LA COHÉRENCE APPLIQUÉE AU TEXTE ARGUMENTATIF EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN (LICENCE DE FRANÇAIS)

Mohammed Belaouf,
Doctorant en Didactique
Maître-assistant
Département de français de l'université de Mostaganem, (Algérie)

Résumé

L'écrit a revêtu ces dernières années une importance toute particulière et s'est imposé comme un phénomène dont l'activité s'est traduite essentiellement par de profonds changements dans les milieux scolaire et professionnel. Ces deux domaines étant étroitement liés, l'université s'assigne comme objectif de préparer les étudiants au monde du travail, où ils devront faire valoir leur savoir-faire et leurs habiletés à communiquer, notamment à l'écrit. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE et a pour propos l'analyse d'écrits produits par des étudiants algériens de deuxième année de licence de français. Elle est essentiellement axée sur les difficultés de rédaction de textes argumentatifs cohérents.
Mots-clefs : *Didactique du FLE, appropriation de l'écrit, texte argumentatif, cohérence.*

Abstract

Written expression has taken in recent years particular importance and has become a phenomenon whose activity resulted primarily by deep changes in school and professional environment. These two fields being closely related, the university must prepare students for the world of work that awaits them where they will show their expertise (know-how) and their communication skills, especially in written expression. Our research is part of teaching French as a Foreign Language and focuses on the analysis of written productions by Algerian students in second year of French BA. It will mainly focus on difficulties that prevent these students from writing coherent argumentative texts.
Keywords: *Teaching of French as Foreign Language, appropriation of writing, argumentative text, consistency.*

Introduction

Vecteur incontournable des apprentissages, l'importance de l'écrit n'est plus à souligner ; en plus d'être un moyen d'expression et de communication, le phénomène « écriture » occupe une place prépondérante tant au plan pédagogique que professionnel.

L'étroite relation qui lie ces deux domaines, contraint l'université à préparer les étudiants au monde du travail où ils devront user de leur savoir-faire et de leurs habiletés à communiquer, plus particulièrement à l'écrit ; d'où l'intérêt que lui accordent enseignants et chercheurs en vue de déterminer la formation la plus appropriée en ce qui a trait au développement de leur compétence en écriture.

Ces dernières années, les recherches menées, aussi bien en Algérie que dans les autres pays francophones, se sont intensifiées et se sont penchées sur la problématique de la maîtrise de l'écriture chez les apprenants des différents paliers. Elles ont surtout montré que ceux-ci se heurtent à de sérieuses difficultés qui touchent aux différents aspects de l'écrit ; les erreurs sont multiples et relèvent aussi bien de la compétence linguistique que communicationnelle.

Par conséquent, si l'acte d'écrire suscite autant d'intérêt et présente autant d'avantages, pourquoi ne pas engager une réflexion sur les méthodes spécifiques d'enseignement de l'écrit, justifiant en quelque sorte la démarche pédagogique que nous mettons en œuvre dans la perspective d'aider nos étudiants dans le domaine de la production écrite.

C'est donc pour tenter de mieux cerner les difficultés que rencontrent les apprenants en production écrite, que nous avons entrepris cette étude qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du fle en général et de la didactique de l'écrit en particulier. Elle s'articulera autour des deux grands axes que sont : 1) la typologie du texte ; 2) la cohérence textuelle.

Par ailleurs, le point de vue sur la progression et l'intervention pédagogique a retenu notre attention puisqu'étant, sans doute, l'une des caractéristiques qui distingue les recherches en acquisition

et en didactique des langues étrangères et secondes, ensuite parce que nous nous en inspirerons, dans le cadre de cette étude, pour procéder à la conception de notre programme pédagogique d'enseignement. En effet, depuis l'approche communicative, les didacticiens de langue ont vu la nécessité d'adapter les contenus d'enseignement à l'apprenant et notamment à son rythme d'apprentissage et à ses progrès effectifs. Or, malgré la mise en place d'une évaluation formative tout au long de l'apprentissage, il n'est pas aisé à l'enseignant de savoir ce que les étudiants s'approprient réellement.

Pour ce faire, nous tenterons successivement :

de préciser les objectifs assignés à ce travail. _

d'approcher la notion de cohérence textuelle et d'examiner les règles qui s'y rapportent telles que proposées par les principaux auteurs ayant traité de la question.

de décrire la démarche adoptée pour élaborer l'approche pédagogique, celle relative à la cohérence textuelle appliquée à l'argumentation.

de commenter les résultats qui découleront de notre étude.

I. Les principaux objectifs de la recherche

Les objectifs assignés dans le cadre de notre étude consistent en : 1) L'analyse d'une première série de textes argumentatifs en vue de diagnostiquer les dysfonctionnements dans les productions écrites d'un groupe d'étudiants algériens. 2) L'élaboration d'un programme d'enseignement à partir des données recueillies à la suite du premier test. 3) La validation de ce programme d'enseignement en classe. 4) La comparaison des performances réalisées à la suite de cet enseignement avec celles du corpus initial à l'effet de vérifier s'il y a eu progression ou si les difficultés persistent.

Ce travail tend à savoir si nos étudiants sont à même de produire des textes écrits cohérents. Dans le cas contraire, quels types de dysfonctionnements rencontrons-nous dans les textes qu'ils rédigent ? Nous tenterons également de déterminer s'il est possible de concevoir à partir de ces constats, une démarche pédagogique susceptible de les aider à s'améliorer dans le domaine de la production écrite.

Il s'agit en fait d'enquêter sur les principales difficultés de communication écrite qui se posent aux étudiants et qui les empêchent de rédiger correctement un texte de type argumentatif. Telles sont, pour l'essentiel, les questions auxquelles nous tenterons de trouver des réponses dans le cadre de cette étude qui se veut à la fois expérimentale et didactique, dans la mesure où elle traitera des possibilités pédagogiques à mettre en place pour amener les étudiants à développer leur compétence rédactionnelle.

II. Choix de la cohérence et du texte argumentatif

La cohérence appliquée au texte argumentatif a été choisie comme base de travail en raison de la particulière importance que représente cette notion pour les étudiants de cette spécialité.

Notre choix s'est porté sur ce sujet pour ce qu'il constitue dans le monde actuel aussi bien sur le plan pédagogique que socioprofessionnel, lequel choix émane également de notre volonté de trouver des moyens efficaces en vue d'aider les étudiants à améliorer leur manière d'écrire.

L'une des difficultés les plus signalées par les enseignants est l'incapacité de leurs apprenants à maîtriser les procédés qui concourent à rendre leurs textes plus cohérents (Charolles, 1978, Moirand, 1979, Fayol, 1987, Combettes, 1988, M.J. Reichler-Béguelin, 1988, Pépin, 1998…). Leurs productions écrites semblent constituées d'une suite de phrases alignées les unes à la suite des autres, sans l'aide d'aucun moyen de liaison plutôt qu'un discours organisé, et par conséquent, elles sont dépourvues de toute cohérence aussi bien phrastique qu'inter phrastique.

Il est connu que savoir écrire ne saurait se résumer à la capacité d'écrire correctement des phrases et de les juxtaposer les unes à la suite des autres. En effet, la production d'un texte est loin d'être un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticalement correctes. Ce qui est va-

lable pour la production d'un texte en général, l'est également pour la rédaction d'un texte argumentatif, défini comme un ensemble de pensées (d'arguments), lequel est, constamment conditionné, consciemment ou inconsciemment, par celui auquel il prétend s'adresser et qu'il tente de persuader. Pour cela, il se doit de tenir compte de plusieurs aspects du genre : se représenter la situation de communication, choisir et sélectionner ses idées, planifier son texte…

Selon J. Peytard, (1978), l'enseignement du français ne devrait plus se réduire à un enseignement des structures de base du français, même si celles-ci sont indispensables pour l'acquisition d'une compétence rédactionnelle, mais devrait plutôt déborder ce cadre pour englober des contraintes touchant à la structuration du texte dans son ensemble. Il s'avère indispensable de dépasser le cadre de la grammaire de la phrase, laquelle grammaire est loin d'être suffisante pour pouvoir prétendre analyser des produits langagiers, fussent-ils oraux ou écrits, en classe ou hors classe.

Il est clair, au regard de ce qui précède, que ce ne sont pas les phénomènes purement grammaticaux qui retiennent notre attention, mais plutôt l'emploi et la mise en œuvre de la langue dans ses manifestations discursives et pragmatiques. Il n'importe plus de centrer notre attention sur les constituants de la phrase, mais de dépasser ce niveau pour explorer le texte dans son ensemble, en tenant compte des phases de son élaboration, des relations ainsi que des enchaînements qui le caractérisent.

III. L'intérêt didactique de la cohérence

L'intérêt que nous portons à la cohérence est motivé par l'idée que la production de tout texte, et en particulier d'un texte argumentatif, considéré comme une succession d'idées (d'arguments) formant une suite (un raisonnement) cohérent (e) à transmettre au lecteur, exige une maîtrise parfaite des différents aspects de la cohérence. S'agissant du texte argumentatif et contrairement aux autres textes, cette maîtrise s'impose comme une nécessité dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de se faire comprendre mais d'imposer un point de vue par rapport à un autre.

Il faut reconnaître que l'écrit est une activité complexe et tous les chercheurs qui se sont penchés sur la question sont unanimes pour l'affirmer et le confirmer. Mais l'écriture est surtout connue pour être une tâche ardue et difficile à maîtriser dans la mesure où elle fait simultanément appel à plusieurs aptitudes et compétences. Perçue comme une activité redoutable par l'apprenant, elle caractérise aussi la difficulté, voire le désarroi manifesté par l'enseignant pour l'analyse et l'évaluation des différents aspects linguistiques à prendre en considération dans l'évaluation de la qualité d'un texte (Charolles, 1986). Son enseignement est également et souvent perçu comme une activité laborieuse appelant des activités nécessairement répétitives, extrêmement coûteuses en temps et en préparation, même si, comme le fait remarquer Sahnine, (2000), ces difficultés sont loin d'être le propre d'une langue particulière puisqu'elles apparaissent en langue maternelle, en langue seconde et en langue étrangère et concernent aussi bien l'arabe (Shakir et Obeidat, 1992), le français (Charolles, 1986, Combettes, 1988, Reichler-Beguelin, 1988, Pépin, 1998) que l'anglais (Sahnine, 2000).

L'acte d'écrire est une activité complexe compte-tenu du fait que le rédacteur doit disposer d'une compétence, non seulement des faits de langue, mais aussi et surtout des aspects liés à la typologie des textes et à la cohérence textuelle. Les éléments traditionnels n'étant plus suffisants pour produire des textes corrects, il s'avère nécessaire d'étudier la question sous un autre angle, en l'occurrence celui ayant trait aux autres aspects impliqués dans la production de tout texte. Si nous ajoutons les efforts fournis en parallèle sur le plan mental, qui consistent à gérer les différentes opérations qui y sont impliquées, nous conviendrons que la complexité de la tâche est bel et bien réelle. Le texte doit être envisagé en tant qu'entité conçue à partir d'un enchevêtrement d'éléments, où les différents aspects n'ont de véritable existence que dans la mesure où ils s'inscrivent dans cet ensemble.

Nous estimons que l'efficacité d'un texte, en tant qu'ensemble, ne peut s'apprécier que globalement tout comme sa cohérence, même si les éléments qui s'additionnent pour obtenir ce résultat, aussi bien au niveau microstructurel que macrostructurel, ne sont pas à négliger. Cela est d'autant plus valable que les recherches que nous avons consultées sont unanimes et confirment que la cohérence dans ses dimensions pragmatique, sémantique et structurelle, est devenue une notion essentielle du travail sur le texte. O. Gagnon abondera dans ce sens en estimant que **:**

> « *Tout comme le recto d'une feuille ne peut s'imaginer sans son verso, ou le côté pile d'une pièce de monnaie sans son côté face, le texte ne peut s'imaginer sans cette qualité qui fait de lui un texte : la cohérence* » (Gagnon, O., 2009 :1).

Par conséquent, nous pensons que l'étude de l'écrit doit être envisagée sous l'angle de la cohérence que nous estimons être un facteur étroitement lié à la textualité et à même d'établir une relation entre cohérence et qualité de l'écrit considéré. En d'autres termes, nous tenterons, à partir des malformations textuelles observées dans les copies des étudiants, d'aider ces derniers à développer leur compétence rédactionnelle en leur proposant un programme d'enseignement axé essentiellement sur ces deux aspects indissociables de l'écrit que sont la typologie des textes et la cohérence textuelle. Il convient de dire que l'étude de ces deux notions se trouve à la base de nombreuses recherches qui les utilisent de plus en plus, sans pour autant parvenir à cerner convenablement cette notion de cohérence, ce qui ne les a pas pour autant empêchées de proposer un certain nombre de règles qui permettent de porter plus ou moins un jugement sur la cohérence d'un texte.

IV. La notion de cohérence

Notre intérêt se portant essentiellement sur l'effet que peut avoir la cohérence sur la production d'écrits corrects, nous nous efforcerons de savoir en quoi consiste cette notion de « cohérence », ce qui peut la distinguer de l'autre notion, non moins importante de « cohésion », terme avec lequel elle se confond et avec lequel elle demeure étroitement liée au point où délimiter une frontière entre les deux concepts constitue pour le moment une tâche quasiment irréalisable.

En dépit de son utilisation très fréquente dans le milieu scolaire et dans de nombreuses recherches, le terme de « cohérence » semble difficile à définir ; il en est de même pour ses différents composants.

Dans le dictionnaire encyclopédique Larousse (1979), le concept de « cohérence » est défini comme étant :

> « I. (l') Union de divers éléments d'un corps. II. (la) Liaison d'un ensemble d'idées, de faits, formant un tout logique », le terme « cohésion » est quant à lui définit comme étant : « l. (l') Adhérence, force qui unit entre elles les différentes parties d'un liquide ou d'un solide. III. (le) Caractère de ce qui forme un tout ; organisation logique : la cohésion des parties d'un état ; la cohésion d'un exposé ».

En ce qui nous concerne, nous avons choisi d'avoir recours aux définitions liées au point de vue sur lequel nous comptons réaliser cette étude, en l'occurrence celles fournies par M. Charolles (1978), Ch. Vanderdorpe (1995) et L. Pépin (2001).

Ainsi, pour M. Charolles (1978), un texte est jugé cohérent si les quatre méta-règles que sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation sont réunies. Charolles estime qu'en l'absence d'une de ces quatre règles, c'est la cohérence globale du texte qui est compromise compte-tenu du fait que le lecteur n'aura pas la possibilité d'appréhender les enchaînements et le développement des idées contenues dans le texte. De son côté, L. Pépin définit un texte cohérent de la manière suivante :

> « Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont ont perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases. En comparaison, un texte jugé moins cohérent aura exigé du lecteur qu'il relise des passages ou qu'il reconstruise mentalement souvent avec effort, l'unité momentanément brisée du texte. » (L. Pépin, 2001 :1)

Rejoignant ces réflexions, Ch. Vanderdorpe (1995), en plus des quatre règles proposées par Charolles, en l'occurrence : la continuité thématique, la progression, l'absence de contradiction et la relation, ajoute trois autres règles que sont : la cohésion, la gestion du temps et de l'espace et enfin l'absence d'ellipses trop fortes. Il estime que le lecteur ne doit pas éprouver de difficultés à identifier, à interpréter « *les stratégies textuelles utilisées par l'apprenant* » et faire des efforts pour établir la cohérence du texte produit.

V. Les fondements théoriques de l'intervention pédagogique

A la lumière de tout ce que nous venons d'évoquer, notamment au regard du niveau insuffisant qui caractérise nos étudiants, il ressort qu'obtenir un texte acceptable est difficile pour eux. Nombres d'entre eux possèdent suffisamment d'informations en rapport avec le sujet à traiter mais pèchent par manque de connaissances au niveau du processus rédactionnel.

Selon certains auteurs (Charolles, Combettes, Pépin, etc.), l'enseignement de la cohérence textuelle demeure possible si le scripteur arrive à identifier et à respecter les conditions nécessaires à la production d'un texte correct.

Nous concernant, notre analyse d'erreurs porte sur les productions écrites de 32 étudiants de deuxième année de licence de français de l'université de Mostaganem. Nous avons préféré nous pencher sur des productions écrites pour des raisons pratiques d'abord. Nous pouvions ainsi réunir deux corpus assez significatifs en un laps de temps relativement court. D'un autre côté, nous avons voulu travailler sur des productions d'apprenants en milieu universitaire parce que cela nous donnait la possibilité de tester un groupe plus ou moins homogène quant à son stade d'apprentissage du français langue étrangère et de pouvoir nous placer ainsi dans une situation pédagogique à même de favoriser la confrontation des résultats obtenus à l'issue des deux tests.

En nous fondant sur ces prémisses, nous nous sommes fixé comme objectif de concevoir et de proposer un programme pédagogique où chacune des phases composant le processus rédactionnel ferait l'objet d'un traitement à part, nous estimons que les étudiants seront en mesure de se concentrer sur un seul apprentissage à la fois et de l'assimiler convenablement.

L'intervention pédagogique que nous avons élaborée porte sur l'enseignement de l'écrit par un travail axé sur la cohérence textuelle, où, à l'occasion d'un programme s'étalant sur la quasi-totalité de l'année universitaire, les étudiants apprennent à développer leur capacité à s'exprimer à l'écrit avec toutes les habiletés langagières sous-jacentes que cela suppose. Une approche, comme celle que nous envisageons mettre en pratique, pourrait constituer une ouverture assez intéressante pour les étudiants. Une assimilation correcte et suffisante des données dispensées lors de chaque séquence pourrait aussi s'avérer bénéfique pour ces derniers et leur permettre d'aspirer à une progression sensible et à s'exprimer comme il se doit à l'écrit.

Pour ce faire, et même si de nombreux auteurs ont décrit les composantes d'une démarche de développement, les deux démarches, à savoir celle proposée par Schiffman (1995) et celle de Depover et Marchand (2002) ont retenu notre attention et nous ont inspiré dans le cadre de notre étude.

D'après ces auteurs, « le design pédagogique » renvoie d'abord à l'analyse des besoins et des buts d'apprentissage visés par un objet à développer et constitue en même temps la phase où s'approfondissent les aspects pédagogiques de l'objet à développer. Pour Jonassen (2000), « *pour être qualifiée de design pédagogique, une démarche doit chercher à établir une certaine séquence d'opérationnalisation regroupant l'ensemble des éléments issus de l'analyse des besoins, mais également un construit pédagogique d'un produit à développer* » (Harvey et Loiselle, 2009 : 98-99).

La première, intitulée « *Vision d'un système de design pédagogique de Schiffman* », est conçue en six étapes, lesquelles étapes sont exposées dans la figure suivante :

Figure 1 : Vision de Schiffman (1995)

Dans la même perspective, Depover et Marchand (2002) proposent une deuxième démarche connue sous le titre de « *Modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand* ». Cette démarche destinée à la formation d'adultes en contexte professionnel s'intéresse à l'analyse des systèmes ayant à charge la conception et la conduite des projets de formation. Les six étapes qui composent ce modèle se présentent comme suit :

1. Analyse des besoins.
2. Clarification des objectifs et spécification du public concerné.
3. Analyse des ressources et contraintes.
4. Design du dispositif.
5. Validation finale et implantation du dispositif.
6. Mise en production.

Figure 2 : Modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002)

VI. Démarche adoptée

Avant d'aborder la description des différentes phases de notre démarche pédagogique, il y a lieu d'insister sur le fait que nous ambitionnons l'élaboration d'une démarche globale susceptible de prendre en compte les différentes dimensions du texte plutôt que de nous intéresser à un, voire seulement à quelques paramètres, ce qui nous semble de moindre importance et largement insuffisant au vu des multiples facettes que sont les aspects lexicologique (terminologique), phrastique et textuel impliquées dans l'acte d'écrire. A notre avis, nous n'adhérons pas entièrement à l'idée qui consisterait à lier un type de texte à un point de langue donné, comme tentent de le démontrer certaines recherches. Sans vouloir remettre en cause l'apport de ces recherches au domaine de la grammaire textuelle, il nous semble néanmoins utile et plus judicieux de considérer un nombre suffisant d'indices à la fois pour pouvoir prétendre guider les étudiants à rédiger un texte entier et correct. C'est pourquoi les notions de typologie du texte et de cohérence textuelle constitueront les grands axes de notre étude.

Nous ne considérerons ici que ces dernières et leur articulation en des ensembles plus vastes (phrases, paragraphes,…). Nous nous baserons, pour ce faire, sur l'hypothèse que nos informateurs ont déjà eu à étudier ces différentes notions au secondaire. Nous tenterons de les amener à subir une pratique rédactionnelle par l'intermédiaire d'une manipulation organisée et progressive de textes entiers, sachant que, dans le domaine pédagogique, toute situation d'apprentissage nécessite souvent une pratique régulière et constante mais aussi et surtout un découpage et une progression.

Pour de plus amples détails, nous reproduisons ci-après les différentes phases de notre démarche pédagogique :

- Phase 1 : Test initial (la production libre) ;
- Phase 2 : Analyse des besoins (Elaboration des grilles d'analyse) ;
- Phase 3 : Fixation des objectifs ;
- Phase 4 : Réalisation du programme d'enseignement ;
- Phase 5 : Test final (Evaluation sommative) ;
- Phase 6 : Confrontation des deux corpus.

VI.1. Le test diagnostique

Du moment que notre recherche consiste à expérimenter un programme pédagogique et à déterminer le progrès réalisé à l'issue de l'apprentissage des principales dimensions du processus rédactionnel, nous avons jugé plus intéressant d'entamer notre expérimentation par un test diagnostique (une expression écrite libre), laissant les étudiants utiliser leurs propres ressources linguistiques, stratégiques, de même que leurs connaissances du type de texte pour produire leurs écrits. Ce premier test « spontané » effectué à la fin du mois d'octobre ٢٠١١, nous permettra, d'une part, de connaître les déficiences des étudiants, les écrits que produisent les étudiants laissent souvent apparaître maladresses et insuffisances, et, d'autre part, d'adapter les contenus du programme d'enseignement au constat et aux besoins que nous aurons pu déterminer à la suite de ce premier test.

Ce travail exploratoire sera confronté à un deuxième que les étudiants auront à rédiger après avoir suivi un programme d'enseignement spécifique axé sur la forme (la production écrite), le contenu (l'argumentation) et l'organisation du texte (cohérence textuelle). La confrontation des deux cor-

pus nous permettra de relever une éventuelle progression dans l'enseignement de la production écrite.

Les étudiants devaient alors rédiger un texte argumentatif sur le thème de « l'augmentation des salaires », thème inspiré d'événements réels et qui, de par son ampleur (a touché l'ensemble du territoire national) et son caractère très singulier (intervenant dans un contexte crucial, celui connu du « printemps arabe ») constituait un événement assez extraordinaire. Ils disposaient d'une heure et demie pour produire leur texte.

Quant à la deuxième moitié du corpus, elle a été recueillie vers la fin de l'année considérée et a servi comme note du contrôle continu (note de TD) du semestre 4 pour le module de « technique de l'expression écrite ». Pratiquement, le même sujet traité lors du premier test a été repris et les mêmes consignes de rédaction ont été appliquées. Pour ce faire, les étudiants disposaient également d'une heure et demie pour réaliser leur activité.

Le corpus qui servira de base à notre étude est composé de 32 textes argumentatifs écrits par des étudiants de 2° année universitaire, préparant une licence de français. Les étudiants des groupes 05 et 06 avaient participé aux deux activités d'écriture. Parmi les textes écrits, les copies des étudiants n'ayant pas subi les deux tests ont été retirées pour des raisons évidentes liées à la comparaison des deux corpus.

A travers ce qui précède, notre but est de parvenir à réunir, au cours de la même année universitaire, deux ensembles de textes produits dans des conditions similaires devant permettre de réaliser une comparaison fiable. L'homogénéité du corpus tient donc à ce que les étudiants ont eu à écrire sur le même thème. De plus, les conditions de production étaient régies par les mêmes consignes et le même type de texte. Nous attachons une grande importance à l'homogénéité de ces deux corpus, car de nature à permettre une comparaison acceptable et crédible et de mettre ainsi en évidence les difficultés que les étudiants éprouvent pour rédiger convenablement.

Enfin, il y a lieu de faire remarquer que le nombre de copies (32 copies) ayant servi à notre étude peut paraître assez limité et la question de la représentativité de l'échantillon pourrait être soulevée. Il reste entendu qu'un corpus assez étoffé offre suffisamment d'opportunités afin de brosser un tableau plus ou moins complet des procédés et des stratégies mis en application par les étudiants. Néanmoins, nous estimons que celle-ci ne peut être soulevée dans le cadre de notre recherche, puisque ce qui retient le plus notre attention ici est de pouvoir exploiter des données pour vérifier, dans un premier temps, un phénomène, en l'occurrence, celui de la mise en place d'une approche pédagogique d'enseignement de la cohérence textuelle dans les textes argumentatifs, et dans un deuxième temps, son impact sur la manière des étudiants à produire des textes entiers.

Toutefois, nous estimons que le corpus adopté nous offre la possibilité d'effectuer une analyse fiable compte tenu du fait que les textes qu'il recèle ont été écrits par des étudiants qui, sans être complètement des débutants, éprouvent tout de même de sérieuses difficultés à rédiger correctement, ce qui nous paraît suffisant pour nous offrir une variété non négligeable de cas à étudier, soit tout un éventail de défauts liés non seulement à la production du type de texte mais également ceux inhérents à la cohérence textuelle.

VI.2. L'analyse

Le premier test accompli constituera pour nous notre premier lieu d'observation des malformations textuelles et c'est à travers un relevé et un classement de ces malformations que nous envisageons construire une typologie des déviances les plus récurrentes et de déterminer son implication sur la qualité du texte argumentatif produit. Cette même typologie nous permettra de confronter nos deux corpus, soit pratiquement l'essentiel de notre travail de recherche.

Comme nous l'avons souligné plus haut, nous avons préféré nous pencher sur des productions écrites pour des raisons pratiques. Nous voulons faire remarquer qu'en raison de contraintes de temps, il nous fallait, en l'espace de seulement quelques mois (de novembre à avril) achever le travail que nous nous sommes assigné dans le cadre de cette expérimentation.

VI.3. La conception d'un programme d'enseignement

Le programme que nous avons conçu se situe dans la continuité des programmes enseignés dans le secondaire. Il s'inspire toutefois des rares mais très précieuses recherches menées notamment, sur le plan méthodologique, des travaux de Harvey, Loiselle, sur le plan de la typologie textuelle, des travaux de Adam et sur le plan de la cohérence textuelle des travaux de Charolles, Combettes, Reichler-Beguelin et Pépin. Cet enseignement nous a servi à l'élaboration, à la dispense et à la validation de notre programme d'enseignement, soit jusqu'au contrôle continu. Il nous fallait, pour mener à bien notre entreprise, reprendre, étape par étape, les principales phases du processus rédactionnel…).

Nous proposons ainsi un travail systématique qui soit en rapport avec les différentes étapes qui parcourent l'ensemble du processus rédactionnel composé des séquences qui touchent aux nombreuses dimensions linguistiques impliquées dans l'acte d'écrire. Ce travail s'effectue sur des textes courants d'une manière générale et des textes argumentatifs en particulier. Il vise à réguler le comportement du scripteur au fil de chacune des étapes du processus rédactionnel. Notre but est donc de mettre à la disposition des apprenants les connaissances nécessaires et essentielles pour l'approfondissement et la consolidation des apprentissages reçus lors du cycle secondaire et bien évidemment pour l'accomplissement des tâches d'écriture qu'ils doivent réaliser.

En somme, tout au long de cet enseignement, l'étudiant prendra connaissance et sera amené à manipuler les différents éléments qui contribuent à rédiger un texte argumentatif cohérent.

VI.4. Le deuxième test

Le travail que nous comptons réaliser ne pouvant se faire sur la base d'un seul ensemble de productions écrites, il nous fallait impérativement collecter un deuxième corpus afin de procéder à la comparaison des résultats issus des deux analyses et par conséquent de vérifier s'il y a eu ou non progression dans la manière de rédiger des étudiants.

Le test final a été effectué au mois d'avril de l'année 2011, c'est-à-dire juste avant le début des examens de fin d'année et nous a permis de réunir notre deuxième corpus. Nous pouvions atteindre ainsi notre objectif, à savoir obtenir un corpus assez représentatif et significatif en un laps de temps assez réduit.

Ces contraintes liées au contexte et aux échéances fixées par l'administration, notamment en matière de programmation des examens nous ont interdit peut-être de réaliser un travail plus approfondi et exhaustif.

VI.5. La confrontation ou les effets de l'approche pédagogique

Les différentes grilles d'analyse nous permettront de valider notre approche et confronter nos résultats, en lien avec les objectifs de la recherche, et d'effectuer ainsi une comparaison entre les deux (02) évaluations, l'une au début de l'expérimentation et l'autre, à la fin.

VII. Relevé et analyse des déviances

Avec l'approche communicative, la tendance est de cerner les moyens et les méthodes qui permettent d'évaluer globalement la qualité des textes produits plutôt que de mettre isolément l'accent, comme cela s'est fait jusqu'à maintenant, sur les aspects grammaticaux.

Aussi, avons-nous choisi, pour réaliser notre travail, de répartir nos grilles d'analyse selon trois domaines de compétences indispensables dans la production de tout écrit, soit : les éléments liés à la compétence linguistique, à la planification et à la cohérence textuelle. Les critères ont été établis en fonction de leur influence sur la cohérence globale d'un texte argumentatif qui demeure le sujet central de notre réflexion. Nous avons estimé qu'une grille générale ne pouvait suffire à évaluer les différents aspects qui interviennent dans l'acte d'écriture et que les résultats qui en découleraient seraient difficiles à interpréter. Toutefois, pour notre travail comparatif, notre étude portera sur les deux grilles (planification et cohérence), la troisième grille avait pour but de nous permettre d'approfondir

notre étude en analysant les productions sur le plan phrastique, sans pour autant faire l'objet d'une comparaison à part.

VIII. Résultats et interprétation

Le critère de planification

L'analyse du premier corpus montre clairement que les apprenants demeurent incapables de planifier leur travail ; la quasi-totalité des textes produits sont mal structurés. Certains entament leurs sujets directement sans introduction et d'autres sans clôturer leurs textes par une conclusion et, lorsque ces deux parties existent, elles sont mal formulées. Le développement est incontestablement la partie la plus développée même si, sur le plan de la pertinence et de l'organisation, beaucoup de défaillances sont enregistrées. Néanmoins dans le deuxième corpus, une nette amélioration est observée sur le plan de la structuration passant de 5 textes sur 32 pour le premier corpus à 14 textes bien structurés pour le second corpus.

Le critère de cohérence

A travers cet aspect, il s'agira pour nous de mettre en relief une des difficultés que rencontrent les apprenants pour produire des textes plus ou moins intelligibles. Les écarts de langue ne seront pris en compte qu'en vertu de leur influence sur la cohérence globale du texte. Ce tableau est le plus détaillé par rapport aux précédents puisqu'il s'agira de repérer les erreurs enregistrées en matière de cohérence (pragmatique, énonciative, textuelle et sémantique) et qui nous permettent de voir seulement dans quelle mesure elles posent problème. Les chiffres sont largement explicites puisque l'analyse du deuxième corpus laisse apparaître 30 bonnes productions contre 14 pour le premier corpus.

Sur le plan linguistique, il n'est pas étonnant, au regard du peu de temps dont nous disposions, de relever que nos étudiants se heurtent à de sérieuses difficultés sur le plan phrastique (méconnaissance et mauvais usage du lexique, structuration syntaxique défectueuse et mauvaise utilisation des temps verbaux lié à la non maîtrise de l'axe des temps).

En somme, si l'on cumule les résultats enregistrés pour les deux critères (argumentation et cohérence), nous obtenons 25 textes acceptables sur les 32 produits alors qu'ils n'étaient, lors du premier corpus que 5 sur les 32, ce qui constitue une évolution assez remarquable.

Commentaires

En comparant les informations obtenues à la suite du deuxième test, il nous est permis de noter une nette amélioration des textes argumentatifs produits par les étudiants. Le programme de renforcement dispensé semble avoir eu un effet certain sur la façon d'écrire de la plupart des étudiants, notamment en améliorant leurs introductions (ajout de la problématique), leurs conclusions (ajout du point de vue) et surtout leurs développements (indiquant arguments et exemples).

Sur le plan de la cohérence, l'observation des paramètres contenus dans la grille laisse apparaître que les étudiants se sont beaucoup appliqués et ont tenu compte des différentes règles de cohérence qui leur ont été enseignées : constance du régime énonciatif, emploi des organisateurs, manipulation des connecteurs, mise en page claire et bon découpage en paragraphes du texte.

Concernant les difficultés d'ordre linguistique, nous remarquons que les défaillances observées lors du traitement du premier corpus réapparaissent dans le deuxième corpus. En dépit des efforts consentis par les étudiants et des conseils fournis par nos soins, nous n'enregistrons pas de changements notables en ce sens. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le temps imparti pour la réalisation de notre programme nous semble insuffisant pour avoir un impact sur les productions des étudiants. En plus, nous l'avons signalé, notre objectif consistait à réaliser une expérimentation axée sur la production d'un texte dans sa totalité plutôt que sur des éléments grammaticaux, même si l'importance de ces éléments est réelle.

Conclusion

L'expérimentation que nous avons menée tout au long de notre étude a été en grande partie concluante. Le test initial nous a permis de constater que les erreurs commises par nos apprenants quant à la rédaction d'un texte argumentatif portaient sur différents aspects de la production écrite.

Le travail (l'enseignement progressif), effectué sous forme de travaux dirigés, a permis ensuite d'arrêter l'objectif spécifique à atteindre. Les notions concernant l'argumentation et la cohérence enseignées aux étudiants ont servi de fil conducteur à la réalisation d'un texte correct et à consolider l'assimilation des ressources fournies. Enfin, le deuxième test nous a confirmé le bien-fondé de notre entreprise, dans la mesure où la plupart des indicateurs pour lesquels nous avons opté nous ont permis de juger du progrès constaté chez la plupart des étudiants. Les étudiants se sont montrés capables, en dépit du peu de temps consacré à la réalisation de ce programme, de réutiliser et de réinvestir les connaissances qui leur ont été fournies.

Il n'en est pas de même pour l'aspect linguistique, puisque les difficultés persistent, résultats plus ou moins prévisibles dans le sens où il s'agit là d'une compétence qui nécessite temps et efforts, soit un apprentissage long et une pratique continue.

Par conséquent et partant du principe que l'expression écrite est une aptitude qui se travaille, la production d'un texte requiert la maîtrise simultanée d'un grand nombre d'opérations, nous croyons qu'il est possible d'aider nos apprenants à développer leur compétence dans le domaine de l'écriture en mettant en place des programmes de renforcement adaptés en ciblant parfaitement leurs besoins. Il y a lieu, avant de proposer aux étudiants de rédiger d'emblée des textes entiers, de soulager leurs efforts en démultipliant l'objectif principal en autant d'objectifs intermédiaires dans le but de leur permettre d'automatiser ces différentes opérations.

Bibliographie

Adam, Jean michel. (1990). « *Eléments de linguistique textuelle* », Bruxelles : Mardaga.

Ayouni-Sahnine, K. (2000). « *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : étude descriptive* », Thèse pour l'obtention de grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.), Université Laval. Charolles, M. (1978). « *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle* », in langue française, 38, pp.7-42.
Chartrand, S.G. (1993). « Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français », in Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n°4, pp. 679-693.

Combettes, B. (1978). « *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants »*, in *Langue française*, vol. 38, n°1.

Depover, C. et Marchand, L. (2002). Cités par Harvey, Sylvie et Loiselle, Jean, (2009), « *Proposition d'un modèle de recherche développement* », Recherches qualitatives – Vol. 28 (2), pp.95-117.
- « *Dictionnaire encyclopédique* », (1979), Paris, Larousse.

Fayol, M. (1997). « *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* », Paris, PUF.

Gagnon, O. (2009). « *La cohérence du texte : mieux la définir, pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer* », actes du Colloque international « *de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états* », tenu à Poitiers du 12 au 15 novembre 2008.

Harvey, Sylvie et Loiselle, Jean. (2009). « *Proposition d'un modèle de recherche développement* », Recherches qualitatives – Vol. 28 (2), pp.95-117.

Moirand, S. (1979). « Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère », Paris, Clé International.

Reichler-Béguelin, J.M., Denervaud, M et Jespersen, J. (1988). « *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* », Paris, Delachaux et Niestlé.

Schiffman, S.S. (1995). Cité par Harvey, Sylvie et Loiselle, Jean, (2009), in « *Proposition d'un mo-*

dèle de recherche développement », Recherches qualitatives – Vol. 28 (2), pp.95-117.

Pépin, L., (2001). « *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection* », Lyon, Editions Chronique Sociale.

Peytard, J. (1978). « *Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique)* », in *Langue française*, vol. 38, n°1.

Vanderdorpe, Christian. (1995). « *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte* », université d'Ottawa.