



Titre : La recherche d'informations sur internet au service de la production écrite en classe de FLE

Auteur : REKRAK Leila lila_rekrak@yahoo.fr

Appartenance : Université de Saida

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transcriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

1. Introduction

Envisager l'apprentissage de l'écriture, et/ou le développement des stratégies de production écrite dans une optique de didactique cognitive, revient à mettre au jour d'une part, les conditions linguistiques, environnementales et psychologiques de travail, et d'autre part, les processus susceptibles d'engendrer une modification des comportements de l'apprenant. Selon les travaux princeps de Hayes et Flower¹, 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 (décider quoi et comment écrire), mise en texte (transformer les plans en texte rédigé) et révision (améliorer le texte existant).

Le modèle princeps de Hayes et Flower décrit l'activité du rédacteur compétent qui peut gérer le processus rédactionnel dans toute sa complexité. Néanmoins, il ne rend pas compte de l'activité rédactionnelle du scripteur en apprentissage, enfant ou adolescent. Les apprenants tombent souvent « en panne d'idées », se mettent à écrire sans avoir préalablement réfléchi aux enjeux de leur futur texte, et ne reviennent que rarement sur leur texte pour le réviser². Cependant le modèle de Hayes et Flower reste le plus connu et celui à partir duquel tous les autres modèles, qui lui ont succédé, ont cherché à se définir. En outre, c'est le modèle qui a pu être utile à l'enseignement de la production écrite.

En 1987, les psychologues Bereiter et Scardamalia³, inspirés des travaux de Hayes et Flower, ont conduit des recherches comparatives entre les scripteurs dits « experts » et ceux dits « novices » en matière des stratégies de planification. Les jeunes scripteurs utilisent la « stratégie des connaissances rapportées » (*knowledge telling strategy*). Cette stratégie consiste à récupérer dans la MLT des connaissances et à les transcrire directement en mots, sans réorganisation de la forme linguistique ni

¹ J R Hayes & L S Flower, « Identifying the organisation of writing processes », Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980. dans L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*, page 3-30.

² C Simard, « L'écriture et ses difficultés d'apprentissage », Montréal, Éditions Saint-Martin, 1992. dans R. Ouellet & L. Savard, *Pour favoriser la réussite scolaire*, page 276-294.

³ C Bereiter & M Scardamalia, « *The psychology of written composition* », Hillsdale, NJ, Londres Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

du contenu conceptuel. En revanche, les rédacteurs plus experts ont recours à la « stratégie des connaissances transformées » (*knowledgetellingstrategy*) qui suppose que le scripteur expert mobilise un ensemble de connaissances, les réorganise dans sa mémoire afin de produire des textes plus élaborés que ceux des scripteurs novices.

À partir de cette comparaison, il nous semble que l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants puisse constituer une aide à la planification. Grâce à la généralisation des TICE et de la lecture numérique, l'apprenant peut accéder aux bases de données et aux différentes informations multimédias que le WEB véhicule. Surtout avec l'introduction de liaison internet au niveau de tous les établissements de l'enseignement en Algérie, et dans un nombre de plus en plus élevé de foyers.

Pour ce faire, nous estimons que la lecture des documents électroniques serait un moyen efficace, permettant à la fois l'enrichissement de la base de connaissances référentielles et linguistiques des rédacteurs en langue étrangère.

2. Méthode

2.1 Objectif de la recherche

En nous basant sur le cadre théorique cité *supra*, nous orientons notre problématique générale, axée sur les aides à la production écrite en classe de langue, vers les aides à la planification de textes produits par des apprentis-scripteurs écrivant en français langue étrangère (FLE). Nous nous demandons si l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants scripteurs *via* la lecture de documents trouvés sur internet, pourrait favoriser le processus de re planification. Notre recherche expérimentale vise donc à étudier l'effet de la lecture de ces documents sur la re planification d'un texte explicatif produit en FLE.

2.2 Les participants

Une expérience a été réalisée avec la participation de trente élèves de troisième année secondaire (filiale sciences expérimentales) du lycée Abdelmoumène de la wilaya de Saida. Les participants sont âgés de 17 à 20 ans et ont été divisés en trois groupes (G1, G2, G3). Chaque groupe comprend 10 élèves.

2.3 Matériel et procédure

L'expérience est déroulée en trois séances. Durant la première séance, les 30 participants ont produit le premier jet (jet 1) d'un texte explicatif répondant à la consigne suivante : expliquez le mieux possible les origines du phénomène du séisme. Nous nous intéressons au texte explicatif pour des raisons intrinsèques relatives à ses caractéristiques, et pour des raisons qui relèvent de la formation et

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transcriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

des besoins de notre public, en l'occurrence, les apprenants de troisième année secondaire filière sciences expérimentales. Nous trouvons qu'il est intéressant de construire chez l'apprenant un savoir éclairé sur les origines et les conséquences d'un sujet qui a toujours fasciné les hommes par le mystère de son origine et par l'imprévisibilité de sa manifestation. De même, Il est important que l'élève comprenne les mouvements de la surface de la terre et leurs conséquences sur la vie des sociétés, afin qu'il puisse décrire les risques géologiques touchant notre vie quotidienne.

Durant la deuxième séance (2 heures), les sujets des deux groupes expérimentaux ont bénéficié de deux types d'aides : nous avons proposé aux élèves du groupe G1 d'effectuer une recherche d'information sur internet, l'objectif est de trouver des informations sur le thème proposé. Nous avons limité le nombre de sources (5 sites) pour éviter la désorientation des élèves face à l'énorme flot d'informations. Pour les élèves du groupe G2, ils ont lu individuellement trois textes ressources, ce sont des textes explicatifs portant sur le thème du séisme, ils ont été confectionnés à partir de plusieurs ressources (dictionnaires encyclopédiques, d'encyclopédies électroniques et de sites web spécialisés). Il a été prescrit aux participants des deux groupes G1 et G2 de prendre des notes en lisant. Le groupe G3, étant groupe témoin, n'a bénéficié d'aucun type d'aide.

Quelques jours plus tard, les participants des trois groupes ont réécrit leur premier jet en ayant ce dernier sous les yeux, en plus des notes prises pour les groupes G1 et G2. Il leur a été demandé de réécrire leur premier jet pour l'enrichir et d'y apporter de nouvelles informations. Ils ont ainsi produit le 2^{ème} jet. Cette troisième séance a duré 1 heure et 30 minutes.

2.4 La méthode d'analyse et principales hypothèses

Les protocoles recueillis pour les besoins de notre recherche sont et les deux productions écrites (jet 1 et jet 2). Nous avons analysé les contenus sémantiques des textes produits par les élèves, en nous référant à l'analyse propositionnelle. Elle consiste à découper le texte en prédicats (verbe, adjectif ou terme relationnel) et arguments (souvent des substantifs). Ces propositions constituent l'unité sémantique de base dans le texte, l'ensemble de ces unités forme la « base de texte » qui est la microstructure sémantique du texte en question. Ainsi, les travaux de Kintsch et notamment l'analyse propositionnelle nous a permis de classer en catégories différentes les informations activées et ajoutées : informations pertinentes (P1) et information non pertinentes (P2)⁴.

⁴D Legros, « (N)TIC et aides à la compréhension de textes et à la production d'écrits en L2 en contexte plurilingue et pluriculturel », Colloque Internationale Tice et Didactique des langues étrangères et maternelles, Université B.Pascal - Clermont 2. 14/15 sept 2006.

Une deuxième analyse des textes produits porte sur le type d'ajouts pour les groupes G1 et G2. Les propositions ajoutées peuvent être issues directement des textes ressources lus ou des documents électroniques, soit elles sont retraitées (reformulées).

Hypothèse 1 : nombre des informations ajoutées

Nous supposons que les aides proposées (documents électroniques et textes ressources) auraient un effet positif sur la replanification et la réécriture du premier jet. Nous nous attendons à ce que les informations ajoutées au jet 1 par les groupes G1 et G2, soient plus nombreuses que celles ajoutées par le groupe témoin G3.

Hypothèse 2 : pertinence des informations

Nous prédisons que les sujets du groupe G1 ayant lu les documents électroniques produiraient des textes (jet 2) plus longs avec des informations plus pertinentes (P1) que les sujets du groupe G2 qui produiraient des informations non pertinentes de type (P2).

Hypothèse 3 : information copiées vs information retraitées

Nous formulons l'hypothèse que les participants des deux groupes G1 et G2 retraitent les informations lus dans les textes ressources et les documents électroniques, ils les intègrent dans leur 2ème jet. Nous prédisons donc une supériorité des ajouts retraités sur les ajouts copiés. et ce, dans ces deux groupes.

3. Résultats

Nous comparons le nombre de propositions ajoutées lors de l'écriture du deuxième texte (jet2) par les Groupe (G1 vs G2vs G3).

Les participants des trois groupes ont produit le même nombre d'informations lors du jet1 (**Figure1**). Ce résultat indique d'une part que les élèves possèdent des connaissances disciplinaires équivalentes et d'autre part que les ajouts d'informations lors du jet2 sont des indices des processus cognitifs activés par les apprenant lors du traitement des informations lues (textes ressources et documents électroniques), notamment pour les groupes G1 et G2. L'hypothèse 1 est confirmée.

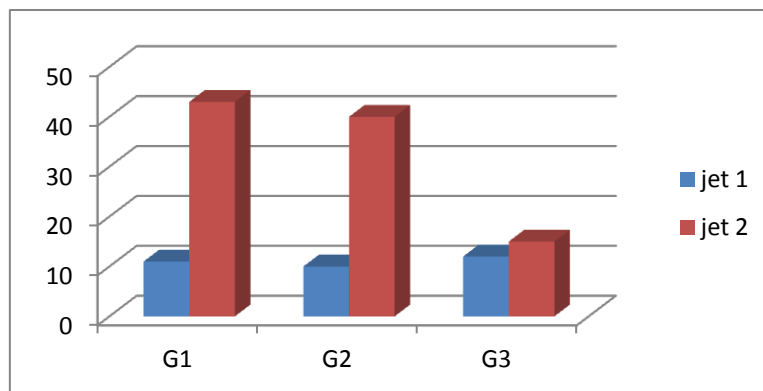


Figure 1 : nombre des propositions produites par les groupes (G1 vs G2v G3) lors du (jet 1vs jet2).

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 lu les documents électroniques ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources, Pertinence (P1= ajout pertinent ; P2= ajout non pertinent).

Le facteur Pertinence est significatif. Globalement, les participants des deux groupes ont produit davantage d'ajouts pertinents (35,5) que d'ajouts non pertinents (6) (voir **Figure 2**).

L'interaction des facteurs Groupe et Pertinence indique que le niveau de pertinence des informations ajoutées ne varie pas selon les groupes (21,5 vs 20). L'hypothèse 2 n'est pas validée.

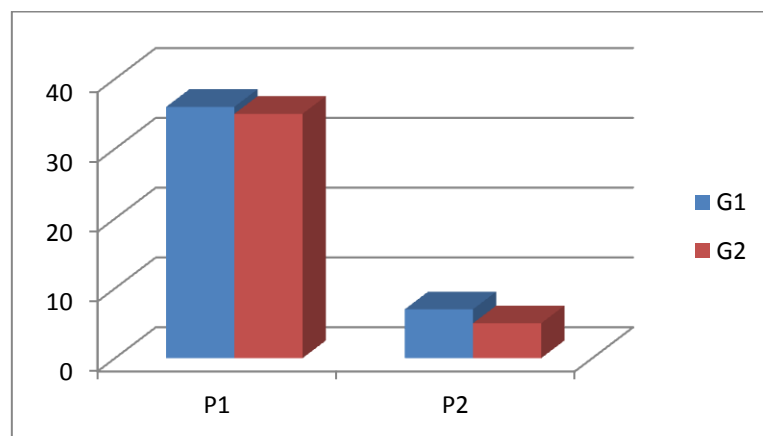


Figure 2 : nombre des propositions pertinentes (P1 vs P2) produites par les groupes (G1 vs G2) lors du jet2.

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S \times G \times A$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe ayant lu les documents électroniques ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture des textes ressources, Ajout (A1= ajout copié ; A2= ajout retraité).

Le facteur ajout est largement significatif. Il indique la supériorité des informations copiées ayant pour origine les textes ressources lus et les documents électroniques. Les participants ont donc ajouté à leurs textes (jets 2) plus d'informations copiées (35,52) que d'informations retraitées (7,65) (voir Figure 3). L'hypothèse 3 n'est pas confirmée.

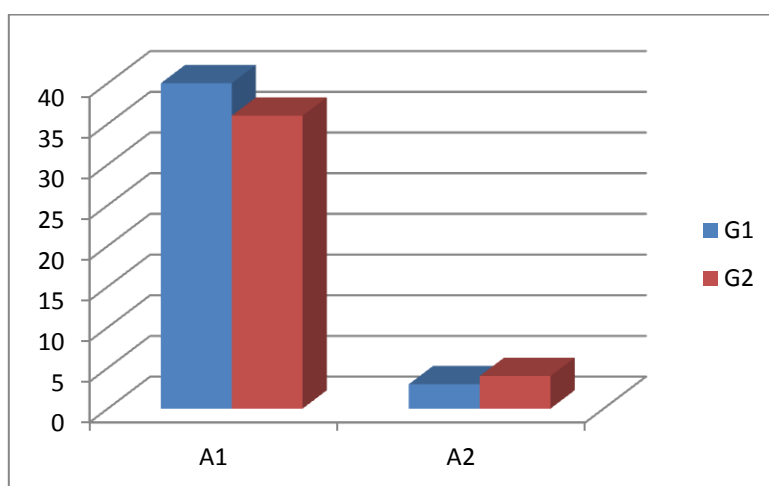


Figure 3 : types des propositions ajoutées (A1 vs A2) produites par les groupes (G1 vs G2) lors du jet2.

4. Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche nous ont permis de constater l'effet positif des aides proposées (documents électroniques et textes ressources) sur la relecture et la réécriture du premier jet. Les participants des deux groupes G1 et G2 ayant bénéficié de ces aides ont amélioré leur 1^{er} jet. Ils y ont ajouté des idées pertinentes, ils y ont inséré de nouvelles informations tout en le relecture pour répondre à la consigne de l'activité de réécriture. Ainsi, nous supposons qu'il est nécessaire, voire très utile, de prévoir une activité de lecture en amont de la production écrite.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

En effet, nous référant à l'importance de la lecture dans le développement du vocabulaire, de la production écrite, de la compréhension et plus généralement de la littératie.⁵

Les résultats obtenus nous permettent de noter qu'il n'existe aucune différence entre les deux types d'aides (documents électroniques vs textes ressources) sur la pertinence des ajouts. En effet, le niveau de pertinence des informations ajoutées (P1 vs P2) ne varie pas selon les groupes (G1 vs G2). Il n'existe donc aucune supériorité des documents électroniques sur la lecture des textes ressources. Il est vrai que la construction des connaissances est facilitée par la masse d'informations mise à la disposition des individus grâce à Internet. Cependant, la recherche et la gestion de ces informations nécessitent la mise en œuvre d'habiletés nouvelles. Le lecteur doit en effet être capable de développer des stratégies de recherche et de sélection des informations en fonction de leur niveau d'importance relative ou de leur niveau de pertinence, variable selon la tâche et les buts de lecture.

Par ailleurs, l'effet des aides se manifeste particulièrement dans le type d'ajouts produit par l'ensemble des participants des deux groupes G1 et G2. Les participants de ces deux groupes ont, dans l'ensemble, replanifié leur 1^{er} jet en se basant sur les informations trouvées dans les documents électroniques et les textes ressources. Le nombre d'ajouts copiés est considérablement plus élevé que celui des ajouts retraités. Les apprenants ont adopté une stratégie de type *knowledge telling*, et se sont limités à restituer les mots et les phrases contenus dans le texte source. Cela peut s'expliquer par les difficultés rencontrées par ces élèves lors du traitement des informations scientifiques. Ils éprouvent en effet des difficultés à reformuler et à réécrire les informations notées à partir d'un discours jugé trop spécifique. En effet, le texte scientifique se caractérise par un grand nombre de mots et de concepts spécifiques et des structures textuelles non familières aux apprenants. Contrairement aux textes narratifs qui renvoient à la causalité intentionnelle découlant de l'expérience quotidienne du lecteur, les textes scientifiques décrivent plutôt la causalité du monde physique (les phénomènes physiques et le monde dans lequel on vit)⁶. Cette causalité est plus difficile à construire que la première.

⁵A Burton-Jones, « Knowledge capitalism : Business, work and learning in the new economy », Oxford, UK Oxford University Press, 1999.

T M Harrison, & T Stephen, « Computer networking and scholarly communication in the twenty-first-century » *university*. Albany, State University of New York Press, 1996.

⁶F Jamet & D Legros & B Pudelko, « Dessin et discours : construction de la représentation de la causalité du monde physique », *Intellectica*, page 103-137, 2004.

5. Conclusion

En conclusion, le bilan général de cette étude montre un effet positif des aides proposées sur la replanification et l'enrichissement de la base de connaissances des apprenants. La lecture des textes ressources engage les scripteurs dans un retraitsémantique de leur version originale favorisant ainsi sa replanification. La recherche d'information sur internet permet également l'activation du processus de replanification, mais elle n'nécessite de nouvelles stratégies de recherches. ces dernières imposent au lecteur d'être capable de gérer les processus de traitement de l'information numérique et de conduire un haut niveau de raisonnement inférentiel⁷.

⁷J Coiro, «Rethinking comprehension strategies to better prepare students for criticallyevaluating content on the Internet», The NERA Journal,page 29-34. 2003

A Tricot, «Apprentissages et documents numériques», Paris, Belin, 2007.