/experts.

Concernant la planification, il s'est avéré que les scripteurs novices anticipent peu sur ce qu'ils vont écrire. D'après Bereiter et Scardamalia (1987), ceux-ci se contentent de transférer sur le papier les informations disponibles en mémoire au fur et à mesure de leur récupération, sans se préoccuper de l'organisation d'ensemble du texte (*Knowledge telling strategy*). Il s'ensuit donc, selon Fayol (1996), que la qualité du texte produit dépend très fortement de la quantité et de la structuration des connaissances en mémoire. Les experts, quant à eux,

consacrent plus des 2/3 du temps de l'écriture aux opérations de planification (Hayes & Flower, 1980). Ils utilisent une stratégie plus complexe dans la mesure où ils transforment les informations activées en mémoire en fonction des contraintes du discours et du destinataire pour les intégrer de façon cohérente dans leur texte (*Knowledge transforming strategy*).

De surcroît, la révision, qui est la base de l'apprentissage de la production écrite (Fayol, 2007) et l'un des moyens privilégiés d'améliorer les textes produits (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), semble également être déficiente chez les novices. Selon Fayol (1991), le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez eux, et les rares corrections auxquelles ils procèdent se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de détecter leurs erreurs et de les corriger, contrairement aux experts qui, eux, reviennent longuement et fréquemment sur ce qu'ils ont écrit. Selon Daiute et Kruidenier (1985), les novices ne révisent pas efficacement leur propre écrit pour des raisons métacognitives : ils ne peuvent avoir une perspective objective sur leur texte, ils pensent qu'ils n'ont pas besoin de le relire, car ils en connaissent le contenu, et enfin, ils ignorent ce qu'il faut faire quand il leur est demandé de réviser. Faute d'une distanciation suffisante par rapport à leur propre texte, les novices ne peuvent ainsi avoir une approche réfléchie et critique du texte en cours de rédaction ou de révision (Piolat & Roussey, 1991).

Ce bilan rapide des principales données disponibles dans la littérature sur le domaine met en lumière ce qui fait défaut chez les scripteurs novices (et, partant, chez les élèves) et donc ce qui peut être amélioré dans leurs compétences rédactionnelles. Il s'agit précisément des opérations de planification et de révision. Aussi découvrons-nous, à l'instar de Bisaillon (1994), que, contrairement à ce que nous aurions pu croire, l'origine des difficultés des élèves en matière de production écrite en classe de langue serait moins le manque de compétences linguistiques en langue étrangère que le manque de compétences en production écrite. Ce sont toutes ces raisons qui ont motivé notre choix de nous pencher sur la question de la production écrite en classe de langue d'un point de vue cognitif.

Suite à ces travaux des psychologues cognitivistes, un courant pédagogique est apparu dans le but d'en exploiter les acquis pour aider les élèves à développer leurs compétences en production écrite (Simard, 1992). La notion de « surcharge cognitive » (Fayol, 1984), évoquée le plus souvent par les psychologues pour expliquer les difficultés des scripteurs à gérer simultanément toutes les composantes du processus rédactionnel, aurait inspiré les auteurs de ce courant pour concevoir des stratégies de « facilitation procédurale » qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'élève des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture.

Nous nous inscrivons au confluent de ce courant pédagogique et des travaux psychologiques, et nous nous demandons si la conception d'outils d'aide, susceptibles d'intervenir précisément au niveau cognitif et métacognitif de l'apprenant scripteur, peut contribuer à l'amélioration de ses compétences en production écrite.

2. Problématique et objectifs de la recherche

Ce cadre théorique nous permet de concevoir des interventions pédagogiques auprès des élèves de façon à les aider à une mise en œuvre efficiente des processus rédactionnels lors d'une activité de production écrite, en l'occurrence, la production d'une lettre argumentative ouverte.

En premier lieu, la comparaison experts/novices au niveau des stratégies de planification fait ressortir un lien très étroit entre la base de connaissances des scripteurs et son mode d'utilisation par le processus de planification. Eu égard à ce lien, il semble que l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants peut constituer une aide à la planification. Ainsi, pour que les élèves qui participent à notre expérimentation puissent produire des textes argumentatifs planifiés, avec des idées et arguments pertinents et bien

organisés, il est nécessaire qu'ils possèdent des connaissances suffisantes sur le thème à traiter, en l'occurrence « le portable à l'école ». Pour ce faire, nous estimons que la lecture de textes argumentatifs ressources peut enrichir leur base de connaissances référentielles, et aussi linguistiques étant donné qu'ils écrivent en langue étrangère, et faciliter, ainsi, la mise en œuvre du processus de planification de leur argumentation.

Pour des raisons expérimentales, nous recourons au paradigme de la réécriture. Pour tester l'effet de la lecture des textes ressources sur la planification, les participants produisent un premier jet qu'ils sont appelés à réécrire après la lecture des textes. Ainsi, la lecture des textes ressources se fait dans notre recherche, non en amont de l'activité de production mais en phase de révision du premier jet de la lettre argumentative à produire. En cela, notre démarche rejoint des études effectuées par des psychologues cognitivistes sur l'effet de la consultation d'une base de données textuelles en phase de révision sur le retraitement sémantique de la version originale de productions écrites (des récits) de jeunes scripteurs écrivant en français langue maternelle. Crinon et Legros (2002) sont en effet partis du constat qu'en didactique, ce sont généralement les aides de type métalinguistique qui sont fournies aux apprenants scripteurs : enseignement des caractéristiques textuelles et linguistiques d'un genre ou d'un type de texte, en interaction avec l'élaboration ou la révision du texte de l'apprenant. Ces enseignements ne touchant que la surface textuelle, ces auteurs estiment, au contraire, que la lecture de textes d'experts, ou textes ressources, lors de la phase de révision, constitue une procédure plus efficace et une étape nécessaire à la réécriture. Selon ces chercheurs, le modèle mental (*i.e.* la structure de connaissances ou de croyances) sous-jacent au domaine évoqué par le texte d'expert peut interagir avec le modèle mental sous-jacent au texte de l'apprenant scripteur et favoriser ainsi un traitement sémantique lors du travail de réécriture. C'est ce retraitement sémantique qui renseigne sur l'activité cognitive de replanification du texte initial lors de sa réécriture.

La lecture des textes ressources peut s'accompagner d'une tâche de prise de notes. Celle-ci peut en effet être conçue comme un moyen permettant de finaliser la lecture des textes d'aide à la réécriture, et d'aider au traitement des informations qu'ils contiennent (Marin, Crinon, & Legros, 2002). Selon Piolat (2004), les sujets notent d'habitude pour ne pas oublier les informations entendues ou lues, mais il s'est avéré que la fonction de la prise de notes ne se limite pas uniquement au stockage externe de l'information. Il semble en effet que les noteurs mémorisent au fur et à mesure qu'ils notent. C'est pourquoi l'auteur parle d'une fonction de mémoire interne de la prise de notes. La mémorisation interne des informations lors de leur prise en notes résulterait des activités de sélection et de hiérarchisation effectuées par les noteurs en vue de prendre les informations les plus pertinentes et les plus utiles à la tâche intellectuelle pour laquelle ces notes sont prises (Roussey & Piolat, 2003). Compte tenu de la tâche de prise de notes, la lecture des textes d'aide à la réécriture acquiert un autre statut que celui qui lui est habituellement attribué. Au lieu de se contenter de lire pour comprendre, les sujets lisent pour rechercher des informations et en prélever celles dont ils ont besoin en fonction de leur propre projet d'écriture.

En second lieu, les difficultés d'ordre métacognitif que rencontrent les élèves en matière de révision laissent voir le rôle possible que certains outils d'aide ou facilitations procédurales, conçus dans la littérature didactique, peuvent jouer dans l'amélioration de la prise en charge par les apprentis-scripteurs du processus de révision. En effet, si l'on veut éviter que la lecture évaluative n'ait un effet très limité et que le texte ne soit hâtivement survolé, il faut faire en sorte que cette lecture soit guidée et focalisée et que l'élève soit suffisamment distant de sa propre pensée et de son texte pour pouvoir l'évaluer objectivement. Un des moyens d'amener le scripteur, qui devient ainsi lecteur, à se distancier de sa production pour être capable de l'améliorer, consiste à faire porter la relecture sur quelques points spécifiques. D'où la conception et l'utilisation des grilles d'évaluation pour guider la relecture et la réécriture.

Dans ces grilles, sont généralement synthétisés les techniques, les outils et les connaissances acquis lors des apprentissages effectués dans le cadre des séquences didactiques. Ces grilles comportent, en général, des questions auxquelles les élèves sont invités à répondre par « oui » ou « non » (par exemple : Ai-je respecté la consigne ? Mes arguments, sont-ils efficaces ?...). Selon Dolz et Schneuwley (2001), la grille d'évaluation guide le regard de l'élève sur son propre texte, et l'aide à réécrire son premier jet et à aboutir à la production finale. « Ce regard "outillé" (...) facilite cette activité complexe qu'est la réécriture, éternel recommencement de la production d'un texte jamais fini, toujours perfectible. » (Dolz & Schneuwley, 2001, p. 8). Néanmoins, selon Plane (1994), la grille comme outil d'autoévaluation ne permet pas aux élèves de prendre conscience des dysfonctionnements de leur production : la colonne « oui » est, le plus souvent, très vite remplie. En revanche, précise l'auteur, cette grille se révèle très efficace comme moyen d'évaluation des textes des autres.

Dolz et Schneuwley (2001) argumentent aussi en faveur d'une telle démarche. En effet, elle permet d'amener l'élève à concevoir la production écrite comme une activité sociale où le texte produit passe par la lecture critique des autres avant d'être mis en circulation (pour l'expert) ou réécrit (pour l'élève). Par ailleurs, en procédant à la lecture critique des textes d'autrui, l'on apprend à repérer les imperfections d'un texte en vue de son amélioration. Cela se fait plus facilement avec les textes des autres, car chacun considère que sa production est comme une partie de soi-même extériorisée, difficile à mettre à distance et à critiquer. En revanche, le texte d'autrui est d'emblée distant et, par conséquent, plus facile à soumettre à une lecture critique. Mais en même temps, en apprenant à considérer les textes des autres comme perfectibles, l'élève pourrait, également, apprendre à considérer le sien de manière plus distanciée et à le traiter un peu comme celui d'un autre.

À la lueur de toutes ces considérations, nous nous sommes fixé un double objectif pour notre recherche : (i) étudier l'effet de la lecture de textes ressources, avec *versus* sans prise de notes, sur l'activation et l'enrichissement des connaissances pour faciliter le processus de planification, et (ii) étudier l'effet de l'utilisation d'une grille de révision, pour évaluer le texte d'un pair *versus* pour s'autoévaluer, sur la mise en œuvre efficiente du processus de révision et sur la réécriture, par l'élève, de son propre texte.

3. Méthode

3.1. Participants

Trois classes de première année secondaire, filière Sciences, du lycée Ali N'Meur, sis à Batna, ont participé à notre expérimentation. Ce sont des classes de 39 à 43 élèves. Afin de ne pas perturber le fonctionnement habituel des trois classes retenues, tous les élèves ont participé à l'expérimentation qui a eu lieu lors des séances ordinaires de français. Cependant, le recueil des données a été réduit aux protocoles de 20 élèves par classe. Ces élèves ont été choisis par leur enseignante, en se basant sur leurs résultats du premier trimestre, à raison de 10 élèves jugés de bon niveau en français et 10 de moins bon niveau ou de niveau faible. Les participants sont donc au nombre de 60 élèves de 1^{ère} année, âgés de 15 à 17 ans, répartis en trois groupes G1, G2 et G3 (groupe témoin).

3.2. Matériel expérimental

Le sujet de la production écrite proposé aux participants concerne l'utilisation du téléphone portable dans les établissements scolaires. Il s'agit d'un sujet d'actualité, touchant à la vie quotidienne de la majorité des adolescents scolarisés d'aujourd'hui. Afin de nous conformer aux textes officiels, qui préconisent la nécessité de problématiser les situations

d'apprentissage en général, et les situations d'écriture en particulier, nous avons conçu une situation-problème à laquelle nous avons invité les participants à réagir (voir la procédure expérimentale). Nous voulions ainsi nous rapprocher davantage d'une situation de communication authentique où les participants mobiliseraient des savoirs et savoir-faire pour apporter des réponses au problème posé.

Les textes ressources que nous avons utilisés dans cette étude sont au nombre de trois. Il s'agit de courts textes argumentatifs, portant sur le thème du portable à l'école. Nous les avons fabriqués sur la base de commentaires d'internautes publiés dans des forums en ligne, dédiés au débat sur ce sujet. Nous avons, dans la mesure du possible, reformulé et relié entre eux ces commentaires de façon à obtenir des textes cohérents. En outre, nous avons veillé à ce que chaque texte comporte à la fois des arguments pour et d'autres contre, et que les arguments contenus dans chaque texte soient différents de ceux qui se trouvent dans les deux autres (voir annexe I).

La grille d'évaluation que nous avons utilisée dans notre expérimentation a été inspirée de celle proposée dans le Document d'accompagnement du programme (voir Commission Nationale des Programmes [CNP], 2005a), pour l'évaluation d'un texte argumentatif, et figurant également dans le livre scolaire de 1^{ère} année secondaire. Nous y avons apporté quelques modifications pour l'adapter à nos besoins, à savoir l'évaluation d'une lettre (à visée argumentative). Il s'agit d'une grille comportant plusieurs items répartis en trois catégories : présentation des idées (forme) ; pertinence des idées (contenu) ; utilisation de la langue. L'élève est invité à répondre par « oui » ou « non » devant chaque critère (voir annexe II).

3.3. Procédure expérimentale

L'expérimentation, qui a commencé le 12 novembre 2008, s'est déroulée sur quatre séances d'une heure chacune et espacées de quelques jours. Les participants savaient, dès le début, qu'ils auraient à produire un texte sur plusieurs séances, en vue de l'améliorer à deux reprises. Lors de la première séance, les trois groupes G1, G2 et G3 ont produit le premier jet d'une lettre à visée argumentative. Nous leur avons présenté la situation-problème et la consigne de productions suivantes :

- **Situation-problème**

Le Ministre de l'Éducation Nationale reçoit des demandes de la part des députés pour interdire les portables dans tous les établissements scolaires, en classe et aussi dans la cour. Ainsi, les élèves n'auraient plus le droit d'amener un mobile dans leur établissement.

- **Consigne de production**

« Réagissez à cette situation en écrivant une lettre ouverte au Ministre où vous lui exprimez votre point de vue sur le téléphone portable à l'école (que vous soyez pour ou contre) pour approuver ou désapprouver ces demandes. Votre lettre sera publiée dans un journal francophone ».

Quelques jours plus tard, les participants du groupe G1 ont lu individuellement les trois textes ressources avec une tâche de prise de notes. En revanche, les participants du groupe G2 ont lu les textes sans prise de notes. La consigne était de lire attentivement les textes distribués pour y chercher des idées ou arguments intéressants à réutiliser lors de la séance suivante pour réécrire le premier jet. Le groupe G3, étant groupe témoin, n'a pas bénéficié de la lecture des textes ressources.

Quelques jours plus tard, les participants des trois groupes ont réécrit leur premier jet en n'ayant que ce dernier sous les yeux, en plus, pour le groupe G1, des prises de notes. Il leur a été demandé de réécrire leur première lettre pour la rendre plus convaincante. Ils en ont ainsi produit le deuxième jet.

Lors de la dernière séance, les participants du groupe G1 ont échangé leurs productions et utilisé la grille pour évaluer, chacun, le texte d'un pair. Ensuite, chaque sujet a réécrit son propre texte en se basant sur l'évaluation de son camarade. Quant aux participants des deux autres groupes, ils se sont autoévalués, le G2 à l'aide de la grille et le G3 sans grille, et ils ont également réécrit leur texte. Il a été demandé à l'ensemble des participants de relire leur deuxième jet pour le réviser et le réécrire afin d'en produire un troisième et dernier jet.

3.4 Méthode d'analyse et principales hypothèses et prédictions

Les données recueillies sont les trois jets des participants (1^{er} jet, 1^{ère} réécriture et 2^{ème} réécriture). Nous avons procédé à une analyse propositionnelle (Kintsch, 1998) des informations ajoutées lors des deux réécritures. L'analyse propositionnelle, appelée aussi analyse prédicative, consiste en une décomposition du texte en propositions sémantiques. La proposition sémantique est la plus petite unité sémantique du discours. Toute proposition est définie comme la relation entre un prédicat (verbe ou adjectif, en général) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rapporte le prédicat). Dans une analyse de ce type où il s'agit, entre autres, de compter le nombre de propositions, il est donc question de compter le nombre de prédicats, d'où le nom d'analyse prédicative.

Quatre analyses nous ont permis de vérifier nos quatre principales hypothèses et prédictions énoncées ci-après. La première réécriture a fait l'objet de deux analyses ayant pour but d'étudier l'effet de la lecture des textes ressources, avec vs sans prise de notes, sur la (re)planification du premier jet. La première analyse a porté sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ces derniers peuvent être très pertinents (TP) lorsqu'il s'agit de nouveaux arguments fondés ; moyennement ou peu pertinents (MPP) en cas de développement ou de reformulation d'arguments existant déjà dans le premier jet ; non pertinents (NP) quand il s'agit de contre-arguments ou d'arguments non fondés. Nous prédisons que les informations ajoutées au premier jet par les groupes G1 et G2 seront plus nombreuses et plus pertinentes que celles ajoutées par le groupe témoin G3. De plus, nous prédisons que le groupe G1, ayant lu les textes ressources avec prise de notes, produira plus d'ajouts très pertinents que le groupe G2, ayant également lu les textes ressources, mais sans prise de notes.

La deuxième analyse de la première réécriture, a eu pour objet les modalités de traitement des ajouts issus des textes ressources chez les participants des groupes G1 et G2. Les ajouts peuvent en effet être « copiés » des textes ressources et « collés » sans aucun changement sur les textes à produire, comme ils peuvent être « retraités » sémantiquement et linguistiquement pour y être intégrés de façon cohérente. Nous nous attendons à ce que le groupe G1 réutilise les informations notées lors de la lecture des textes ressources en les retraitant pour les intégrer de façon cohérente dans le deuxième jet. De même, nous nous attendons à ce que le groupe G2 se rappelle les informations lues dans les textes ressources, les retrace et les intègre de façon cohérente dans le deuxième jet. Nous prédisons donc une supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés, et ce, dans les deux groupes.

La deuxième réécriture a également fait l'objet de deux analyses ayant pour objectif d'étudier l'effet de l'utilisation de la grille, pour évaluer le texte d'un partenaire vs pour s'auto-évaluer, sur la révision du deuxième jet et sa réécriture. De même que dans la première réécriture, nous avons procédé à une analyse propositionnelle des informations ajoutées au deuxième jet lors de sa réécriture. La première analyse a porté sur le niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation. À l'instar des ajouts produits lors de la

première réécriture, celles-ci peuvent être très pertinentes (TP), moyennement ou peu pertinentes (MPP) ou non pertinentes (NP). Nous supposons que, du fait que l'un des items de la grille porte sur l'évaluation de l'efficacité de l'argumentation, les groupes G1 et G2 ajouteront plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation, contrairement au groupe témoin G3 qui, ne disposant pas de cette grille, produira plus d'ajouts non pertinents. Nous prédisons également que le groupe G1, dont chaque participant a bénéficié de la rétroaction de son camarade sur l'efficacité de ses arguments, ajoutera plus d'informations très pertinentes en rapport avec le contenu sémantique de l'argumentation que le groupe G2.

Dans la dernière analyse, nous nous sommes intéressés au nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire de la lettre produite par les participants. Ces ajouts peuvent être des formules de politesse, introductives et/ou conclusives, des formules d'appellation du destinataire, ou des embrayeurs de la deuxième personne. Nous émettons l'hypothèse que, du fait que l'un des critères d'évaluation contenus dans la grille, attire l'attention du lecteur évaluateur sur la nécessité de la prise en charge du destinataire, les groupes G1 et G2 produiront plus d'ajouts renseignant sur leur performance à prendre en charge leur destinataire que le groupe témoin G3. Nous nous attendons aussi à ce que les informations qui seront ajoutées par le groupe G1 pour marquer cette prise en charge soient plus nombreuses que celles ajoutées par le groupe G2.

4. Principaux résultats

4.1 Réécriture 1

Analyse 1. Pertinence des ajouts

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times P$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources avec prise de notes ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources, mais sans prise de notes ; G3= n'ayant pas bénéficié de la lecture des textes ressources), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe indique que la moyenne des ajouts varie entre, d'un côté, les groupes G1 (45,75) et G2 (40,5) et, de l'autre côté, le groupe témoin G3 (25,1). Ainsi, les groupes G1 et G2 ont produit plus d'ajouts que le groupe G3. L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées varie selon les groupes. Le groupe G1 a produit davantage d'ajouts très pertinents (32,75) que le groupe G2 (29,45), et le groupe G3 en a produit beaucoup moins que les deux autres groupes (6,55). En revanche, le nombre des ajouts moyennement ou peu pertinents ne varie pas selon les groupes G1 et G2 (10,6 vs 10,35). Cependant c'est le groupe G3 qui en a produit le plus grand nombre (15,3). Le groupe G3 a également produit le plus grand nombre d'ajouts non pertinents (3,25 vs 2,4 (G1) et 0,7 (G2) (voir Figure 1).

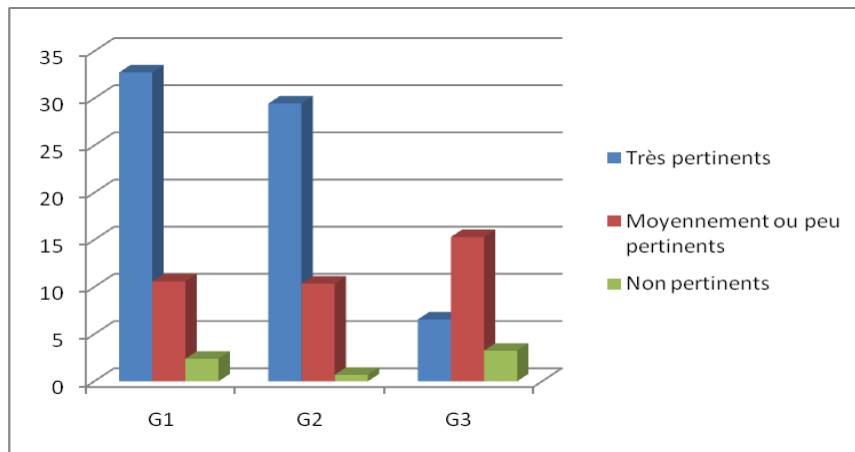


Figure 1. Niveau de pertinence des ajouts selon les groupes

Analyse 2. Traitement des ajouts (copiés vs retraités)

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G2 > * T2$ dans lequel les lettres S, G, T renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 et G2), Traitement (T1= ajout copié ; T2= ajout retraité).

Le facteur Traitement indique la supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés (20,42 vs 15,1), et ce, indépendamment des groupes. L'interaction des facteurs Groupe et Traitement indique que la moyenne des ajouts retraités du groupe G1 est supérieure à celle du groupe G2 (20,9 vs 19,95). De même, c'est le groupe G1 qui a également produit plus d'ajouts copiés des textes ressources que le groupe G2 (18,4 vs 11,8) (voir Figure 2).

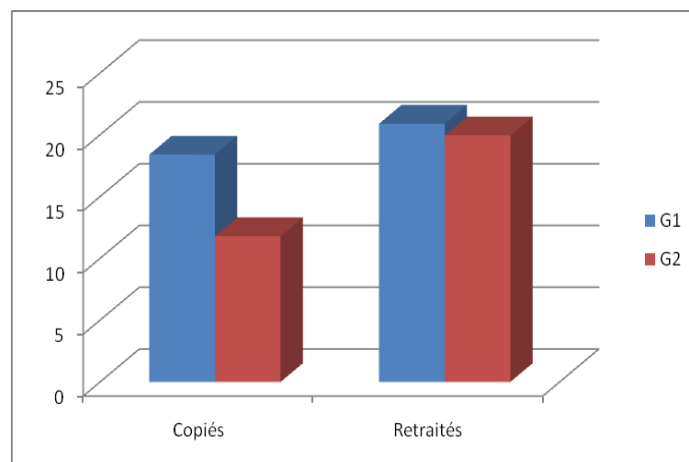


Figure 2. Modalités de traitement des ajouts selon les groupes

4.2. Réécriture 2

Analyse 3. Pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G3 > * P3$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant utilisé la grille pour évaluer le texte d'un pair ; G2= groupe s'étant autoévalué à l'aide de la grille ; G3= groupe (témoin) s'étant autoévalué sans grille), Pertinence (P1= ajout très pertinent ; P2= ajout moyennement ou peu pertinent ; P3= ajout non pertinent).

Le facteur Groupe montre que la moyenne des informations ajoutées au contenu sémantique de l'argumentation varie entre, d'un côté, le groupe G3 et, de l'autre, les groupes G1 et G2. Le groupe témoin G3 a, en effet, produit plus d'ajouts (16.8) que les deux autres groupes G1 (14.6) et G2 (14.85). L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées varie particulièrement entre, d'un côté, les groupes G1 et G2 et, de l'autre, le groupe G3. Les groupes G1 et G2 ont produit le même nombre d'ajouts très pertinents (6.45) et qui est supérieur à celui du groupe G3 (3.9). En revanche, la moyenne des ajouts moyennement ou peu pertinents du groupe G3 (10.25) est supérieure à celle des groupes G1 (7.9) et G2 (6.5). Enfin, le groupe G3 a produit plus d'ajouts non pertinents (2.65) que les deux groupes G1 (0.25) et G2 (1.9) (voir Figure 3).

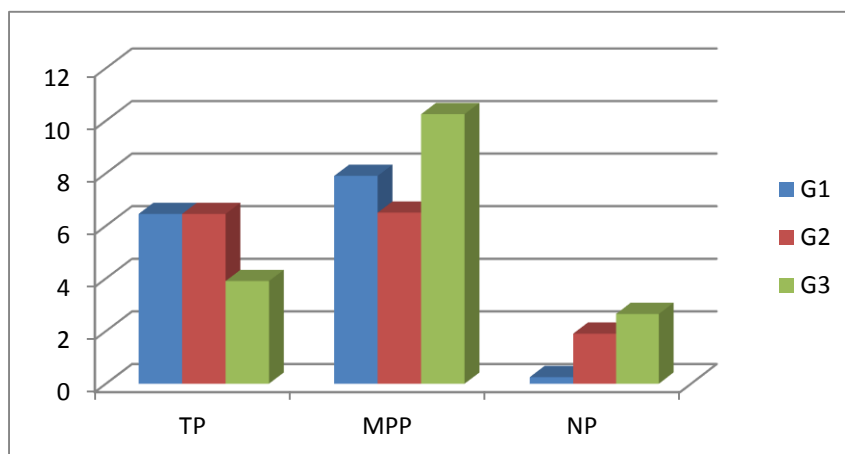


Figure 3. Niveau de pertinence des informations ajoutées au contenu sémantique selon les groupes

Analyse 4. Nombre des ajouts marquant la prise en charge du destinataire

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G3 > * D$, dans lequel les lettres S, G renvoient aux mêmes facteurs du protocole précédent, et où la lettre D renvoie au facteur Destinataire.

L'interaction des facteurs Groupe et Destinataire indique que le nombre d'informations ajoutées pour marquer une prise en charge du destinataire varie d'un groupe à l'autre. Le groupe G1 a produit beaucoup plus d'ajouts (14.35) que le groupe G2 (6.55). Le groupe G2 a, à son tour, ajouté plus d'informations que le groupe témoin G3 (4.2) (voir Figure 4).

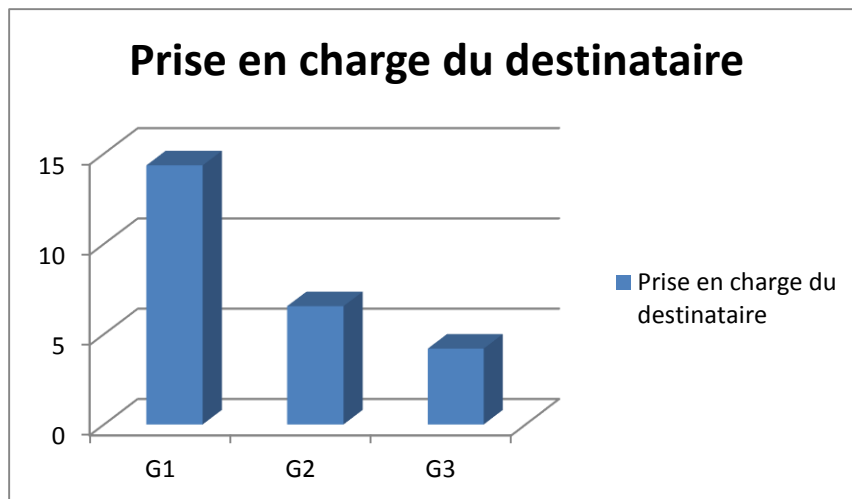


Figure 4. Moyenne des ajouts marquant la prise en charge du destinataire selon les groupes

5. Discussion

Les résultats nous permettent de constater l'effet positif de la lecture de textes ressources (avec ou sans prise de notes) sur la replanification du premier jet lors de sa réécriture. Les participants des deux groupes ayant bénéficié de la lecture de ces textes ont amélioré leur premier jet. Ils ont ajouté des idées et arguments très pertinents. En revanche, les participants du groupe témoin ont produit beaucoup plus d'ajouts moyennement, peu ou non pertinents que d'ajouts très pertinents. Autrement dit, les participants des deux premiers groupes ont retraité sémantiquement leur texte, en y insérant de nouvelles idées et de nouveaux arguments, tout en le replanifiant, pour répondre à la consigne de l'activité de réécriture qui était de rendre leur argumentation plus convaincante. En procédant à la réécriture du premier jet, ils l'ont replanifié pour en préserver ce qu'ils souhaitaient et, en même temps, y intégrer les nouveaux arguments. En revanche, il semble que les participants du groupe témoin, qui ont produit plus d'ajouts peu ou non pertinents, se sont contentés de reformuler leurs idées contenues dans le premier jet, alors que la consigne leur demandait clairement de rendre plus convaincante leur argumentation.

De plus, la lecture des textes ressources a plus d'effet lorsqu'elle est accompagnée d'une tâche de prise de notes. La prise de notes favorise en effet davantage la réécriture, en ce sens qu'elle exerce un effet sur le nombre et le niveau de pertinence des ajouts. Ainsi, les participants du groupe G1, qui ont pris des notes en lisant les textes ressources, ont produit plus d'ajouts, et leurs ajouts très pertinents sont plus nombreux que ceux des participants du groupe G2, groupe ayant lu les textes sans prise de notes. Dans notre expérimentation, la prise de notes était un procédé mnémotechnique, aidant les apprenants à mémoriser les idées repérées lors de la lecture des textes ressources. Il semble qu'elle a également favorisé la sélection et la hiérarchisation des informations pertinentes à réutiliser lors de la réécriture du premier jet. C'est ce qui explique le nombre plus élevé des ajouts très pertinents chez les élèves du groupe G1.

La lecture des textes ressources a également exercé un effet positif sur les stratégies de (re) planification employées par les participants de notre expérimentation. Nous avons constaté que les participants des deux groupes G1 et G2 ont, dans l'ensemble, procédé à un retraitement sémantique et linguistique des ajouts issus des textes ressources en vue de leur intégration de façon cohérente dans leur texte. Le nombre d'ajouts retraités est plus élevé que celui des ajouts copiés, et ce, indépendamment des groupes. Ce résultat s'expliquerait par le fait que les participants ne disposaient pas de ces textes lors de la réécriture. À noter que la tâche de lecture des textes a été clairement finalisée, la consigne ayant été de chercher des

arguments intéressants à réutiliser, quelques jours plus tard, lors de la réécriture. Un grand nombre d'ajouts a ainsi fait l'objet d'un traitement compatible avec la « stratégie des connaissances transformées » (*Knowledge transforming strategy*) (voir plus haut).

Cependant, ce sont les participants du groupe G1 qui ont produit le plus d'ajouts « copiés » des textes ressources et « collés », tels quels, sur les textes produits. Bien que nous n'ayons pas procédé à une analyse des prises de notes des participants du groupe G1, nous supposons une corrélation entre la qualité des notes prises et la stratégie de planification adoptée. Les élèves qui ont copié des passages des textes ressources lors de la prise de notes auraient collé sur leur texte ces mêmes passages sans passer par leur transformation. À l'inverse, ceux qui se sont servi de la tâche de prise de notes pour noter des mots-clés, renvoyant aux arguments repérés et sélectionnés, auraient procédé à la transformation de ces idées en vue de leur intégration cohérente dans leur production.

Quant aux résultats de l'analyse de la deuxième réécriture, ils indiquent un effet positif de l'utilisation de la grille d'évaluation sur la lecture évaluative et la révision de la production écrite. En effet, bien que les participants du groupe témoin G3, qui se sont autoévalués sans grille, aient produit le plus grand nombre d'ajouts relatifs au contenu sémantique de l'argumentation, leurs ajouts sont beaucoup plus des ajouts moyennement ou peu pertinents que des ajouts très pertinents, contrairement aux participants des deux groupes G1 et G2 qui, eux, ont produit plus d'ajouts très pertinents.

Les participants du groupe témoin, et faute d'un guidage procédural et d'une focalisation de la relecture évaluative sur des aspects particuliers à réviser, ont eu recours à la stratégie dénommée par Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), stratégie de la « réécriture », celle-ci étant la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis. Selon ces auteurs, la réécriture d'un texte consiste, en effet, à en préserver l'idée et non le texte, tandis que la révision consiste à préserver tout ce qui peut l'être en utilisant les opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement. Ainsi s'explique le grand nombre d'ajouts produits par le groupe G3 qui a gardé les mêmes idées contenues dans le deuxième jet tout en les reformulant. Il s'agissait ainsi plus d'ajouts moyennement, peu ou non pertinents que d'ajouts très pertinents. À l'inverse, la grille a aidé les participants des deux groupes G1 et G2 à focaliser la relecture évaluative de leur texte sur les aspects représentés par les critères de réussite qu'elle contenait. Un des critères renvoyant au contenu de la production écrite interrogeait les élèves sur l'efficacité de leur argumentation. Ceux-ci ont ainsi procédé à un retraitement sémantique de leur texte et ont produit plus d'ajouts très pertinents que ceux du groupe témoin.

Toutefois, contrairement à notre hypothèse, évaluer le texte d'un pair à l'aide de la grille avant de réécrire son propre texte, n'a pas d'effet particulier sur le retraitement du contenu sémantique de l'argumentation. En effet, il n'y a pas de différence entre le nombre d'ajouts très pertinents des deux groupes G1 et G2 (évaluation du texte d'un pair vs autoévaluation). Ce résultat peut s'expliquer ainsi : lorsque chaque participant du groupe G1, relit le texte de son camarade, il est d'emblée distant de ce texte et peut l'évaluer objectivement. Cependant, en retournant sur son propre texte, il ne peut en être suffisamment distant. Si les participants de ce groupe (G1) avaient procédé à la fois à l'évaluation et à la réécriture du texte de leurs camarades, on peut supposer que les résultats auraient été meilleurs²³.

²³ Dans une recherche effectuée par Gabsi (2004), des élèves de deux collèges : l'un situé à Tizi Ouzou ; l'autre en France, ont échangé leur premier jet par messagerie électronique. Chaque élève devait réviser et **réécrire** le texte d'un pair de l'autre pays. Les résultats ont montré que les élèves kabyles ont replanifié et amélioré la qualité des textes scientifiques produits par leurs pairs français.

De plus, un autre type de grille, comportant, par exemple, une colonne où le lecteur-évaluateur donne au scripteur un conseil d'amélioration de son texte, aurait pu avoir plus d'effet sur la distanciation et donc sur la révision²⁴. Par ailleurs, si la grille avait été proposée lors d'une première et non d'une deuxième réécriture, l'effet en aurait été plus manifeste sur le retraitement sémantique de l'argumentation. Il semble en effet que les élèves se sont surtout engagés, lors de la deuxième réécriture, dans un retraitement des autres aspects du texte, dont les éléments constitutifs d'une lettre, à savoir, s'adresser à son destinataire par des formules d'appellation et des formules de politesse introductives et/ou conclusives.

En effet, les résultats permettent de constater un effet positif de l'utilisation de la grille sur la performance des élèves à prendre en charge le destinataire de leur écrit. Les participants des deux groupes G1 et G2 ont ainsi produit, comparativement à ceux du groupe témoin G3, plus d'ajouts marquant cette performance. De plus, c'est le groupe G1 qui en a produit le plus grand nombre. Ce résultat met en évidence l'effet de l'utilisation de la grille pour l'évaluation du texte d'un camarade sur l'amélioration de cet aspect pragmatique de la production écrite. Lors de la lecture évaluative du texte d'un pair, les participants auraient donc reconnu le genre textuel qu'ils étaient appelés à produire, à savoir une lettre destinée à un destinataire bien précis qu'il était indispensable de prendre en charge. Ainsi, en reprenant leur texte, ils ont produit des ajouts marquant cette prise en charge.

6. Bilan et perspectives

À la lumière des apports de la psychologie cognitive en matière de production écrite, nous avons tenté, dans le cadre de la présente étude, de concevoir et de valider des outils d'aide à la mise en œuvre et au développement des processus mentaux sous-jacents à l'activité rédactionnelle d'apprenants adolescents écrivant en FLE. Plus précisément, les analyses effectuées dans le cadre de cette recherche nous ont permis de tester et de valider l'effet de deux interventions didactiques auprès de ces derniers, l'une à un niveau cognitif et l'autre à un niveau métacognitif, sur l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles.

Le bilan général de cette étude montre un effet positif de la lecture de textes ressources sur la réactivation du processus de (re)planification du texte initial et sur sa réécriture. À la différence des activités pédagogiques classiques centrées essentiellement sur la maîtrise de la langue (lexique, syntaxe, orthographe), la lecture des textes ressources engage les scripteurs dans un retraitement sémantique de leur version originale favorisant ainsi sa replanification. Le bilan fait également ressortir l'effet positif de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation sur le guidage de la relecture évaluative et sur la révision. Cependant, les résultats montrent un effet limité de cette grille sur la co-évaluation et sur la révision, par l'élève, du niveau sémantique de son propre texte.

Cette recherche s'est appuyée sur les acquis de la psychologie cognitive de la production écrite et sur l'activité de réécriture. La démarche adoptée dans cette étude s'accorde tout à fait dans les innovations pédagogiques qui attribuent aujourd'hui une place primordiale aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la production écrite centrées sur la réécriture, et qui intègrent les opérations fondamentales de révision, d'autoévaluation et de co-évaluation, permettant des améliorations du processus rédactionnel et du texte (Reuter, 1996). En cela, notre recherche met en évidence la conformité des orientations de la didactique avec celles de la psychologie cognitive dans le domaine de la production écrite.

²⁴ C'est ce type de grille dont Plane (1994) étudie l'effet sur la révision d'un texte narratif par de jeunes apprentis-scripteurs écrivant en français langue maternelle et les résultats valident l'effet positif de cette grille.

La mise en lumière de la rencontre possible entre didacticiens et psychologues cognitivistes constitue ainsi l'apport saillant de notre étude. Une rencontre qui fut déjà à l'origine de la naissance récente du concept de « didactique cognitive » en janvier 2005, à Toulouse, lors du Premier Colloque International de Didactique Cognitive DIDCOG (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Même si le concept de « didactique cognitive » est récent, la didactique et la psychologie cognitive ont toujours été associées dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues (Defays, 2005). Cuq et Gruca (2005a, 2005b) rappellent à l'évidence la nécessité pour la didactique de s'appuyer sur une théorie psychologique du langage de référence, et montrent que le courant communicatif, dans lequel s'inscrit la didactique des langues étrangères contemporaine, a été dès ses débuts substantiellement lié au cognitivisme²⁵.

Les références théoriques à la base des nouveaux programmes en vigueur en Algérie témoignent aussi du rôle des sciences cognitives dans la représentation du processus d'apprentissage du français langue étrangère (FLE), et ainsi dans la conception des méthodologies les plus adaptées à son enseignement. Une lecture des différents textes officiels laisse voir la référence des concepteurs des nouveaux programmes aux théories cognitivistes. Selon la Commission Nationale des Programmes (CNP, 2005b), les concepts issus de ces théories permettent d'éclairer la nature des connaissances à faire construire par l'apprenant et les méthodes et les stratégies à utiliser. La reconnaissance et la mise en valeur des acquis des théories cognitivistes par l'institution scolaire nous conduit vers une didactique cognitive du FLE en Algérie (Bounouara & Legros, 2009).

Bibliographie

3. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
4. Billières, M., & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment". *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 101-136.
5. Bisailon, J. (1994). L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte. In S. Abou & K. Haddad (Eds.), *Une francophonie différentielle* (pp. 83-106). Paris : Éditions L'Harmattan.
6. Bounouara, Y., & Legros, D. (2009). Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien. In D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 142-150). Tlemcen : Konouz Edition.
7. Brassart, D.-G. (1990). Développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41. En ligne : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF090.pdf>
8. Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005a). *Français. 1^{ère} année secondaire. Document d'accompagnement du programme*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
9. Commission Nationale des Programmes [CNP] (2005b). *Programme (première année secondaire)*. Alger : Office National des Publications Scolaires.
10. Crinon, J., & Legros, D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. *Learning and Instruction*, 12, 6, 605-626.

²⁵ Cela ne signifie pas pour autant que le courant communicatif soit une des applications du cognitivisme, nuancent les auteurs, qui, à l'instar de plusieurs didacticiens (Brassart, 1990 ; Garcia-Debanc, 1986), mettent en garde contre les dérives de l'applicationnisme, mais, au contraire, que la didactique des langues a bien participé au mouvement intellectuel de son époque.

11. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005a). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
12. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005b). Cognitivism et didactique des langues étrangères : de la référence à l'action pédagogique. *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 137-164.
13. Daiute, C., & Kruidenier, J. (1985). A self-questioning to increase young writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
14. Defays, J.-M. (2005). De l'enseignement à l'apprentissage : le paradigme cognitif en didactique des langues. *Revue PArole*, Numéro spécial triple 34/35/36, 137-164.
15. Dolz, J., & Schneuwley, B. (2001, Janvier). La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*.
16. Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63, 65-69.
17. Fayol, M. (1991). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive. *Éducation permanente*, 102, 21-30.
18. Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
19. Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007* (pp. 21-34). Paris : MENESR. En ligne : http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredetextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download
20. Gabsi, A. (2004). Contexte plurilingue et construction de connaissances. Co-construction de connaissances via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue. Mémoire de DEA en psychologie cognitive, Université de Paris 8, Paris. En ligne : http://classe-numerique.cite-sciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/Amel_Manip_DEA16.pdf
21. Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
22. Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.
23. Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive Proces in Revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Reading, Writing, and Language Learning* (Advances Applied Psycholinguistics, II, pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
25. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
26. Marin, B., Crinon, J., & Legros, D. (2002). Quels outils pour écrire en lisant des récits? Recherche sur les modalités d'une aide à l'écriture. *Médialog*, 44, 54-59. En ligne : <http://www.ac-creteil.fr/medialog/archive44/outils pouecrire44.pdf>
27. Piolat, A. (2004). La prise de notes : écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
28. Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, 4, 79-92.

29. Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactiques et pratiques d'écriture*. Paris : Édition Nathan.
30. Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
31. Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*, 7, 1-2, 47-68. En ligne : <http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>
32. Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Eds.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Éditions Saint-Martin.

Annexes

Annexe I. Textes ressources

Texte 1

Pour moi, ce n'est pas une mauvaise chose en soi que l'élève ait un portable. Au contraire, grâce au portable, l'élève et ses parents maintiennent le contact. En effet, nombre de parents achètent un mobile à leur enfant pour garder un lien avec lui. Cela leur donne un sentiment de sécurité. Cependant, je pense que cet appareil doit rester à la maison pour plusieurs raisons. D'abord, parce que la tentation de l'utiliser en cours accélère le décrochage des élèves déjà en difficulté qui se réfugient dans leurs textos pendant les cours. En plus, avec Internet incorporé à leur mobile, donnant accès à des sites pornographiques et des contenus illicites, certains élèves passent leur temps à surfer en classe au lieu de se concentrer sur les cours. Enfin, le portable est un instrument redoutable de fraude à la disposition des élèves. Non seulement ils se servent des calculettes incorporées dans les appareils mais ils peuvent aussi communiquer avec l'extérieur lors des épreuves d'examens pour se faire dicter les réponses aux sujets. C'est pourquoi, j'estime qu'il faut interdire le téléphone mobile à l'école.

Texte 2

Il est clair qu'il faut éteindre le portable en classe ou du moins le mettre en mode silencieux car s'il sonne en plein milieu de la leçon, cela va perturber le cours et exaspérer le professeur. Cependant, dans la cour, je ne vois pas qui cela dérange. Et même en classe, utiliser le portable pour voir quelle heure il est ne peut, à mon avis, perturber le cours ou déranger personne. Il faut vivre avec son temps, les jeunes d'aujourd'hui ne mettent plus de montre. Ils préfèrent se servir de leur portable qui est devenu pour eux la chose à tout faire. De même, envoyer ou recevoir un sms entre les cours, dans les couloirs ou pendant la récréation ne dérange pas pour autant les études. Donc, je dis qu'interdire complètement le portable à l'école c'est entraver la liberté individuelle et porter atteinte au droit des jeunes d'aujourd'hui à accéder aux nouvelles technologies. Au lieu de l'interdire, il faudrait plutôt penser à la réglementation de son usage au sein des établissements scolaires.

Texte 3

Personnellement, je pense que le portable n'a rien d'indispensable pour un enfant ni pour un adolescent. Il n'a même rien à faire dans leur main tout court. C'est utile dans le cas de personnes qui bougent beaucoup ou ne sont que rarement chez elles, que ce soit des professionnels en déplacement, ou des particuliers sans ligne fixe. Quant aux élèves, ils l'utilisent pour envoyer des sms, des photos ou des vidéos ou pour consulter des sites internet sur leur mobile. Comme ils sont accoutumés au portable dès leur plus jeune âge, les adolescents en exploitent donc toutes les fonctions. Pour le meilleur comme pour le pire ...

Une de ses dérives les plus connues ? Le « *happy slapping* » qui consiste à filmer une agression avec un téléphone mobile et la diffuser de portable à portable ou sur internet. Cependant, je crois qu'à ce niveau, l'interdiction du portable à l'école ne fera que déplacer le problème de l'école à la rue. La solution passerait plutôt par l'éducation. Il est en effet temps de former les jeunes à l'utilisation courtoise de leur téléphone et des nouvelles technologies d'une façon générale.

Annexe II. Grille d'évaluation

Grille d'évaluation d'une lettre argumentative		Oui	Non
Présentation des idées - Forme	1- J'ai respecté le format de la lettre (comment se présente une lettre).		
Pertinence des idées - Contenu	1- J'ai pris en compte le destinataire de ma lettre.		
	2- J'ai présenté clairement le sujet (le portable à l'école) dans l'introduction.		
	3- J'ai exprimé clairement mon point de vue.		
	4- J'ai présenté des arguments efficaces et qui ne sont pas en contradiction avec mon point de vue.		
	5- J'ai utilisé des exemples pour appuyer mes arguments.		
	6- J'ai vérifié si je peux rendre ma lettre encore plus intéressante et convaincante.		
Utilisation de la langue	1- J'ai utilisé le lexique de la prise de position (verbes ou expressions d'opinion).		
	2- J'ai utilisé les articulateurs.		
	3- J'ai utilisé correctement le présent de l'indicatif et les autres temps.		