

# Les pratiques rédactionnelles à l'école : de l'approche textuelle à l'approche sociolinguistique

Wafa BEDJAOU  
URNOP-Université d'Alger 2

## Introduction

Dans son livre « *Introduction à la pensée complexe* », Edgar Morin s'attarde sur la question de la complexité en dénonçant la pensée réductrice : « le propre de la théorie n'est pas de réduire le complexe au simple, mais de traduire le complexe en théorie » (1990 : 315). Selon lui, nous avons besoin « d'un principe d'explication plus riche que le principe de simplification (distinction/réduction) » (1990 : 319). Le fait de ne pas confondre *distinguer* et *isoler* est capital : la pensée réductrice isole tandis qu'une théorie de la complexité distingue (Adam, 2013 : 3).

Cette théorisation du complexe rejoint la démarche de *pensée par problèmes* qui distingue l'œuvre d'Emile Benveniste. Penser par problèmes lui permettait de transformer le « compliqué » en « complexité », comme il est explicitement annoncé dans l'avant-propos du premier tome des *Problèmes de linguistique générale* : « Le langage est bien un objet difficile [...]. Comme les autres sciences, la linguistique progresse en raison directe de la *complexité* qu'elle reconnaît aux choses ; les étapes de son développement sont celles de cette prise de conscience » (Adam, 2013 : 5).

## 1. Problématique et hypothèse

Partant de ce constat, le présent article se veut une configuration problématique du « texte » dans sa dimension énonciative et sociolinguistique. À vrai dire, aborder la problématique du texte en contexte éducatif algérien, nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs, dont les facteurs sociaux, linguistiques et institutionnels.

Une des raisons qui m'ont amenée à réfléchir sur cette problématique du texte produit en langue arabe est le nombre important de recherches académiques, menées sur les pratiques textuelles des élèves algériens en FLE. Je me pose souvent la question suivante : avons-nous d'abord trouvé des remédiations pédagogiques aux difficultés des élèves algériens en langue arabe, pour aller chercher dans la langue française les solutions ?

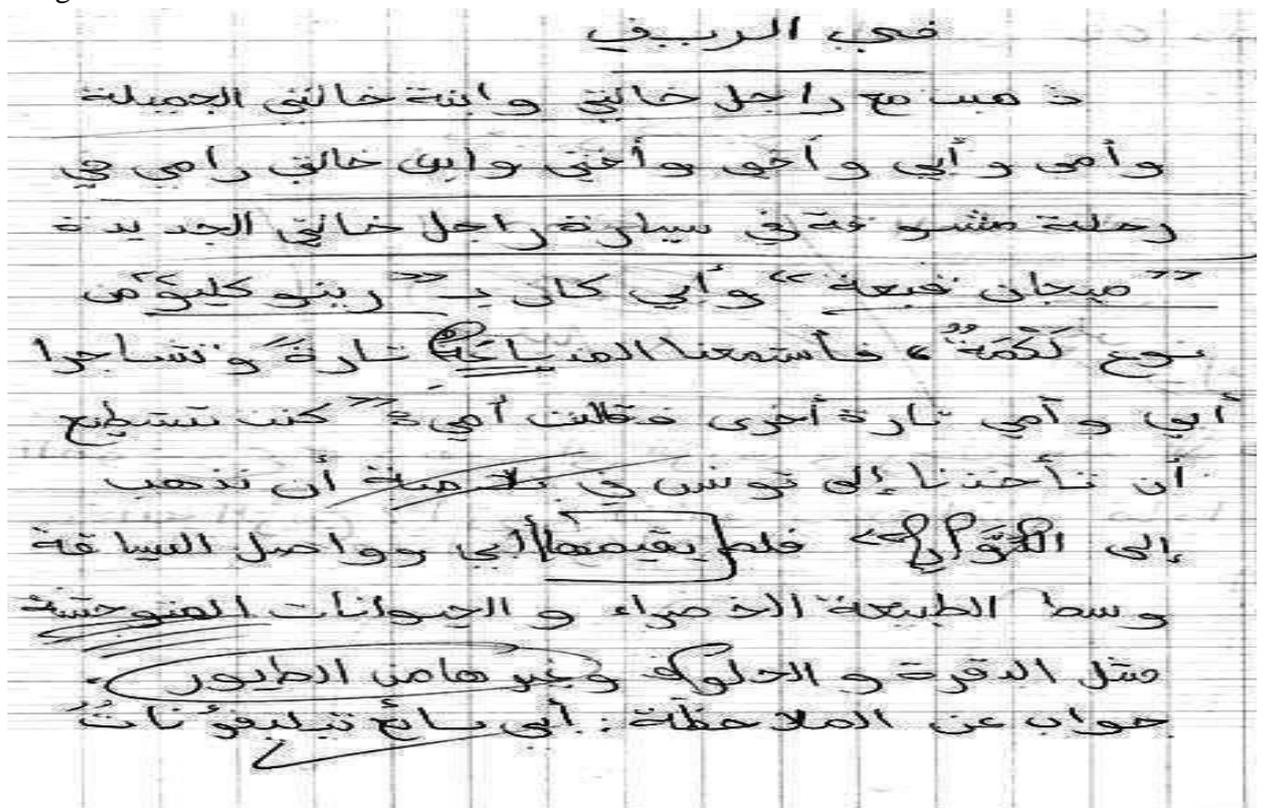
Ainsi, à partir de l'analyse d'un texte proposé par un élève en troisième année primaire, je m'attacherai à répondre aux questions suivantes : comment l'élève algérien produit-il un texte en langue arabe ? Son texte est-il régi par les règles de la textualité ? A-t-il des difficultés à s'exprimer en arabe à l'instar des difficultés rencontrées en langue française ?

L'hypothèse de travail est la suivante : l'élève en troisième année primaire produit des textes en langue arabe, tout en respectant les règles textuelles. Je prends comme appui la thèse de doctorat de Tazrouti (2012 : 500) soutenue sous la direction de la sociolinguiste algérienne Khaoula Taleb-Ibrahimi. Ladite thèse sur la réforme scolaire en Algérie fait montre, par une enquête de terrain effectuée dans trois wilayas (Alger, Boumerdes, Blida), de la réussite de cette réforme.

## 2. Corpus

Afin de répondre aux questionnements précédemment cités et pour vérifier mon hypothèse de départ, j'analyserai le texte ci-dessous produit par un élève en troisième année primaire. Or

avant d'analyser ce texte, je présenterai l'approche épistémologique adoptée et la méthodologie retenue.



## 2.1 Approche épistémologique

### 2.1.1 Approche textuelle

La démarche épistémologique est basée sur les thèses de Valentin N. Volochinov en ce qui concerne l'analyse textuelle. L'essence de cette théorie repose sur l'idée de partir de la réplique prise dans la vie quotidienne et d'aller jusqu'au roman volumineux et au traité scientifique » (Adam, 2013 : 6). En 1926, Volochinov avait développé cette idée dans « Le discours dans la vie et le discours dans la poésie » :

Notre tâche est d'essayer de comprendre la forme de l'énoncé poétique comme forme d'une communication esthétique particulière qui se réalise dans le matériau verbal. Mais pour ce faire, il nous faudra examiner plus précisément certains aspects de l'énoncé verbal qui ne relèvent pas de l'art – dans le discours de la vie quotidienne –, car les fondements et les potentialités de la forme artistique ultérieure sont déjà posées dans ce type d'énoncé. L'essence sociale du mot apparaît ici plus clairement et plus nettement, et le lien qui unit l'énoncé au milieu social ambiant se prête plus facilement à l'analyse. (Adam, 2013 : 7)

Le texte que j'analyserai est sensé être un énoncé « poétique » d'autant plus qu'il est produit dans un contexte institutionnel (l'école) alors qu'il possède les caractéristiques d'un énoncé que je nommerai « apoétique » dans le sens où il relève plutôt du discours oral que de l'écrit. Une question s'impose alors : l'élève producteur de ce sens a-t-il conscience de l'oralité de son énoncé écrit ?

La présente recherche s'appuie également sur les travaux de Denis Legros en linguistique textuelle. Psycholinguiste cognitiviste, Legros travaille sur les représentations activées et construites. L'objectif majeur de cette théorie est d'étudier les processus mis en œuvre dans l'élaboration de ces représentations au cours des tâches de lectures, de compréhension et de production des textes. Ces processus ont été élucidés par Benveniste qui distinguait deux facultés de l'esprit : *reconnaître et comprendre*, actives respectivement dans le sémiotique et dans le discursif :

« Le sémiotique (le signe) doit être RECONNU ; le sémantique (le discours) doit être COMPRIS. La différence entre reconnaître et comprendre renvoie à deux facultés distinctes de l'esprit : celle de percevoir l'identité entre l'antérieur et l'actuel, d'une part, et celle de percevoir la signification d'une énonciation nouvelle, de l'autre. » (1974 : 65).

### 2.1.2 Qu'est-ce qu'un texte ?

Dans leur livre « Cohesion in English », M.A.K. Halliday et R. Hasan effectuent une rupture avec la grammaire générative et distributionnelle en affirmant : « A Text [...] is not simply a long grammatical unit, something of the same kind as a sentence, but differing from it in size – a sort of supersentence » (1976 : 291). Selon eux, le texte ne peut être considéré comme une unité grammaticale, mais plutôt une unité sémantique. À vrai dire, plusieurs définitions ont été données à cette notion de « texte » par les spécialistes en analyse textuelle, mais je retiendrai la définition suivante Jean-Michel Adam (2013 : 10) : « Un texte est une séquence d'actes illocutoires qui peut être considérée elle-même comme un acte de discours unifié ».

### 2.1.3 Qu'est-ce que la linguistique textuelle ?

Dans un article récent où il a regroupé des cours dispensés dans une université européenne, Jean-Michel Adam (novembre 2013) présente le développement de sa théorie. J'avance ici sa définition de la linguistique du texte :

« La *linguistique du texte* a, quant à elle, pour tâche la théorie générale du texte et des opérations de sexualisation ainsi que la description des types et genres de textes. C'est dire qu'elle ne se satisfait pas d'une limitation quelconque de corpus. La *linguistique du texte* comme théorie générale de la textualité a pour but de rendre compte des formes les plus ordinaires comme les plus élaborés de production textuelle de sens » (2013 :18).

L'objet de la linguistique du texte est donc d'analyser le texte avec tout ce qu'implique le texte d'éléments constitutifs. C'est faire comprendre comment les mots jouent entre eux, et selon quelles règles ils se distribuent et se réparent.

### 2.1.4 L'analyse textuelle du corpus

Les facteurs qui amènent un sujet écrivant ou lisant à porter sur une suite d'énoncés un *jugement de textualité* sont « a. *connexité*, fondé sur le liage micro-textuel des énoncés ; b. de *cohésion*, fondé sur un sentiment de totalité locale et globale des parties elles-mêmes, des parties entre elles et en relation avec le tout textuel ; et c. de *cohérence*, sentiment d'adéquation des énoncés à une situation socio-discursive et à un genre de discours » (Adam, 2013 : 21).

Abstraction faite de la manière avec laquelle le texte a été écrit<sup>26</sup>, le texte apparaît comme une unité sémantique caractérisée par la narration et la description. La visée illocutoire de l'élève est de « plaire » à l'enseignant qui a demandé une production écrite en langue arabe. La dernière phrase de cette production semble transgresser les règles qui régissent la textualité étant donné qu'elle est hors contexte « جواب عن الملاحظة: أبي بائع تليفونات ». Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant avait fait une remarque à laquelle l'élève a répondu à la fin de son écrit. Le texte et la dernière phrase ne sont pas liées entre eux, au point de nous permettre de penser qu'il s'agit de deux textes indépendants formant, à l'origine, chacun un texte informationnellement autonome.

À la lecture du titre « في الريف », on s'attend à ce que le texte contienne la description de la campagne, or l'élève s'est contenté de raconter ce qui s'est déroulé lors du trajet sans aborder le sujet lui-même. Cette déconnexion, voire déconnectivité entre le titre et son texte met en cause la logique avec laquelle l'élève a rédigé son texte. En linguistique, le titre est sensé être un indicateur générique, c'est-à-dire annoncer le type du texte.

Une autre remarque, la **connexité des chaînes de propositions** (phénomènes locaux de liage) sont envisagées dans le cadre de la production textuelle : la reprise-répétition est assurée dans la répétition des embrayeurs. On donne le nom d'embrayeurs à tous les éléments lexicaux ou grammaticaux qui sont directement en rapport avec les paramètres constitutifs de la situation d'énonciation. La répétition de l'embrayeur personnel « راجل خالتي » joue un rôle important dans la cohésion de texte dans le sens où cet embrayage linguistique est assuré par un GN. D'autres embrayeurs personnels sont employés pour garantir la progression textuelle, tels que « أبي وأمي وأختي وأخي و ابن خالتي و ابن خالي ». Quant à l'embrayeur anaphorique « ها » qui renvoie à la maman, il assure la cohésion de ce tissu de phrases. Cependant, cette cohésion a connu une rupture à la fin du texte avec l'usage du pronom « ها » qui renvoie simultanément à « الحطوف "البقرة" » et « الطيور » marque une rupture entre la connexion syntaxique et la connexion sémantique, puisque l'élève a considéré « la vache et le cochon » comme étant des oiseaux par substitution lexicale. Une autre rupture sémantique a été relevée, le monème « متوحشة » qui est considéré un embrayage anaphorique par adjectivation référant à la « vache » et « aux oiseaux », ne convient pas sémantiquement à ces deux monèmes, étant donné que tous deux sont dépourvus de sème « de la violence ». ce qui marque une autre déconnectivité entre syntaxe et sémantique.

Du point de vue du liage, les propositions successives ne cessent d'introduire des informations nouvelles. Informations certes reliées syntaxiquement entre elles, mais sur le mode d'une très ancienne et populaire chaîne de relatives enchâssées à l'infini. Les transitions font se succéder plusieurs verbes au passé — soient des événements constituant des noyaux événementiels — sans la moindre adjonction d'un imparfait, c'est-à-dire d'un état. Le résultat est, en fait, la production d'une suite entièrement orientée vers sa fin. Les transitions sont également assurées par le discours direct: « قالت أمي " كنت تستطيع أن تأخذنا إلى تونس في بلاصة أن نذهب إلى الدوار" ». Dans ce texte, le discours direct ou le discours cité est l'occasion d'une rupture dans le continuum de l'énoncé englobant. Laissant place à des propos qui ne sont pas pris par le locuteur-narrateur, il les rattache à une autre situation d'énonciation. C'est non seulement l'énoncé mais l'acte locutoire lui-même qui se trouve référer comme les indices personnels et les temps verbaux qui ne sont plus en rapport avec les repères du discours rapportant. Le verbe introducteur « قالت » est un verbe neutre sans

---

<sup>26</sup> Seront étudiés dans l'approche sociolinguistique le bilinguisme et la diglossie dans le texte.

aucune influence sur le sens du discours cité. La typographie sous forme de guillemets a permis d'introduire le discours direct et de mettre en texte les noms propres empruntés aux marques de voitures françaises.

En guise de conclusion à cette analyse textuelle, je pense qu'il est temps de revoir sérieusement les programmes scolaires afin de permettre aux élèves algériens de posséder les règles textuelles dans la langue arabe. Une fois acquise dans la langue du Coran, la textualité sera facilement acquise dans toutes les autres langues.

## **2.2 Approche sociolinguistique**

En 1966, W Bright publie un ouvrage *Sociolinguistics*, dans lequel il insiste sur le fait que la préoccupation centrale de cette discipline est la diversité linguistique : « *sa tâche essentielle est d'effectuer une description systématique de la covariance entre structure linguistique et structure sociale* » (Bachman C., Lindenfeld J., Simonin J., 1981 : 30).

La sociolinguistique est donc cette discipline qui met à jour le poids du social sur les comportements linguistiques, en tentant d'étudier les corrélations entre variables sociales et variables langagières. Dans cette perspective, le langage est considéré comme une activité, socialement localisée et dont l'étude est menée sur le terrain.

« L'essentiel du travail sociolinguistique consiste à définir des phénomènes langagiers dont les variations d'usage s'expliquent par une position sociale particulière de leurs(s) locuteur(s) dans la structure de la communauté » (Bulot, 2004 : 5).

L'intérêt de l'approche sociolinguistique dans l'analyse du texte précédemment mentionné réside dans le fait de pouvoir déceler les phénomènes de contact de langues, tel que le bilinguisme et la diglossie.

## **2.3 État des lieux et analyse sociolinguistique**

La réalité sociolinguistique algérienne est plurielle et diversifiée vu les langues différentes parlées et vu les différents niveaux d'une même langue ; tel que l'arabe qui, selon la théorie fergussonienne, se compose de plusieurs variétés, qui vont de la plus basse, jusqu'à la plus haute. Selon cette théorie, al Fusha (arabe classique) est une variété haute par rapport à darija (considérée comme basse). Cet état de fait induit à un bilinguisme au niveau de l'écriture et une diglossie au niveau de l'oral. Néanmoins, cette distinction entre variété « hautes » et variétés « basses » lancée par Fergusson (1959) a été revue, complétée, voire réactualisée en fonction des évolutions linguistiques, politiques et même sociales des pays.

La question est la suivante : l'élève algérien actuel est-il confronté aux mêmes difficultés d'apprentissage que ses prédécesseurs d'autant plus que c'est une génération qui témoigne de l'essor des mass médias arabes ? Ou bien, le contexte algérien est tellement riche qu'il a été malmené ?

Je m'inscris dans le sillage du résultat auquel a abouti Derradji, à travers ses recherches didactiques. À l'école, l'enfant apprenant est confronté à une situation exceptionnelle de juxtaposition de moyens linguistiques, selon que le locuteur soit arabophone ou berbérophone. Cette situation de plurilinguisme, voire de diglossie, conduit l'enfant à mal apprendre l'arabe et le français étant donné que de nouveaux idiomes linguistiques apparaissent ; ce qui cause des problèmes pédagogiques, linguistiques, voire culturels. À cet effet, Derradji (2007 : 745)

explique comment les politiques linguistiques inadéquates au contexte plurilingue de l'enfant peuvent nuire la scolarisation voire la socialisation de l'enfant.

Langue maternelle (arabe algérien)	langue maternelle (tamazight)
+	+
Langue 1 (français)	langue 1 (l'arabe dialectal)
=	+
<b>Hétérogénéité simple naturelle</b>	langue 2 (le français)
	=

### **Hétérogénéité linguistique complexe artificielle**

Selon Derradji, l'hétérogénéité linguistique complexe artificielle est induite par l'école qui « *bouleverse l'ordre naturel des choses par l'introduction d'un idiome présenté comme supérieur à sa langue maternelle et aux autres langues. (...) l'école algérienne en tant qu'instance de légitimation, renforce plutôt la rupture entre le champ linguistique familial et social qui a prévalu lors de la première socialisation linguistique de l'enfant et l'environnement linguistique institutionnel mis en place par le système éducatif* ».

Ce qui explique dans le texte à analyser la transposition de l'arabe algérien (qui est essentiellement une langue orale) à l'écrit (راجل خالتي يقيمها ، حلوف ، حلوف ، avec un bilinguisme dans l'usage des interférences et de l'emprunt « بلاصة » au lieu de dire en arabe « مكان » ou « بدلا من من ». Ces constats me conduisent à me demander si cet élève ne se trouve pas influencé par les pratiques langagières des médias algériens qui favorisent l'arabe algérien comme langue de véhicule d'informations (les feuillets, les publicités, un bon nombre de programmes télévisés). Une chose est certaine : le texte analysé fait montre des difficultés de compréhension, de rédaction, voire de production ainsi que de confusion linguistique.

### **Conclusion**

Cette analyse à la fois textuelle et sociolinguistique m'a permis d'aborder de près une production écrite d'un élève algérien. En utilisant les paradigmes de deux approches différentes, j'ai pu constater l'ampleur, voire la gravité de la situation de l'élève algérien à l'école à l'ère où l'on parle de socio-didactique pour remédier aux difficultés des apprenants en contexte plurilingue et en particulier dans les pays francophones là où le français est en présence avec plusieurs idiomes.

Je lance un appel aux didacticiens et aux sociolinguistes pour se pencher, dans leurs travaux sur la langue arabe et sur les difficultés d'apprentissage, car je pense que si le problème d'enseignement-apprentissage est résolu dans « Notre » langue, il ne se posera jamais dans d'autres langues. Je tiens également à signaler l'extrême richesse de la civilisation berbéro-arabe-musulmane, qui doit être prise en compte dans l'élaboration des programmes.

### **Bibliographie**

1. Adam J-M, 2013, *Problèmes du texte : La linguistique textuelle et la traduction*, dans

*Pré-publications*, Norvège.

2. Benveniste E., 1995, *Problème de linguistique générale I*, Céciers éd., col. Idia, Tunisie.
3. Bright W., 1966, *Sociolinguistics*, Mouton, La Haye.
4. Bulot T., 2004, *Les parlars jeunes, pratiques urbaines et sociales*, dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 9, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 176 pages.
5. Derradji Y ., 2007, *Enseignement, appropriation du français en Algérie*, dans *Arabophonie et francophonie, actions et interactions*, Le Caire 6-9 décembre.
6. Halliday M.A.K. & Hasan R., 1976, *Cohesion in English*, London.
7. Morin E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
8. Legros D., 2014, *Dyslexie : actualité en linguistique cognitive du traitement du texte, processus, dysfonctionnement et rééducations*, Semaine de Coordination CMEP-TASSILI 13MDU902 algéro-français du 8-12-2013 au 14-12-2013, URNOP-Université d'Alger 2.