

Aldjia OUTALEB-PELLÉ

Université de Tizi-Ouzou, Centre d'Etudes Linguistiques (CEL) -Lyon3

L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle

Article reçu le 15.04.2019 / Modifié le 19.07.2019 / Accepté le 20.07.2019

Résumé

Écrire en langue étrangère, activité qui exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies spécifiques, peut présenter de multiples difficultés. En effet, dans tout apprentissage d'une langue étrangère, chacune ayant ses propres caractéristiques, les élèves rencontrent des difficultés : linguistiques, textuelles, socioculturelles (Péry-Woodley, 1993). Parallèlement, dans tout discours, « les genres sont variés et en perpétuel mouvement » (Bronckart, 1996, p. 76). Petitjean (2007, p. 29) définit la genericité « comme un emboîtement et une interaction de propriétés » ; autrement dit, les genres textuels ne sont pas des formes fixes (Adam, 1999). Il convient donc d'inciter, très souvent, les élèves à des activités de production écrite et/ou orale.

L'axe principal de cette réflexion concerne le traitement des problèmes d'écriture dans le cadre d'une didactique des genres de textes. Il s'agit de vérifier si les élèves se sont bien appropriés les outils sémiotiques convenables pour répondre à une consigne donnée. Nous proposons, dans ce qui suit, de relever et analyser les dysfonctionnements se rapportant aux phénomènes de liage (anaphores, co-références, connecteurs et organisateurs...) relevés des productions écrites d'un groupe d'élèves de 1^e année secondaire.

Mots clés : genres textuels, production écrite, organisation linguistique.

Written Expression and Textual Gender

Abstract

Writing in a foreign language, activity that requires the implementation of specific skills and strategies, can present multiple challenges. In all learning of a foreign language, each with its own characteristics, students encounter difficulties: linguistic, textual, socio-cultural (Péry-Woodley, 1993). At the same time, in all speeches, "genres are varied and in perpetual motion" (Bronckart, 1996, p. 76) Petitjean (2007, p. 29) defines "genericity as a nesting and an interaction of properties"; in other words, textual genres are not fixed forms (Adam, 1999).

The main focus of this reflection concerns the treatment of writing problems in the context of a didactic of the kinds of texts. It is a question of verifying if the students have appropriated the adequate semiotic tools to answer a given instruction. We propose, in the following analysis, to identify and analyze the dysfunctions related to the phenomena of binding (anaphoras, co-references, connectors and organizers ...) noted of the written productions of a group of pupils of the 1st secondary year.

Keywords : Textual Genres, Written Production, Linguistic Organization

Pour citer cet article :

OUTALEB-PELLÉ Aldjia (2019). L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle. *Action Didactique*, [En ligne], 3, 33-47. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/OutalebPellé.pdf>

Pour citer le numéro :

RICHER Jean-Jacques et KAABOUB Abdelkrim (dir.). Les genres de discours et la didactique du FLE-S ; FOS ; FOU [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 3, juin 2019. <http://univ-bejaia.dz/ad3>.

Introduction

Un texte est un enchaînement de phrases, d'énoncés cohérents au plan du sens et de la forme (Adam, 2011). L'exigence de la cohérence et de la cohésion va de la phrase au paragraphe, et au texte entier (Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1990).

Nous écrivons des textes variés : e-mails, dissertations, compte-rendu, CV, lettres de motivation. Les raisons pour lesquelles nous écrivons sont, elles aussi, différentes : transmettre des informations, agir sur le comportement **d'autrui, évaluer un produit, s'autoévaluer...**

Le produit « écrit » est rarement le résultat d'un premier jet. Il exige souvent relecture, réécriture et corrections. En effet, un texte n'est pas une juxtaposition de phrases. Et, il ne suffit pas d'aligner les mots les uns à côté des autres pour aboutir à une phrase. Un texte est un ensemble, une unité complexe dans laquelle des éléments linguistiques sont imbriqués. De même que chaque phrase est construite selon des conventions lexicales (choix des mots), morphologiques (variations de leurs formes selon le nombre et le genre, le temps...) et syntaxiques (structure de la phrase et des groupes qui la composent), le texte est régi par une organisation : la cohérence et la cohésion textuelles.

Le genre est bien une catégorie textuelle. Il constitue un objet disciplinaire instable et polysémique (Fuchs et Victorri, 1996). Pour essayer de mieux en cerner les usages et les limites, nous allons le définir par rapport à la typologie textuelle.

Dans les années 90, Adam rejette et abandonne les « types de textes », **propose de parler de l'hétérogénéité des textes et fonde l'analyse sur la séquence.** Pour lui, le texte se définit par sa composition **puisque** il comporte plusieurs unités textuelles, en passant par les phrases, périodes ou séquences et enfin, chapitres, des unités constituant un ensemble cohérent (Adam, 1997).

Richer (2011, para. 9-10) explique, quant à lui, que la logique des typologies textuelles ou celle des séquences textuelles **n'est pas rentable quand on veut** « travailler la compréhension/ production de textes authentiques appréhendés dans leur entièreté, **lorsque l'on veut doter les apprenants d'outils langagiers qui leur permettront d'appréhender les énoncés dans leur totalité sémantique, dans leur dimension pragmatique** ».

Dans l'enseignement-apprentissage du français, la production écrite est une des activités qui présentent le plus de difficultés (Adam, 2011, 1999, Maingueneau, 2005). Elle fait partie des nombreux genres de discours

L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle

scolaires dans la mesure où « en devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 27).

Beaucoup d'enseignants (Outaleb-Pellé, 2010) déplorent la mauvaise qualité des productions car la plupart des élèves produisent des textes incohérents et difficilement lisibles. En effet, les critères relevant de la cohérence **textuelle étant difficiles à saisir, l'élève ne connaît pas comment l'atteindre**. Or, la cohérence et la cohésion font assurément partie des principaux critères de réussite de nombreux genres scolaires.

Pour venir en aide à ces élèves, nous devons identifier leurs points de **faiblesse, source d'erreurs au niveau organisationnel. Nous étudierons la cohérence, c'est-à-dire, le principe cognitif selon lequel les phrases sont connectées, d'un côté et sont interprétées, de l'autre, comme une unité.**

La présente étude propose une typologie et une analyse des principales difficultés constatées, sur la base d'un corpus, de 50 productions écrites (la consigne est donnée ci-dessous) **d'élèves de 1^{ère} année secondaire**, série « lettres », fourni par une enseignante **de français d'un lycée de la ville de Tizi-Ouzou**. Les principaux problèmes relevés portent sur l'articulation texte-phrases, l'emploi des expressions anaphoriques, le choix des désignateurs, la gestion des accords et des enchaînements énoncé-énoncé.

1. La grammaire du texte

Pour Vigner (2004), ce sont les quatre grandes catégories de notions : la cohérence, la cohésion, les connecteurs, la progression thématique qui construisent le texte et lui accordent une signification.

Il en est de même pour Charolles (2006, p. 39), pour qui, **c'est grâce à la cohérence que les phrases qui se suivent d'une façon linéaire dans le texte sont comprises comme une unité**. Il considère que ce processus **d'interprétation repose sur des connaissances linguistiques et extralinguistiques** du destinataire et non sur des indices linguistiques du texte.

La notion de cohérence définit cette propriété du texte de renvoyer à une **connaissance du monde partagée tout à la fois par l'instance émettrice et le destinataire** (Jakobson, 2003). Le texte, suivant, relevé tel quel de notre corpus, illustre bien cette notion :

«Le chauffeur du bus met la clé de contact. Le vyeux moteur met beaucoup du tamps à **s'alumer**. Quelques instants plus tard, le bus se met à bouger et peu de tamps après le moteur ronffle bruiyamant, tromble, jète en avant les voyageurs et après démarre pandan que les applaudissements les voyageurs à **l'intérieur du bus** poussent des youyou et applodient. »

Cet énoncé (fidèlement relevé du corpus) ne véhicule de sens que par rapport à ce que les deux interlocuteurs (scripteur et lecteur) peuvent connaître des **procédures de la mise en route d'un bus, qui en apparence, semble en panne.**

Si cet énoncé est bien formé du point de vue syntaxique, il est délibérément construit pour créer un effet comique (les actions sont redondantes et ne suivent pas un ordre logique).

La cohérence (Charolles, 2006) assurée dans ce texte, notamment **par l'usage de nombreux verbes d'action, joue un rôle important parce qu'elle** conditionne les faits de compréhension.

Les indices de cohésion (Charolles, 2006), à savoir les connecteurs, les organisateurs textuels, les marqueurs discursifs tels ainsi, là, donc, ensuite, mais, car, jouent le rôle de « passeurs » et signalent des relations sémantiques entre les phrases ou segments textuels (Reichler-Béguelin, 1988 a).

La cohésion **définit la propriété du texte qui permet d'assurer, de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir la continuité thématique. Ainsi, à la suite d'un nombre important de phrases, le lecteur** retrouve les informations déjà énoncées, ce qui fera de la suite de phrases un texte-discours (Adam, 1999).

Pour Kleiber (1994), un certain nombre de procédés de reprise permettent **d'assurer cette continuité du sens, comme les anaphores, parmi lesquels on** distingue les pronoms, les reprises lexicales.

2. Problématique

La motivation du choix de notre sujet vient du fait que nous sommes enseignante et que nous observons quotidiennement chez les étudiants, beaucoup de difficultés à produire un écrit, à hiérarchiser les informations **de façon progressive et cohérente. En effet, même arrivés à l'université, les** étudiants ne savent pas structurer leurs écrits, au premier niveau, celui de la **phrase encore moins au niveau supérieur, celui de gérer et d'avancer dans l'information.**

C'est sur cette question qu'il nous a semblé intéressant d'aller regarder de plus près des copies d'élèves, pour étudier comment se manifeste le texte rédigé, produit et comment les élèves **s'investissent dans un sujet d'écriture.**

Produire un texte en français suppose une approche menée à travers la grammaire textuelle et la linguistique textuelle sur lesquelles **s'appuie notre recherche. En d'autres termes, nous nous intéressons à la cohésion qui**

englobe les ressources linguistiques de l'organisation textuelle, soit les marqueurs linguistiques utilisés pour relier les phrases entre elles (Charolles, 2006).

Notre démarche est essentiellement descriptive et exploratoire, elle consiste à identifier et à dégager les régularités dans les maladresses de structuration textuelle récurrentes chez les élèves interrogés.

3. Les productions écrites des élèves

Les organisateurs textuels sont des liens au niveau macro-structurel (niveau textuel). Ce sont des expressions qui relient les différentes parties du texte. Elles indiquent l'organisation dans le temps, dans l'espace (d'abord...), de hiérarchie (surtout,...).

Au niveau micro-structurel de l'organisation du texte, les liens inter-phrastiques sont assurés par des connecteurs, indiquant différents types de relations et marquant la progression du discours. Ce sont notamment les **coordonnants, les subordonnants...**

Une bonne étude et connaissance des productions écrites des élèves sont la base indispensable pour servir les choix didactiques et les moyens d'enseignement à mettre en place. Notre étude rend compte des difficultés fondamentales et récurrentes relatives à la cohérence/cohésion du texte, **relevées des textes produits d'élèves.**

Les 50 copies, dont la consigne suit ci-dessous, sur lesquelles portera **l'analyse, sont issues d'un même lycée situé dans la ville de Tizi-Ouzou.**

Les rédactions, **constituant notre corpus d'étude**, représentent la dernière activité **de l'unité didactique dont l'objectif général est la production d'un récit.** Ces productions écrites **des élèves, dont l'âge varie entre 15 et 17 ans**, récupérées à la fin de la séance appelée « expression écrite », révèlent majoritairement des difficultés situées au niveau de la maîtrise des procédés linguistiques qui assurent la cohérence et la cohésion textuelles. En revanche, ces productions écrites ont été améliorées, donc corrigées, aux niveaux orthographique et morphologique.

4. Relation texte - consigne : identifier et analyser le sujet

Un premier type d'erreur que rencontrent les élèves se situe au niveau de l'articulation entre la consigne passée par l'enseignant et le texte à rédiger par l'élève. En effet, selon Roulet (1985) la production écrite ou « rédaction » engage la consigne du professeur et la réponse de l'élève, qui est la réaction à

cette consigne. C'est pourquoi, nous devons retrouver une certaine cohésion entre les deux opérations : la première conduisant au contenu de la seconde.

D'abord, il s'agit, pour l'élève d'éviter tout ce qui pourrait être qualifié de hors sujet. Ensuite, l'élève planifie ses idées, les organise et les développe pour que vienne le stade de la production. De toute évidence, des prérequis sont nécessaires en amont pour aboutir à la production écrite. Il s'agit pour l'élève de cerner le but, le contenu, l'organisation des idées, le style et le niveau de langue exigés.

Par ailleurs, la maîtrise de la production écrite est le fruit d'un long processus d'apprentissage.

Au lexique et aux structures langagières, l'élève acquiert des stratégies d'écriture lui permettant d'aboutir à l'autonomie langagière.

L'exemple suivant est très révélateur : il s'agit de la relation de la consigne donnée avec une production écrite bien ancrée dans la réalité :

Consigne : A partir d'une histoire de roman que vous avez déjà lu, imaginez que vous vous retrouvez sur une île déserte ou un endroit sauvage...

- « J'ai beau réfléchir, je ne me rappelle pas avoir déjà lu un roman... Et je ne suis pas le seul. »

Cette réponse, relevée d'une copie d'élève, nous a effectivement interpellée. Celle-ci nous a semblé représentative puisqu'elle réfère à la réalité de presque tous les lycéens. Il s'agit en effet, d'un comportement très fréquent parmi les jeunes car ils n'ont pas trop le temps de lire des histoires encore moins des romans, ils préfèrent regarder des films ou surfer sur internet.

Ici, le contenu court et simple de la copie se présente comme une réponse directe à une interrogation, ce qui est révélateur du fait que l'élève-scripteur, inexpérimenté dans le domaine de la lecture des romans, tend d'emblée à répondre en toute sincérité, et à fournir l'information effectivement partagée par lui et ses camarades (je ne suis pas le seul à ne pas lire de romans).

Dans plusieurs copies, l'introduction est trop directement prise de la consigne. Dans cet exemple, la première phrase est accompagnée d'une marque d'acquiescement ou de dénégation, la copie commençant par :

- « Oui, j'ai lu un petit roman... »

- « Non, je n'ai jamais lu de roman mais je vais essayer d'imaginer... »

Lors de la rédaction de son texte, l'élève se doit d'activer les connaissances relatives au domaine ou au sujet particulier en fonction du thème pour

établir le contenu de son texte, « on ne saurait écrire sans disposer de **quelques éléments de référence sur le domaine...** », précise Vigner (2001, p. 81). Cependant, dans la plupart des copies, l'articulation texte-consigne est ressentie comme « abrupte », elle révèle un souci de s'adapter au thème proposé, et d'entrer dans le vif du sujet.

5. Analyse textuelle : vue d'ensemble

Au premier abord, nous avons remarqué que les élèves écrivent comme ils parlent (Blanche-Benveniste, 1990). En outre, nous avons relevé **l'aspect très « désorganisé »** des textes, une appréciation relevant de la présence de séquences qui se juxtaposent sans prise en compte des marques graphiques conventionnelles de la ponctuation et des majuscules. Alors que les textes se présentent, dans un premier **temps, comme « illisibles »**, **il s'avère qu'avec** une lecture à haute voix, ces mêmes textes ne posent que peu de problèmes **d'interprétation.**

Pour ce qui est de l'analyse textuelle, nous notons que les élèves exploitent de manière peu pertinente les marqueurs formels qui assurent la cohérence textuelle, ce que nous étudions ci-après. **Les exemples suivants l'attestent :**

- « **J'étais seul et j'ai peur. Après avoir fait une petite visite de l'île on est allé à la recherche d'autres survivants.** »
- « La mer était agitée. Mais le temps était chaud. Au loin de la mer je voyais **des bandits de la mer. Je suis parti en courant mais c'est la catastrophe et les bandits m'ont vu...** »

Ces écrits témoignent d'une exploitation peu adéquate des ressources de la langue française en matière **d'expression de la relation entre les idées et donc** des phrases, des relations logiques devant être conformes aux attentes scolaires correspondant au niveau d'étude des lycéens.

6. Structures phrastiques déviantes

6.1. Les signes de ponctuation

La ponctuation est un élément important de l'organisation du texte (Fayol et Schneuwly, 1987). La ponctuation joue un rôle dans la progression thématique (Bessonnat, 1991 ; Jaffré et Romian, 1991).

Les énoncés (1. et 2.) suivants, produits sans aucun signe de ponctuation, sont relevés des copies **d'élèves interrogés. Ils peuvent recevoir plusieurs** interprétations, comme nous le montrons à travers ces propositions :

- « 1. Mon père bien il fume pas »
 - Mon père ? Bien, Il ne fume pas.
 - Mon père va bien. Il ne fume pas.

- « 2. Ma mère elle travaille à la Mairie elle passe toute la Journée »
 - Ma mère ? Elle travaille à la mairie, elle passe toute la journée.
 - Ma mère ? Elle travaille. A la mairie, elle passe toute la journée.
 - Ma mère, elle travaille à la mairie. Elle passe toute la journée.

Les élèves éprouvent des difficultés au niveau proprement microstructural de **l'organisation textuelle**. Ces difficultés se situent au niveau de l'emploi des signes de ponctuation.

La ponctuation est un des problèmes auquel se heurtent les élèves. Nous rencontrons de longs passages sans aucune ponctuation alors que parfois un **paragraphe d'à peine quelques lignes est fractionné par une ponctuation excessive**. Or, la non-utilisation ou l'utilisation abusive des signes de ponctuation contribuent à renforcer la confusion donnée par des textes écrits dans un français « mal maîtrisé » car la ponctuation aide non seulement à améliorer la lisibilité, mais elle permet encore de mettre en évidence les structures phrastiques et les structures textuelles (Bessonnat, 1991). **L'une de ses principales fonctions est donc l'organisation syntaxique**.

En effet, **comme nous le voyons dans les exemples cités, l'absence de signes de ponctuation génère une compréhension très confuse et/ou de multiples interprétations du message**.

De tels exemples, ceux cités précédemment, entre autres, révèlent, chez les élèves, combien les caractéristiques du mode de production du discours écrit **sont de nature différente de l'oral au point d'en déterminer les réalisations syntaxiques**.

Ces séquences relevées du corpus altèrent le processus de lecture et de **compréhension**. Elles s'insèrent dans un continuum graphique très peu et mal affecté de marques de ponctuation : pas de virgules, très peu de points, un emploi inexistant de majuscules, qui peuvent, en revanche apparaître au **milieu d'une phrase comme au milieu d'un mot**.

6.2. Marques de l'énonciateur

En plus des marques de ponctuation enregistrées, nous avons relevé d'autres organisateurs textuels qui assurent la cohérence : les marques d'énonciation. En effet, écrire, c'est non seulement entrer dans un type de dialogue avec son lecteur-interlocuteur, mais c'est aussi poser un certain nombre de repères qui doivent rester stables dans un texte donné. Or, poser et maintenir de tels repères ne va pas de soi pour tous les rédacteurs. Par exemple, il n'est pas rare que des récits commencés à la troisième personne passent inopinément à la première personne, ou l'inverse :

L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle

- « **Il a lu une histoire le petit bonhomme. J'ai lu et j'ai vu Robinson Crusoé. C'est une histoire qu'il la plu beaucoup.** »
- « **Je décris moi-même l'île ou je me lève le matin tout seul quand on a fait un accident d'avion. J'ai peur d'ouvrir les yeux et de voir un monstre devant moi. Mais quand il a vu autour de lui j'ai remarqué qu'on est entouré par la mer.** »

Dans ces récits, les énonciateurs se désignent, d'abord, par « je », puis par « il », ensuite par « on ». Ce type d'alternance, dans le marquage de la personne, est en effet relativement courant dans les écrits d'élèves.

Comment s'explique ce problème d'organisation ?

Face à cet emploi, nous suggérons qu'il peut y avoir un certain malaise à parler de soi à la première personne, lorsque l'élève n'est pas sûr de lui et n'est pas prêt à s'engager dans son récit imaginaire.

6.3. Connecteurs et modalisateurs dans les écrits

Nous avons identifié un nombre d'éléments figés « je crois », « je ne sais pas », « je pense que » (modalisateurs), « mais », « et », « puis » (connecteurs/marqueurs discursifs). Ces derniers, expressions ou éléments lexicaux très récurrents dans les copies, ont un rôle de remplissage.

Un autre groupe est constitué d'organisateur qui aident l'élève-scripteur à structurer ses énoncés, au niveau de la phrase « je veux dire que », « je pense que », « **il y a, c'est** » et au niveau du texte « **d'abord** », « **c'est pourquoi** », « alors », « donc ».

Les premières unités sont utilisées très souvent par les élèves tandis que l'emploi de la deuxième catégorie est plus rare.

Nous pensons que l'emploi limité des organisateurs au niveau textuel conduit à un emploi excessif des conjonctions, comme « mais », « et », « après », « avant », « donc » influencés par l'emploi de procédés spécifiques de la langue parlée des lycéens.

Nous postulons que la stratégie de l'enchaînement des phrases, mise en œuvre par une grande partie d'élèves, s'appuie sur une connaissance basique de la langue livrant un stock de mots et dont l'écriture a fait l'objet d'un apprentissage et d'une mémorisation. Il nous apparaît, en effet, que l'apprentissage du français a pour effet de fournir aux élèves un ensemble d'éléments qui assurent la relation entre les idées.

Le marquage explicite des relations argumentatives chez les lycéens, afin de saisir le développement de leur compétence argumentative, est assuré, le plus souvent, par les connecteurs « parce que, enfin, mais et alors ». Les

mots de liaison suivants : « parce que » et « mais » sont les premiers connecteurs dans l'ordre d'occurrence chez plusieurs élèves.

6.4. Connecteurs et subordination

Lorsque nous abordons la question de la subordination dans les textes écrits, nous constatons que les événements sont racontés au moyen de longues **phrases qui ne contiennent parfois qu'un seul verbe. Il est difficile de dire si l'élève a voulu faire des phrases complexes faites de deux propositions ou plus, ou s'il a voulu construire des phrases constituées d'une seule ; c'est** pourquoi, dans certains cas, nous avons délibérément délimité, avec des signes de ponctuation, les phrases-énoncés de manière subjective, ceci afin de saisir la signification de chacune comme dans :

- « avant il rentre le soir il a tout le temps des choses à dire à ses enfants il raconte des histoires à sa femme il parle beaucoup »

que nous avons organisée de plusieurs façons :

- Il rentre le soir. Il a tout le temps des choses à dire : à ses enfants, il raconte des histoires, à sa femme, il parle beaucoup.
- **Il rentre. Le soir, il a tout le temps des choses à dire à ses enfants... Il raconte** des histoires à sa femme. Il parle beaucoup.

Les subordonnées sont donc rares. En revanche, comme dans la langue parlée, nous notons quelques subordonnées (Blanche-Benveniste, 1990). Le relevé des formes révèle une utilisation de la subordination significativement inférieure par rapport aux phrases dans lesquelles elle pourrait être exprimée.

L'emploi des connecteurs se réduit à un nombre très limité. Ainsi, avons-nous constaté que les élèves ont préféré la coordination.

Dans cette catégorie, le coordonnant **et** est l'élément de connexion dominant par rapport aux autres conjonctions de coordination. **L'emploi trop fréquent** de « et » est enregistré dans toutes les copies, ce qui paraît significatif dans la mesure où cet archi-connecteur, ayant une fonction de liage (Roulet, 1985) **vise à maintenir la continuité matérielle de l'activité langagière**. Or, selon le niveau scolaire, les élèves devraient avoir de moins en moins besoin de cet usage.

Cette surabondance, dans les énoncés, peut également être expliquée de façon intralinguale et interlinguale :

- intralinguale : en français, **et** est l'élément de coordination qui pose le moins de contraintes et est très utilisé ;

L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle

- interlinguale : il est probable que les énoncés aient **subi l'interférence du kabyle**, L1 ou langue maternelle de la plupart des enquêtés, car, dans cette langue, le discours est souvent ponctué par la répétition de la conjonction de **coordination**. **D'une façon générale, les apprenants ont eu recours à des moyens explicites pour exprimer la continuité et la succession des événements exprimés dans leurs énoncés.**

La catégorie des connecteurs majoritairement présente est essentiellement celle des temporels représentés par « alors », « puis », « et » les connecteurs additifs et temporels polyvalents « et », « après ». Les élèves ont ainsi établi, à leur manière, une équivalence entre ces connecteurs de type additif et ceux de type temporel.

Nous devons signaler que la conjonction « et » **renforcée par l'emploi concomitant de « après »** remplit la fonction du point, celle de la virgule et/ou du point-virgule. En revanche, lorsque le coordonnant « et » est employé, le nombre des autres connecteurs diminue, à part le connecteur « après » qui peut être utilisé simultanément.

Nous avons constaté que le texte de type narratif pousse les jeunes élèves à **l'emploi des connecteurs exprimant des relations** sémantiques telles la subordonnée de cause. Très souvent, la présence de « parce que », relation **causale privilégiée dans les récits, est motivée par la justification d'une prise de position ou d'un jugement de valeur.**

Les élèves optent plus pour l'emploi de la coordination d'énoncés que pour un discours syntaxiquement complexe, avec des conjonctions de subordination.

Nous proposons comme explication la stratégie d'évitement de la part des élèves, étant donné que le mode des verbes irréguliers dans les énoncés subordonnés est variable et qu'ainsi leur emploi exige des connaissances en morphologie verbale.

6.5. Expressions de reprise (pronoms, démonstratifs)

La partie qui suit concerne le problème de l'emploi des expressions de reprise (Reichler-Béguelin, 1988 b), au sens large. Elle donne lieu à des difficultés manifestes repérées chez les élèves paraissant inexpérimentés par la **production de l'écrit.**

Les copies d'élèves fournissent tout un emploi de pronoms dépourvus **d'antécédent explicite, c'est-à-dire, non introduits dans le contexte précédent.**

- « le jour je marche beaucoup de kilomètres que je rêve de me réveiller dans mon lit »
- « **quand je suis seul j'ai peur que je me rappelle toute ma vie** »

Pour dissiper tout malentendu, il convient cependant de signaler que l'usage d'un pronom n'exige pas forcément la présence d'un antécédent explicite. Il existe un usage des pronoms dits sans antécédent (Reichler-Béguelin, 1988 a, b). **L'énoncé relevé d'une copie nous fournit un bon exemple :**

- « Les jeunes, comme nous, adoptent plusieurs comportements, pour se faire **remarquer de tout le monde, ils s'habillent à la mode mais aussi quelque fois pour faire comme les autres tout ça parce-que lui il la alors moi aussi je le veux.** »

L'énoncé « parce-que lui il la alors moi aussi je le veux » contient des pronoms « non introduits », des pronoms qui contribuent en effet à donner à **l'énoncé le statut d'une énonciation à caractère générique, d'un discours direct** dont le référent est situé à l'extérieur du discours de l'énonciation citée.

Le problème des pronoms ambigus est si bien attesté dans les copies que nous nous contentons ici de fournir un exemple relevé d'une copie d'élève. Cet exemple, **parmi d'autres**, présente un usage équivoque du pronom démonstratif, censé, pourtant, être désambiguïsant :

- « Notre **long voyage se fait progressivement. Nous avons d'abord pris l'avion à destination d'un pays nordique inconnu. Pour le substituer à lui, le pilote** nous emmène dans un autre pays sans nous le dire et on imagine celui-ci de façon plus sympathique encore. Nous sommes tout affolés de ce qu'on raconte et soupçonnant maintenant un détournement de celui-ci on pousse **alors des cris à l'appel de Dieu qui vient interrompre le rêve et le ramène** directement à la réalité. »

Cette copie est loin d'être la seule concernée par les problèmes d'emploi des anaphoriques (lui, celui-ci, le).

6.6. Rappels redondants

Les anaphores lexicales donnent lieu, dans beaucoup de cas, dans le corpus, à des énoncés redondants, dont la plupart aurait été avantageusement remplacée par des pronoms (Kleiber, 1994) :

- « La tempête de vent et de pluie, **s'est levée, tout d'un coup, l'eau a envahi les plages et dévaste la plage et pour lutter contre cette eau on s'est organisé** pour libérer et nettoyer une petite place de la plage. On a mis dans nos **cœurs beaucoup d'espoir de voir s'arrêter l'eau d'avancer sur la plage que** nous avons occupé. On a tous beaucoup d'espoir et on prie pour découvrir la cause de cette eau qui ne cesse de monter. »

L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle

Notre étude propose de considérer la production de textes produits par des élèves apprenant le FLE, fréquentant le lycée, en prenant en compte de nombreuses dimensions : respect de la consigne, du contenu, de la cohérence **et de la cohésion...**

Ecrire est déjà une tâche complexe (Reichler-Béguelin, 1988a). Cette activité scolaire est encore plus compliquée par les attentes de **l'enseignant**, les **représentations scolaires de l'écrit**, le **contexte d'écriture**.

Conclusion

À travers cette étude, nous avons constaté que la production écrite en français constitue **une habileté qui implique plus que l'appropriation d'un code graphique et/ou un ensemble de règles grammaticales**.

Produire un texte en FLE ne peut être réduit à une simple expression d'idées à l'aide de mots et de phrases graphiquement et grammaticalement corrects. En effet, la production d'un écrit est une activité complexe qui requiert, outre la maîtrise des règles du système linguistique, une maîtrise des règles qui régissent la cohérence/cohésion du texte et enfin une maîtrise des connaissances procédurales qui concernent les stratégies rédactionnelles.

Face à cette complexité, **l'élève est le plus souvent contraint de produire un texte incohérent et incompréhensible.**

Références bibliographiques

- Adam, J-M. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J-M. (1997). *Les textes : Types et prototypes Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. Paris : Nathan.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé - études grammaticales*, Paris : CNRS.
- Bessonnat, D. (1991). Enseigner la ponctuation. *Pratiques*, 70, 9-45.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Charolles, M. (2006). De la cohérence à la cohésion du discours. Dans Calas, F. (dir.), *Cohérence et discours* (p. 25-38). Paris : Presses de l'Université Paris Sorbonne.

- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., Meyer, J.-C., Romian, H. et Schneuwly, B. (dirs) *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (p. 223-239). Bruxelles : De Boeck.
- Fuchs, C. et Victorri, B. (1996). *La polysémie - construction dynamique du sens*. Paris : Hermes Science Publications.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1994) *Anaphores et pronoms*. Louvain-la Neuve : Duculot.
- Jaffré, J-P. et Romian, H. (1991). Vers une déglobalisation de l'enseignement apprentissage de la production d'écrits. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 3-8. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2028.pdf
- Jakobson, R. (2003). Essais de linguistique générale : Tome 1 Les fondations du langage. Paris : Minuit.
- Maingueneau, D. (2005). *Les notions grammaticales au collège et au lycée*. Paris : Belin.
- Outaleb-Pellé, A. (2010). *Erreurs d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat de l'université de Nice Sophia-Antipolis.
- Péry-Woodley, M-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris : Hachette.
- Petitjean, A. (2007). Contribution sémiotique à la notion de genre textuel. *Recherches linguistiques*, n° XVI.
- Reichler-Béguelin, M-J. (1988a). Norme et textualité. Les procédés référentiels considérés comme déviants en langue écrite. Dans Schoeni, G., Bronckart, J-P. et Perrenoud, P. (dir) *La langue française est-elle gouvernable ?* (p. 185-216). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Reichler-Béguelin, M-J. (1988b). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 15-43.
- Reichler-Béguelin, M-J. Denervaud M. et Jespersen J. (1990). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Richer, J-J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? *Linx*, 64-65, 15-26. Disponible sur <http://linx.revues.org/1396>.

Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Lang.

Schneuwly, B., Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40. Disponible sur https://www.persee.fr/doc/AsPDF/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209.pdf.

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.

AUTEUR

Aldjia OUTALEB-PELLÉ est diplômée de l'université de Nice-Sophia Antipolis. Elle est professeure en sciences du langage et enseignante-chercheuse à l'université de Tizi-Ouzou. Elle est l'auteure de plusieurs publications portant sur deux domaines de recherche : la didactique des langues et l'analyse/sémiotique de discours.