

PRODUCTION ÉCRITE EN FLE : UNE ANALYSE TEXTUELLE ET COMPARATIVE

Kridech Abdelhamid¹,
Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem

Résumé

Notre recherche est une réflexion approfondie sur la didactique de l'écrit et un diagnostic des pratiques d'enseignement du Français Langue Etrangère. Investir à l'écrit en classe de FLE est actuellement une difficulté parmi tant d'autres. En grande majorité, les étudiants arrivés en fin de cycle universitaire, écrivant en langue française, rédigent des textes incohérents, négligeant complètement l'apport de la grammaire textuelle dans la production écrite. Ne faut-il pas voir dans les tâches assignées aux pédagogues et enseignants une résolution d'installer des compétences procédurales dans le domaine de l'écrit ? Les programmes et les démarches didactiques sont-ils adaptés au(x) niveau(x) des apprenants ?

Notre démarche entre dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre analyse sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites des étudiants en fin de cursus universitaire préparant le diplôme de licence de français et des élèves en fin de cycle secondaire. Nous donnerons un aperçu des travaux menés dans le cadre de la production de textes, à savoir, l'approche cognitive qui tend à étudier des opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues et l'approche psycholinguistique qui a plus tendance à s'attacher aux marques linguistiques et à leur gestion.

Notre travail de recherche est une étude comparative et textuelle à partir de deux corpus : des productions écrites d'élèves en fin de cycle secondaire et d'étudiants en fin de cursus universitaire. L'objectif général est de vérifier les effets de la grammaire en tant que pratique didactique dans les compétences d'expression écrite d'élèves du secondaire et à quels moments s'opèrent les difficultés inhérentes à l'organisation textuelle. Dans l'opération d'écriture qui nécessite un savoir-écrire, l'apprenant rencontre des difficultés d'ordre général et des difficultés spécifiques à la réalisation de la production écrite. Cette étude nous renseigne sur ces difficultés rencontrées en classe de langue dans les milieux scolaire et universitaire et sur l'évolution de la pratique d'écriture des étudiants. On se demanderait si les mêmes types d'incohérence sont reproduits et quelles conclusions nous pouvons tirer des deux résultats obtenus. Les résultats obtenus à partir des copies d'élèves et d'étudiants ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite.

Notre analyse nous permet d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne permettent pas un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit et qu'il est nécessaire de privilégier d'installer des compétences procédurales et comportementales du savoir-faire et du savoir écrire.

Mots clés

Production écrite – grammaire textuelle – anaphores – Français langue étrangère - milieu scolaire – cursus universitaire - compétences d'écriture – savoir faire – savoir écrire - modèles - cognition - texte et cotexte – cohérences et incohérences.

1. INTRODUCTION

Depuis son indépendance, l'Algérie a connu diverses mutations et de profonds changements dans le paysage scolaire et universitaire. Les réformes engagées ont porté sur le système de formation et d'enseignement. Les nombreuses générations formées successivement dans ces systèmes scolaire et universitaire diffèrent les unes des autres. Arrivé au stade des évaluations, le constat est amer. Le niveau linguistique et cognitif des étudiants ne cesse de connaître une baisse effroyable. Même les enseignants de langues sont perplexes devant une telle situation. Les pratiques pédagogiques et les approches didactiques sont inefficaces et le formateur a l'impression de faire du « *redit* » sans perspective évolutive.

A partir de cet état de fait, une réflexion approfondie sur l'enseignement des langues est plus que nécessaire. Un diagnostic des pratiques d'enseignement des langues étrangères s'impose. Ne faudrait-il pas rénover les contenus et les méthodes d'enseignement des Langues Etrangères et du Français Langue Etrangère (FLE) en particulier ? L'environnement social et culturel est à prendre en considération si nous voulons voir progresser et faire apprendre tant à l'écrit qu'à l'oral les apprenants de la langue française.

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement du français dans les écoles et lycées algériens est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture et en écriture. Dans les universités, les étudiants préparant une licence de français ne seraient pas capables de maîtriser les techniques de production écrite dans une langue la plus correcte possible et seraient prêts à acquérir une formation d'enseignant leur permettant d'installer, à leur tour, une compétence de lecture, de compréhension et de production orale et écrite cohérente et correcte de leurs

éventuels élèves dans les établissements scolaires et écoles de formation. La production de textes est ainsi une tâche permanente de la didactique.

La réalité est tout autre : investir à l'écrit en classe de FLE est actuellement une difficulté parmi tant d'autres. En cycle universitaire, les étudiants algériens en fin de cursus sont parfois dans l'incapacité de produire des textes lisibles et cohérents. Leurs phrases ont tendance à s'étirer, inépuisables, à travers une série de « méandres » et les liens logiques sont d'un usage très incertain. Le texte produit est un assemblage de mots et de phrases et ils ne donnent aucune importance à l'organisation textuelle ou à la cohésion entre les phrases, les propositions ou même à l'intérieur de la proposition. En grande majorité, les étudiants arrivés en fin de cycle universitaire, écrivant en langue française, rédigent des textes incohérents, négligeant complètement l'apport de la grammaire textuelle dans la production écrite.

Ne faut-il pas voir dans les tâches assignées aux pédagogues et enseignants une résolution d'installer des compétences procédurales dans le domaine de l'écrit ? Les programmes et les démarches didactiques sont-ils adaptés au(x) niveau(x) des apprenants ? Tant d'interrogations défilent, cherchant des solutions à la pratique pédagogique en classe de langue et en formation. La pédagogie universitaire en matière de langues n'est pas assez développée. Depuis bien longtemps, une réadaptation de la pédagogie en milieu scolaire a été transférée au milieu universitaire, donnant lieu à des écarts considérables entre la formation à dispenser et le public visé. Un nouveau champ pédagogique est à engager car le concept de pédagogie destiné initialement aux apprenants des niveaux intermédiaires s'est vu conquérir d'autres domaines, l'université en premier lieu. Les contenus ont été aménagés de façon à rendre exploitable la matière à enseigner mais le problème reste posé à savoir si les pédagogues et les didacticiens ont pris en considération les objectifs de la formation, le public visé et les compétences à installer.

Les pratiques didactiques dans les formations universitaires sont dans la plupart des cas en inadéquation avec les résultats escomptés. Les compétences déduites à partir des productions écrites des étudiants ne répondent pas aux attentes de l'environnement universitaire et de l'étudiant, ainsi que des facteurs externes et des exigences du monde socioprofessionnel.

La production de l'écrit est un test d'évaluation fondamental pour mesurer à quel point les objectifs seraient atteints. Malheureusement, à chaque fois, la réponse demeure invariable : nos étudiants n'ont pas encore

cette aptitude à rédiger et à écrire dans la langue la plus correcte et la plus cohérente possible.

2. DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT ET COMPÉTENCES D'ÉCRITURE

Notre recherche s'inscrit dans un champ interdisciplinaire de la linguistique, la didactique et la cognition. Elle se consacre à l'étude linguistique des anaphores et des expressions anaphoriques et référentielles pour en analyser le phénomène humain que nous appelons langage et langue.

Notre démarche entre dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre analyse sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites des étudiants en fin de cursus universitaire préparant le diplôme de licence de français et des élèves en fin de cycle secondaire. Nous ne nous intéressons pas aux erreurs syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales puisque, comme l'affirme Christian Vandendorpe,

« l'organisation du texte se situe bien au-delà de l'orthographe grammaticale et lexicale et le maître, devant les copies des élèves, se voit dans l'obligation de référer à un autre type de grammaire encore peu formalisée par la didactique. Il s'agit de la grammaire de texte. »².

Et, c'est la même remarque faite au préalable par Beaugrande selon laquelle « ce qui fait la grammaire d'un texte n'est pas sa grammaticalité mais bien sa textualité. »³.

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, et parmi les compétences à installer, la production écrite demeure un objectif primordial. Freinet note :

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.... L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies,

2 VANDENDORPE, (C.). (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques.

3 BEAUGRANDE, (de, R.). (1990). « Text linguistics through the years », *Text* 10, (1/2), p. 11.

c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence. »⁴

L'apprenant doit être capable de rédiger un texte correct et cohérent car la cohérence textuelle fait partie de la définition du texte. Dans leurs études, M.A.K. Halliday et R. Hasan ont essayé de donner la définition du texte cohérent et incohérent à partir de la cohésion. Il est à noter qu'ils ont eu le privilège de poser les premières bases permettant une construction textuelle aussi réussie que possible. Selon les deux auteurs, le texte est différent de la phrase⁵. La coréférence est un élément indispensable au texte et sert de « lien cohésif », un procédé déterminé par la présence de l'élément de reprise et de l'élément auquel cette reprise réfère. C'est à partir de là que le lecteur arrive à établir les liens entre les éléments⁶.

Nous pouvons remarquer que, dans certaines conditions d'écriture en langue maternelle, le scripteur pourrait rencontrer des difficultés à utiliser ces procédés cohésifs, ce qui pourrait être encore plus difficile dans une langue seconde ou étrangère et qui pourrait ainsi provoquer des ruptures de cohésion. Si M.A.K. Halliday et R. Hasan ont traité la cohérence dans les langues maternelles et plus précisément en langue anglaise, M. Charolles a consacré ses travaux sur la cohérence dans le français langue maternelle. Il estime que

*« N'importe quel assemblage de phrases ne produit pas un texte. Pour qu'un texte soit admis par un locuteur natif, il faut qu'il respecte un certain nombre de règles discursives. La cohérence est le jugement porté par le locuteur sur le texte. Pour lui, la cohérence repose sur deux niveaux : un niveau micro-structurel (à ce niveau, la question porte sur les relations qui s'établissent entre les phrases successivement ordonnées) et un niveau macro-structurel où la question porte sur les relations qui s'établissent entre les séquences consécutives »*⁷.

Selon Pery-Woodley, « les outils de cohérence et de cohésion »⁸ font en sorte que le texte est « bon ». La linguistique textuelle s'est fixée comme

4 FREINET, (C.). (1950/1971). La méthode naturelle (vol1). Neuchâtel:Delachaux et Niestlé, p. 181.

5 HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *Cohesion in English*, Editions Longman, p. 1

6 HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *op-cit*, p. 3.

7 CHAROLLES, (M.). (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p. 7-37.

8 PERY-WOODLEY, (M.-P.). (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Clés pour analyser les productions des apprenants. Collection dirigée par MOIRAND, (S.). Edition Hachette FLE. Paris.

fonction au départ de dépasser les limites de la phrase. Elle n'est pas le complément de la linguistique phrastique. Elle étudie le fonctionnement des différentes unités linguistiques (lexicales et syntaxiques) du point de vue du fonctionnement global du texte dans des situations concrètes.

Jean-Michel Adam refuse de restreindre la linguistique à l'étude de la phrase et de réduire l'analyse aux catégories grammaticales, c'est-à-dire à la phrase et au mot. Pour lui, « tout acte de parole est certes composé de phrases mais la langue n'est créée qu'en vue du discours. »⁹

Dans le cadre de l'analyse du discours et des travaux de linguistique liées à la neuro-psycholinguistique, nous pouvons admettre que les liens cohésifs entretiennent des relations discursives et référentielles entre les énoncés dans un texte et dans un discours. Il est important de préciser que les marques de cohésion ne sont pas une condition *sine qua non* à la cohérence du discours. Des liens cohésifs permettent de maintenir la relation interprétative des textes et des discours dans un souci de compréhension. Nous pouvons noter aussi que les fonctions des marques de cohésion sont relationnelles et cette relation est d'abord sémantique avant d'être syntaxique.

266

L'acte de parler ou de produire un énoncé dans une situation d'énonciation est un acte de communication. Dans ces conditions, la marque dominante de la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur est l'anaphore représentée par les pronoms personnels. L'anaphore a pour fonction spécifique de garantir la cohésion thématique au texte. La présence des expressions anaphoriques est d'éviter la répétition, une difficulté particulière chez les étudiants en phase d'expression écrite. En compréhension et en production écrite, il est important à reconnaître que ces expressions anaphoriques ont beaucoup de mal à rendre compte de ce phénomène de la prohibition de la répétition. Cette fonction n'est déterminante qu'à partir de la pronominalisation et de la définitivisation/référenciation contextuelle. L'objectif d'un enseignant est de présenter les connaissances, solliciter et cadrer l'activité des élèves. A cet effet, il doit mettre à disposition un ensemble de ressources scolaires : matériel utilisé, nature des tâches, fabrication des énoncés-problèmes, etc. De même, l'apprenant effectue un double travail de construction des connaissances relatives aux contenus transmis, aux situations scolaires, à leurs finalités et à

⁹ ADAM, (J.M.). (1999). La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s). Editions Nathan, Paris, p. 23.

leurs modes de fonctionnement¹⁰.

3. QUEL MODÈLE D'ÉCRITURE CHOISIR ?

De nombreux travaux ont été menés dans le cadre de la production de textes, à savoir, l'approche cognitive qui tend à étudier des opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues et l'approche psycholinguistique qui a plus tendance à s'attacher aux marques linguistiques et à leur gestion.

- **LE POINT DE VUE COGNITIF**

Avec Hayes J.-R. et Flower L. (1980), la démarche cognitive est très développée. Elle consiste à étudier les opérations cognitives sans prendre en considération les difficultés propres aux langues. Ce modèle a pour objectifs de reconnaître les processus rédactionnels, de définir la source des difficultés que rencontre le scripteur dans sa phase de production de l'écrit et de réunir les conditions pour la rédaction d'un texte correct.

Cette représentation permet de mettre en relief trois éléments importants :

1. les connaissances du thème, du destinataire et du plan d'écriture ;
2. l'environnement de la tâche (les consignes de la tâche et le texte produit) ;
3. le processus d'écriture englobant la planification (récupération, organisation et production des connaissances), la mise en texte (choix du lexique et organisation syntaxique et rhétorique), la révision (lecture, retour sur le texte et mise au point) et le contrôle.

- **LE MODÈLE DE GARETT ET LEVELT**

Avec Garrett et Levelt (1989), les recherches ont permis de mettre en avant la seconde démarche, à savoir l'approche psycholinguistique. Notons à

10 BROSSARD, M., et WARGNIER, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire » *Bulletin de Psychologie*. T. XLVI, n° 412, 1993, pp. 703-709.

ce sujet que peu de travaux ont été réalisés en psycholinguistique.

Ce modèle présente deux thèmes de recherche : la production d'unités langagières courtes (les mots et les phrases) et les rapports entre la compréhension et la production du langage. Il repose sur la production constituée de trois étapes spécifiques :

1. le conceptualisateur (composant conceptuel) ;
2. le formulateur (composant linguistique) ;
3. l'articulateur (composant articulatoire).

• **REMARQUE**

Toutefois, il y a lieu de remarquer qu'il existe un troisième modèle, celui de Van Galen (1990), qui est moins connu que les deux présentés précédemment. Il donne beaucoup plus d'importance à la dernière étape de la production écrite, c'est-à-dire la réalisation graphique du texte à produire.

4. TEXTE ET CONTEXTE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

Pour transmettre un savoir écrit, le travail de contextualisation pédagogique¹¹ consiste à transformer les connaissances en enseignement. Le formateur réunit les conditions optimales pour un meilleur enseignement de la production écrite en présentant les connaissances et en se présentant en tant qu'animateur de l'activité d'écriture. Il mettra à la disposition des étudiants les moyens pédagogiques et les techniques scolaires pour la réussite de ses objectifs. L'étudiant, de ce fait, aura à réaliser un double travail d'élaboration des connaissances en rapport avec le contenu mis à son compte et en rapport avec « *les situations scolaires, à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement.* »¹²

En plus, le scripteur doit obéir aux trois paramètres suivants :

1. le premier paramètre a une relation directe avec la connaissance du monde ;
2. le deuxième paramètre est d'ordre culturel : la connaissance

11 VERRET, (M.). (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion, Paris.

12 BROSSARD, (M.) & WARGNIER, (P.). (1993). « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire » *Bulletin de Psychologie*. T. XLVI, n° 412, pp. 703-709.

des repères socioculturels est souvent évoquée ;

3. Le troisième paramètre dépend de l'évaluation de l'auteur et de la connaissance conceptuelle du système de valeurs du destinataire.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant est appelé à entreprendre, d'abord, un travail de jonction du texte avec le contexte social, économique et culturel de la communication. Ensuite, en production écrite, il serait important de mettre l'apprenant dans une situation de contextualisation identique au texte initial. Enfin, un processus de production écrite intervient après avoir doté l'apprenant de savoir-faire textuels, ce qui fait souvent défaut chez les formés.

5. ANALYSE DE CORPUS

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons entrepris une étude comparative et textuelle à partir de deux corpus : des productions écrites d'élèves en fin de cycle secondaire et d'étudiants en fin de cursus universitaire.

269

A. PREMIÈRE RECHERCHE

A partir du premier corpus, l'analyse porte sur une étude des problèmes de l'écrit en classe de langue pour des élèves de 3^{ème} année secondaire d'un lycée à Mostaganem-ville pendant l'année 2004-2005. En expression écrite et à la fin du projet intitulé « le texte argumentatif », la recherche entamée avait pour objectif de déceler et d'examiner les difficultés rencontrées par les élèves du secondaire dans la production écrite et d'axer l'analyse sur les dysfonctionnements en grammaire textuelle. La recherche a été menée auprès de 100 élèves. L'expression écrite portait sur la rédaction d'un texte argumentatif et le sujet proposé était le suivant : « *Comme l'ordinateur ou la télévision par satellite, le téléphone portable est un moyen de communication moderne. Pensez-vous qu'il rapproche les individus ou au contraire qu'il les éloigne ? Quels en sont ses avantages et ses inconvénients ?* »

Les élèves doivent justifier leurs réponses en donnant des arguments et en illustrant par des exemples.

Après analyse des copies, il ressort des incohérences de l'ordre de la cohésion, de l'étagement et d'intégration des informations dans le texte

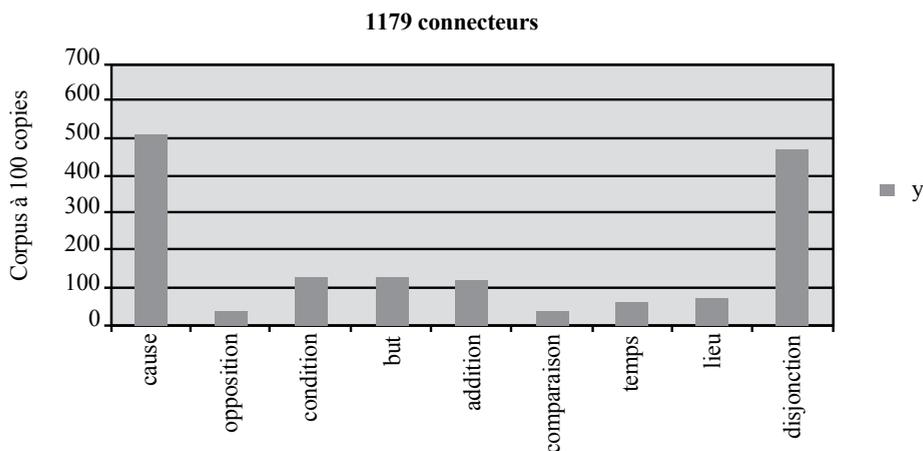
produit. Cette recherche a permis de remarquer que, lors de la rédaction, les élèves avaient assez d'arguments pour défendre leur thèse mais qu'ils trouvaient des difficultés dans l'organisation de leurs idées, des arguments et des exemples à présenter. Dans la plupart des rédactions, un emploi défaillant des articulateurs logiques et chronologiques, des répétitions nombreuses sans aucune substitution et d'autres erreurs persistaient. Une interprétation de ces difficultés (les plus fréquentes) était à notre sens indispensable.

A. RÉSULTATS DE L'ANALYSE

L'objectif général de cette étude est de vérifier les effets de la grammaire en tant que pratique didactique dans les compétences d'expression écrite d'élèves du secondaire et à quels moments s'opèrent les difficultés inhérentes à l'organisation textuelle. Après avoir décelé l'ensemble des incohérences dans le corpus, nous avons procédé à des interprétations des dysfonctionnements les plus fréquents (dépassant 10 % des cas). Nous avons relevé les incorrections suivantes :

- La répétition et la substitution lexicale et grammaticale

270



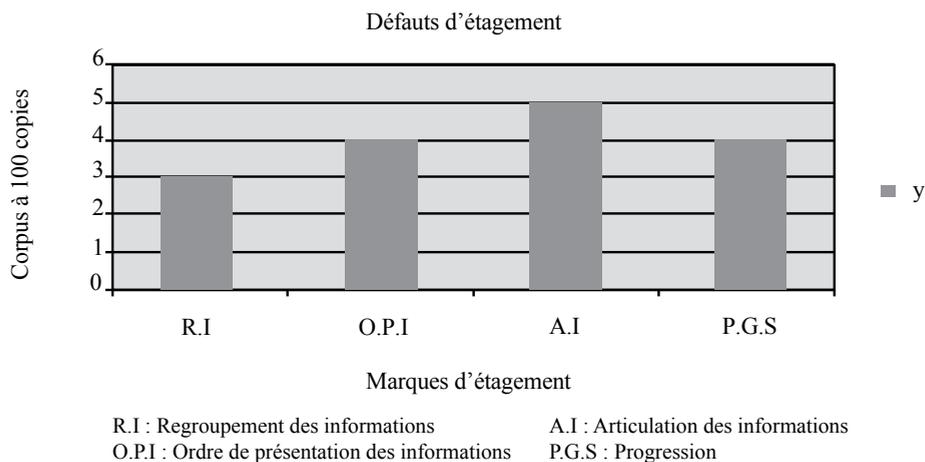
Dans le cadre de la récurrence, un nombre important d'élèves (51% du corpus) rencontre des difficultés de répétition dans la production d'un texte argumentatif. Nous pourrions suggérer l'interprétation suivante : les élèves du cycle secondaire ont une pauvreté lexicale effroyable. Dans certains cas, ils n'arrivent pas à trouver le terme équivalent. Ils se réfèrent à maintes reprises à une traduction de l'arabe algérien ou scolaire. Ce défaut

les mènerait à l'imprécision des informations données. La pratique en classe ne donne pas assez d'attention à l'activité de lecture et au lexique thématique pour que l'élève puisse enrichir son vocabulaire personnel. L'exploitation du dictionnaire et la lecture de ses articles ne constituent plus des supports didactiques pour l'apprentissage de la langue en classe de français ou en bibliothèque scolaire.

Dans 13 copies d'élèves, le pronom personnel qui doit remplacer un nom dans le texte est soit mal choisi ou mal placé soit il substitue un terme qui n'a pas été cité antérieurement. Dans d'autres rédactions, les apprenants utilisent l'emphase pour renforcer leurs idées. Ils font des interférences de l'arabe algérien à l'écrit en langue française, comme dans l'exemple suivant : [ānā n-ḍun] donnera « moi, je pense ».

Dans plus 12 copies, les élèves utilisent des pronoms personnels sans aucune référence antérieure. Nous estimons que l'élève, dans sa phase d'expression écrite, met le lecteur-enseignant dans une situation où il doit détecter ses intentions d'écriture. En employant dès le début du texte le pronom personnel sujet « ils », l'élève penserait que l'enseignant devinerait l'intention de vouloir dire « les gens ».

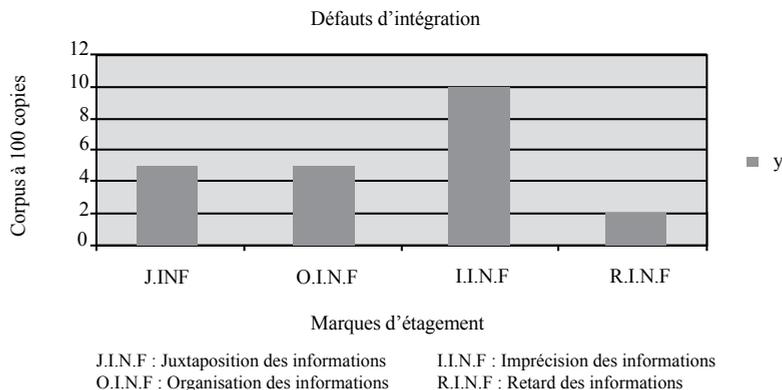
- La liaison par articulateur



Dans moins de 50% des copies, le problème d'emploi de connecteurs comme liaison inter-prépositionnelle, intraphrastique et interphrastique¹³ se fait remarquer. Les élèves confondent entre les connecteurs « donc » et « en effet ». Ils n'arrivent pas à faire le discernement entre ce qui est résumatif et ce qui est explicatif. Ces deux termes sont, pour eux, des articulateurs logiques de conséquence ; ils sont synonymes et peuvent être utilisés en conclusion ou en synthèse générale. Nous remarquons aussi que dans l'emploi de « mais malgré », « mais cependant », « mais par contre », « mais malheureusement », il y a deux termes : le premier est invariant et le deuxième est variant. Pour l'élève, « mais » est un connecteur de l'opposition à une idée ou un argument contraire alors que le deuxième connecteur n'est utilisé que pour insister sur l'idée d'opposition. Le même cas s'est produit dans la pronominalisation mais c'est un transfert de l'arabe scolaire vers le français. (Exemple : l'expression stéréotypée de l'arabe : [lākin b-ir-raġmi] donnera en français « mais malgré »).

Quant à la valeur logique de la cause, les apprenants discernent mal entre les différents connecteurs de l'argumentation. Pour eux, les articulateurs de causalité sont des outils qui introduisent une réponse « parce que B » à la question « pourquoi A ? ». Dans plusieurs cas, l'élève confond entre « grâce à » (introduisant une cause favorable) et « à cause de » (introduisant une cause défavorable). La contextualisation dans les écrits d'élèves nous paraît fort indispensable pour éviter ce genre d'incohérence. La pratique en classe de langue doit expliquer la situation d'énonciation des énoncés exprimant le rapport de cause, qu'il soit favorable ou non.

- L'imprécision des informations



¹³ Il y a lieu de préciser que la liaison intraphrastique procède par des connecteurs entre les séquences d'une même phrase alors que la liaison interphrastique utilise les connecteurs entre les phrases.

Dans le cadre de l'intégration des informations, plus de 10 copies présentent des imprécisions. Dans sa situation d'écriture, l'apprenant produit des énoncés en opposition ou en inadéquation avec ce qu'il veut dire. Cela s'expliquerait par le fait qu'il n'arrive pas à trouver l'expression qui puisse reproduire fidèlement sa pensée. Ce déficit en vocabulaire personnel de l'élève et l'interférence sémantique de l'arabe algérien ou même de l'arabe scolaire de l'apprenant à produire ces incohérences, introduisant ainsi un dysfonctionnement dans la rédaction d'un texte argumentatif en classe de FLE.

A. REMARQUE

Toutes les incorrections relevées sont aussi bien d'ordre organisationnel et thématique que sémantique. Ces défauts de cohérence textuelle sont ajoutés aux erreurs de grammaire, ce qui alourdit encore plus le texte produit par l'élève. Lors de notre phase d'interprétation, nous avons constaté que les incohérences sont dues au dysfonctionnement dans la pratique de la grammaire scolaire, à l'approche didactique de la grammaire textuelle qui reste à un état encore embryonnaire et aux difficultés liées à l'interlangue dans la production écrite en classe de Français langue étrangère.

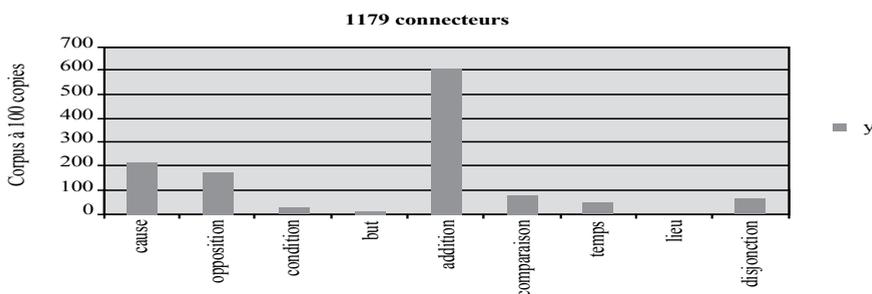
B. SECONDE RECHERCHE

Le deuxième corpus est composé de 70 productions écrites d'étudiants en licence de français de l'année 2008-2009. Il s'agit d'étudiants adultes, inscrits en quatrième année licence et ayant suivi leurs études universitaires au département de français (Faculté des Lettres et des Arts - Université de Mostaganem). Les étudiants ont été amenés à un texte en réaction à la question suivante : « *La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis ?* ». Le sujet comportait la consigne suivante : rédigez un essai dans lequel vous développerez une argumentation aussi efficace que possible.

A. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Trois types d'incohérence ont été décelés dans la démarche argumentative, énonciative et textuelle.

- Des incohérences dans les procédés argumentatifs



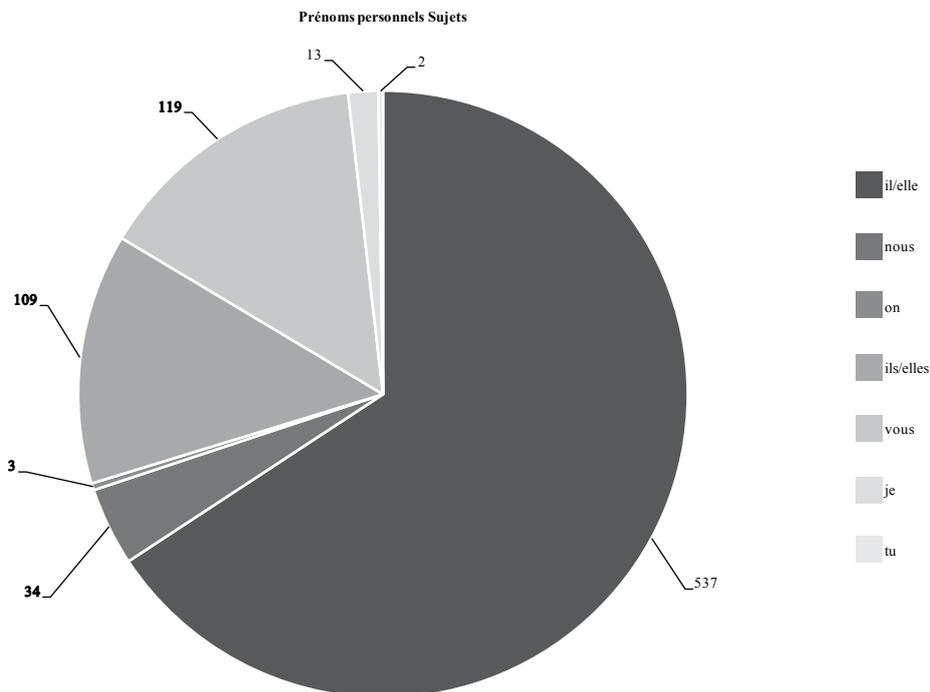
- **Les articulateurs dans les copies d'étudiants**

Articulateur	Nombre / 1179	Taux
Cause	209	17.73
Opposition	162	13.74
Addition	604	51.23
Temps	39	3.31
Disjonction	54	4.58

- **Emploi des connecteurs**

A partir des copies analysées, 1179 connecteurs sont utilisés, dont 604 articulateurs de l'addition, soit un pourcentage de 51.22%. Nous pensons que cela est dû, à un problème d'interlangue ; les scripteurs font appel à la langue maternelle et au registre oral. En second lieu, dans la pratique de la langue, il y a un déficit de non-respect des règles de ponctuation. L'attente de l'enseignant est que les étudiants présentent beaucoup plus les marques de l'argumentation que celles de l'addition puisque la consigne est de développer une argumentation. Cependant, 209 connecteurs de cause (soit un taux de 17.73%) et 162 de l'opposition (13.74%) sont décelés dans ces 70 copies.

- Des incohérences énonciatives et emploi des pronoms personnels sujets



En cours de texte, le scripteur change de repères énonciatifs et l'implication ou la présence de l'énonciateur est très faible. Dans la production écrite des étudiants, la marque de l'énonciateur ou de l'énonciataire est presque absente alors que la consigne demande l'avis du scripteur (*Etes-vous de cet avis ?*).

Sur un total de 817 pronoms personnels, le pronom « je » a été employé 13 fois (soit un taux de 1.10%) et le pronom personnel « nous » est utilisé 34 fois (2.88%) alors que la marque « tu » deux fois seulement (0.17%) et « vous » est mentionné trois fois (0.25%).

Par contre, le pronom « il/elle » est utilisé 537 fois (45.55%) et la 3^{ème} personne du pluriel « ils/elles » est présent 109 fois (9.25%). Le pronom indéfini « on » est aussi employé 119 fois.

En cours de texte, le scripteur change de repères énonciatifs et l'implication ou la présence de l'énonciateur est très faible. Dans la production écrite des étudiants, la marque de l'énonciateur ou de l'énonciataire est presque absente alors que la consigne demande l'avis du scripteur (*Etes-vous de cet avis ?*).

Sur un total de 817 pronoms personnels, le pronom « je » a été employé 13 fois (soit un taux de 1.10%), et le pronom personnel « nous » 34 fois (2.88%), alors que la marque « tu » deux fois seulement (0.17%) et « vous » est mentionné trois fois (0.25%). Le pronom « il/elle », par contre, est utilisé 537 fois (45.55%) et la 3^{ème} personne du pluriel « ils/elles » est présent 109 fois (9.25%). Le pronom indéfini « on » est aussi employé 119 fois.

- Des incohérences textuelles dans la répétition récurrente et la référence

Copie	Nombre de mots	Enfant	Lecture	Texte	Apprentissage
8	415	9	16	7	17
9	260	6	12	11	13
19	301	3	14	2	9
24	270	3	12	14	15
25	338	8	15	2	24
52	278	14	13	2	17
61	297	11	11	1	19

87% d'étudiants répètent le terme *enfant* et **97%** reprennent les mots *lecture et lire* de plus de 5 fois dans une même copie, soit un taux global de **48.68%** les termes « *enfant* » et « *lecture* ».

Il est intéressant de noter que, dans les 70 copies, les étudiants ont tendance à utiliser des couples de termes se rapportant au monde de l'enfant, de l'éducation et de la personnalité de l'apprenant. Les termes repris et répétés sont : apprentissage, lecture, enfant et texte. Ces reprises sont très fréquentes dans presque toutes les productions écrites au point de les rendre incohérents. Dans le cadre de la reprise par anaphore, nous avons constaté que les termes sont répétés à 30% des cas ou repris par des groupes nominaux avec une définitivisation par les déterminants définis ou démonstratifs (35%), ou encore par la nominalisation verbale et générique.

10% du nombre de copies sont caractérisés par une imprécision dans l'emploi de termes exprimant un sens autre que celui voulu par le scripteur.

Exemples : « *laisser ses yeux* » pour « *être attentif* » ou « la lecturalisation » pour « *l'action de lire* ». Dans 47.14% des copies, les scripteurs emploient des expressions anaphoriques avec des référents éloignés ou inaccessibles et, parfois même, le référent est totalement absent (13 copies, soit un taux de 18.57%) et c'est au lecteur de procéder à une interprétation sans garantie.

B. COMMENTAIRE

Pour l'étudiant, la production de texte est une opération assez ardue qui nécessite un savoir-faire et un savoir-écrire. Dans la réalisation de la tâche, il rencontre des difficultés d'ordre général et des difficultés spécifiques à la réalisation de la production écrite. La consigne « *vous donnerez votre avis* » devrait amener le scripteur à dire ce qu'il croit, à travailler à partir d'une opinion personnelle. Pour cela, il est contraint employer le pronom personnel « *je* » et/ou le « *nous* ». Mais l'étudiant utilise le plus souvent le pronom indéfini « *on* » comme si le « *on* » symbolisait la neutralité ou une prise de parole commune à tout le monde. L'apprenant a des difficultés à exprimer clairement un point de vue. Dans cette perspective, le travail écrit représente une restitution de connaissances, de savoir. En plus peut-il faire quand les connaissances ne sont pas disponibles?

277

Les marques de l'énonciataire (*tu et vous*) ne sont presque pas présentes. La question qu'il faudra poser est la suivante : quelle place occupe l'énonciataire dans l'opération d'écriture ? L'étudiant qui écrit ne sait pas pour qui il écrit et à qui est destiné l'avis invité à donner. Il écrit un texte sans savoir pour qui il le fait. Par contre, ce qu'il sait seulement, c'est que son produit va être corrigé par un enseignant ayant le statut d'évaluateur en attente pédagogique et linguistique.

Les étudiants disposent d'un savoir approximatif et le lexique utilisé n'est pas assez développé. La présence d'incomplétude et de termes répétés témoignent de la pauvreté lexicale et de l'inefficacité du savoir-faire acquis. Le scripteur ne dispose pas de modèle du type de texte à produire. La présence des marques de l'addition à la place des connecteurs argumentatifs reflète cette situation. Toutes ces questions citées sont à l'origine des dysfonctionnements et des incohérences dans la production écrite des étudiants. Ce sont ces difficultés qui se trouvent impliquées dans le contrat didactique qui organiserait les situations scolaires d'apprentissage de l'écrit.

6. ETUDE COMPARATIVE

L'étude comparative devrait nous renseigner sur les difficultés rencontrées dans la production écrite en classe de langue dans les milieux scolaire et universitaire. On se demande si les étudiants ont évolué dans la pratique d'écriture ou les mêmes types d'incohérence sont reproduits et quelles conclusions nous pouvons tirer de ces deux résultats. Si nous confrontons les données des deux corpus analysés, nous aurons les résultats de recherche dans le tableau récapitulatif suivants :

Incohérences	Mémoire de magistère	Thèse de doctorat
Répétition et substitution lexicale	51%	48.68%
Distance anaphore référent éloignée	8%	58.57%
Ambiguïté référentielle	10%	35.71%
Absence de référence	15%	18.57%
Absence d'informations	10%	21.42%
Connecteur inapproprié	26%	17.14%
Absence de connecteur	3%	11.42%
Abus d'emploi de connecteurs	21%	14.28%
Imprécision ou retard d'information	16%	10%

278

7. INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

Les résultats obtenus dans deux situations pédagogiques différentes permettent de relever (une remarque significative et) que, après une formation dans la spécialité langue française, les mêmes dysfonctionnements persistent dans l'activité d'écriture, à savoir :

- La répétition ;
- L'absence de connecteurs ;
- L'emploi inapproprié des connecteurs
- L'emploi abusif des connecteurs ;
- L'absence d'informations ;
- L'imprécision des informations.

Ces dysfonctionnements, constatés, nous indiquent que la formation dispensée aux étudiants préparant une licence de français aboutit à une

maîtrise d'un savoir savant de la langue et de la littérature mais n'installe absolument pas les compétences permettant de pratiquer la langue dans une situation scolaire, universitaire ou même extrascolaire. Le manque de lecture, en tant que pratique pédagogique, n'a pas été et n'est pas une activité entrant dans le comportement individuel ou collectif des élèves et des étudiants, d'où la pauvreté du lexique et les difficultés d'écriture. Selon Serge Martin,

*« l'enseignement de l'écriture est, depuis toujours, au mieux, envisagé comme enseignement d'académismes, de règles, de schémas, de modèles, etc. ... auxquels doivent aboutir, en fin de compte, les observations de la lecture soit avant, soit en cours d'écriture. C'est pourquoi l'enseignement de la lecture est mis au service de l'écriture »*¹⁴.

Notre étude comparative a fait ressortir des incorrections grandissantes en formation universitaire par rapport au cycle secondaire dans :

- La distance entre l'anaphore et le référent ;
- L'ambiguïté référentielle ;
- L'absence de connecteur.

279

Notre recherche a abouti aux résultats surprenants ; nous pouvons affirmer que les étudiants, *osant s'aventurer dans la production écrite*, n'arrivent pas à maîtriser la relation existant entre une anaphore et son référent. Ils assimilent parfois la pronominalisation et la substitution grammaticale mais l'opération de transfert entre la maîtrise et l'expression écrite ne peut pas se faire.

Dans la plupart des cas, le pronom qui remplace le nom ou le groupe nominal se trouve très éloigné de l'expression référentielle. Le lecteur se perd dans la recherche interprétative de l'expression anaphorique. Cet état de fait engendre des incohérences dues à l'ambiguïté référentielle.

Dans la production écrite, le scripteur considère le texte à produire comme un agencement de mots posés les uns à côté des autres. Ce qui donne du sens au texte, c'est beaucoup plus les liens cohésifs et la relation existant entre les expressions anaphoriques et les expressions référentielles. *« Une phrase est une réunion de mots formant un sens complet. Une suite de phrases se rattachant à un même objet forme un discours. »*¹⁵

14 MARTIN, (S.). (1996). Jamais deux fois la même : la répétition. *Le français aujourd'hui* n°116 (« styles »), p. 48.

15 Cf. Encyclopédie générale Larousse 1. Librairie Larousse, Paris, 1967, p. 562.

Dans les écrits d'étudiants, l'emploi des connecteurs fait défaut, rendant ainsi le texte incompréhensible et c'est à l'intuition du lecteur de déterminer le rapport syntaxique entre les phrases et la valeur sémantique des énoncés. Nous avons enregistré un manque flagrant de règles d'écriture, en particulier la ponctuation ; nous pouvons avoir une phrase dépassant 150 mots sans aucun connecteur de rapport circonstanciel entre les propositions. Le seul lien qui pourrait exister est le connecteur d'addition « et ». Le scripteur algérien, issu d'une formation scolaire arabophone, inscrit pour une spécialisation en langue française (licence de français) à l'université, peut laisser des marques de la langue arabe scolaire et des traces de la langue maternelle dans ses écrits en langue étrangère. Le non-respect de la ponctuation et l'emploi du coordonnant d'addition sont la preuve de l'emprunt de l'arabe scolaire et algérien, ce qui aboutit souvent à une incohérence textuelle.

8. CONCLUSION

280

L'étude comparative a démontré clairement que l'activité d'écriture en milieu scolaire ou universitaire n'est pas envisagée avec l'importance qu'elle doit avoir. Ecrire n'est pas une tâche facile ; savoir écrire nécessite une stratégie assez élaborée pour permettre aux étudiants de maîtriser cette activité dans le cadre de la didactique de l'écrit mais aussi, il faudra le dire, les étudiants formés trouvent des difficultés à produire des textes ce qui rendrait leur tâche difficile puisqu'ils sont destinés à produire et faire produire des textes dans le monde professionnel. Au lieu de constater une évolution dans l'apprentissage de l'écrit du lycée à l'université, malheureusement, le constat est alarmant. Les étudiants sont dans l'incapacité d'écrire en français dans la langue la plus correcte possible.

Même, les ruptures thématique et sémantique, les dysfonctionnements de cohérence textuelle alourdissent encore plus le texte produit.

Une réflexion approfondie est à entreprendre en didactique de la grammaire textuelle pour pallier les difficultés liées à l'*interlangue* dans la production écrite en FLE dans les établissements scolaires et universitaires en Algérie. Les démarches d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, et plus précisément en écriture, doivent converger dans le sens de la praticabilité des opérations et de ressources planifiées dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans le processus d'enseignement/apprentissage. Une pratique grammaticale innovante devra trouver sa place dans l'apprentissage de la langue. L'analyse textuelle a une importance particulière dans la

didactique de l'écrit. Concevoir la grammaire dans son sens usuel ne peut prétendre aider à apprendre une langue étrangère. Pour Krashen¹⁶, il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire (au sens usuel) pour apprendre à maîtriser une langue seconde et les exercices proposés en classe de FLE insistent beaucoup plus sur les aspects formels de la langue et deviennent une entrave à son apprentissage. Les heures de grammaire ne suscitent souvent qu'ennui et désarroi. La réalité scolaire a montré que la connaissance des règles grammaticales transmises graduellement n'a pas favorisé un usage correct de la langue par la majorité des apprenants.

Notre contribution et nos recommandations constituent un apport à la pratique pédagogique de la langue, sachant bien que tous les conseils n'ont qu'une valeur relative et qu'aucune technique ou approche, en tout cas, ne saurait éliminer l'importance de l'enseignant, à la fois un artisan et artiste au service d'un partenaire des plus exigeants, l'apprenant pour ainsi faire acquérir la performance d'expression écrite.

La problématique, les hypothèses et les éclairages présentés dans notre étude ne prétendent à aucune vérité absolue et, a fortiori, ne fixent aucun cadre définitif à un enseignement appelé à se développer. Ils constituent une réflexion constructive pour tenter de mieux répondre aux besoins des apprenants, de mieux orienter l'action pédagogique des enseignants en adoptant une attitude et une méthodologie de la réalité scolaire et universitaire.

Notre analyse nous a aussi permis d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne permettent pas un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit. Les résultats obtenus à partir des copies d'élèves et d'étudiants ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite. Les étudiants maîtrisent dans une large mesure les règles grammaticales, les connaissances syntaxiques, morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales mais pouvoir les exprimer dans un texte cohérent et correct est une opération difficile. Le transfert de la maîtrise à l'expression fait défaut. En didactique de l'écrit, les enseignants transmettent un savoir savant. Ils ne sont pas parvenus à atteindre l'objectif le plus important rendant capable d'acquérir la compétence du savoir écrire, une compétence indispensable pour le formé.

Ainsi, notre contribution est d'aider les étudiants à améliorer progressivement la production écrite. Cela suppose des activités où le

16 KRASHEN, (S.). (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

formateur intervient, non pas avant ou après la production écrite, mais surtout pendant le processus de création. En grammaire, il est plus efficace de proposer une démarche inductive, à partir des productions incohérentes des élèves, que déductive des règles et des modèles, car le vrai programme en fin de compte, ne l'oublions pas, ce sont des étudiants devenus plus exigeants. Nous les initierons ainsi à pratiquer une langue simple et efficace, à avoir un outil de communication performant. En un mot, faire en sorte que les étudiants acquièrent une langue d'action et opérationnelle dans le monde du travail et dans la société en général. Ils seront capables d'écrire et de communiquer dans une langue correcte et cohérente.

Enfin, la pratique pédagogique et les approches didactiques ne facilitent pas toujours un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit. Les résultats obtenus ne donnent pas le sentiment que les apprenants progressent dans la voie de l'amélioration et il est temps de privilégier une pédagogie universitaire basée sur des compétences du savoir-faire et plus précisément sur le savoir écrire.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, (J.M.). (1999). *La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s)*. Editions Nathan, Paris

BARRE-DE-MINIAC, (Ch.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Editions De Boeck Université, Bruxelles.

BEAUGRANDE, (de, R.). (1990). « Text linguistics through the years », Text 10, (1/2),

BROSSARD, M., et WARGNIER, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire », *Bulletin de psychologie*. T. XLVI, n° 412, 1993, pp. 703-709.

BRUNER J., *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991.

CHAROLLES, (M.). (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Editions Ophrys, Paris.

CHAROLLES, (M.). (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p. 7-37.

FAYOL, (M.). (1996). « Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récits », in *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Editions De Boeck Université, INRP, Pratiques pédagogiques, Bruxelles.

FAYOL, M., « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ». *Repères*, n° 63, 1984, pp. 65-70.

FAYOL, (M.) & HEURLEY, (L.). (1995). « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », in collectif sous la direction de Boyer, (J-Y.), Doinne, (J.P.) & Raymond, (P.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Les Editions Logiques, Québec.

FREINET, (C.). (1950/1971). *La méthode naturelle* (vol1). Neuchâtel:Delachaux et Niestlé,

HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *Cohesion in English*, Editions Longman.

KRASHEN, (S.). (1982). *Principes and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford :Pergamon Press.

MARTIN, (S.). (1996). « Jamais deux fois la même : la répétition ». *Le français aujourd'hui* n°116 (« styles »)

PERY-WOODLEY, (M.-P.). (1993). *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Collection dirigée par MOIRAND, (S.). Edition Hachette FLE. Paris.

VANDENDORPE, (C.). (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques.

VERRET, M., *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.