

UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS DE MOSTAGANEM

Faculté des Langues Étrangères

Département de français



THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT ARGUMENTATIF EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE À TRAVERS LA NOTION DE COHÉRENCE

Présentée par

Mohammed BELAOUF

Devant le jury composé de :

BECHELAGHEM Samira	Professeur Université de Mostaganem	Présidente
BRAIK Saadane	Professeur C. Universitaire de Naâma	Examineur
SABANE Mounia	Professeure Université de Mascara	Examinatrice
FARI-BOUANANI	Gamel El Haq MCA ENP Oran	Examineur
BENSEKAT Malika	MCA Université de Mostaganem	Rapporteur

Année universitaire : 2015-2016

Remerciements

Cette recherche n'aurait jamais été possible sans l'aide précieuse de certaines personnes auxquelles je voudrais adresser mes vifs remerciements tant leur appui a largement contribué à la réalisation de ce travail.

Mes remerciements vont tout d'abord à Madame BENSEKAT Malika, ma directrice de recherche, dont la disponibilité, l'écoute, la rigueur professionnelle et les précieux conseils m'ont permis de rédiger cette thèse.

Je n'oublierais pas bien évidemment Monsieur BENHAIMOU DA Miloud qui a été le premier à m'avoir tendu la main pour entamer cette recherche et dont les conseils m'ont été d'une grande utilité. Aussi voudrais-je saisir cette occasion pour lui faire part de toute ma reconnaissance.

Je souhaite vivement remercier les membres du jury pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'examiner mon travail de recherche et de participer à cette soutenance.

Je tiens ensuite à remercier mes collègues du département de français pour le support moral, l'encouragement et l'aide qu'ils m'ont apportés durant toute la période que j'ai effectuée à l'université de Mostaganem.

Je ne manquerai pas surtout de souligner le soutien indéfectible de ma famille, en particulier mon épouse Hamida, qui a toujours été à mes côtés, et mes enfants: Zoulikha, Djeloul, Sid Ahmed et Bilal que j'adore beaucoup et à qui je souhaite une vie pleine de bonheur, de santé et de réussite.

Je saisis, enfin, cette occasion pour avoir une pensée à mes défunts parents. Leur souvenir restera à jamais gravé en moi, que Dieu, le Tout Puissant, les accueille en son vaste Paradis.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	03
TABLE DES MATIERES.....	04
LISTE DES FIGURES.....	09
LISTE DES TABLEAUX.....	10
INTRODUCTION GENERALE.....	11

PARTIE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE

CHAPITRE 01;

L'ACTIVITE D'ÉCRITURE UN PROCESSUS COMPLEXE : DES PRINCIPES THÉORIQUES À LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Introduction.....	27
1-1- Les modèles de la production écrite.....	28
1-1-1- La production écrite et sa relation avec la mémoire.....	29
1-1-2- Les types de connaissances	32
1-1-3- Les modèles de production écrite	36
1-1-4- La production écrite en langue seconde	45
1-2- La place de l'écrit dans les approches pédagogiques	51
1-2-1- Les approches pédagogiques : des origines au CECRL	51
1-2-2- La méthodologie traditionnelle	52
1-2-3- La méthode directe	54
1-2-4- La méthode audio-orale	56
1-2-5- La méthode audio-visuelle	58
1-2-6- L'approche cognitive.....	60
1-2-7- L'approche communicative	61
1-2-8- La perspective actionnelle	64
1-3- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.....	70
1-3-1- Qu'est-ce que le Cadre ?	71
1-3-2- Le contexte politique et éducatif du Cadre européen	71
1-3-3- Le Cadre : un texte normatif ?	73
1-3-4- L'échelle de compétence langagière globale.....	74
1-3-5- Les compétences langagières	76
1-3-5-1- Les compétences générales individuelles.....	76
1-3-5-2- Les compétences communicatives.....	77
1-3-6- Les activités langagières.....	78
1-3-7- La notion de tâche	79
1-3-8- L'évaluation.....	80
Conclusion.....	82

CHAPITRE 02

LA PRODUCTION ÉCRITE :

DE L'ACTE D'ÉNONCIATION AUX PRATIQUES COMMUNICATIVES

Introduction	84
2-1- La notion de texte	85
2-1-1- Les besoins des étudiants en production écrite	85
2-1-2- Qu'est-ce qu'un texte ?.....	89
2-1-3- Les différentes acceptions de « texte ».....	91
2-1-4- Les aspects matériels du texte	95
2-1-5- Le texte est une structure.....	96
2-2- La notion de discours	100
2-2-1- Qu'est-ce qu'un discours ?	100
2-2-2- Les différentes acceptions du mot « discours ».....	100
2-2-3- Les caractéristiques du discours	103
2-2-4- Quand texte et discours ne font qu'un.....	106
2-2-5- La distinction texte/discours.....	107
2-3- L'énonciation	110
2-4- L'approche communicationnelle.....	115
2-4-1- Le schéma de la communication de Jakobson.....	118
2-4-2- La compétence communicative selon Hymes	121
2-4-3- La subjectivité dans le langage chez Kerbrat-Orecchioni	123
Conclusion	128

CHAPITRE 03 :

LE DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction.....	130
3-1- L'argumentation	130
3-1-1- Définitions.....	131
3-1-2- La rhétorique des anciens	132
3-1-3- Les théories argumentatives	136
3-1-4- Les caractéristiques du texte argumentatif	153
3-1-4-1- Les composants textuels.....	156
3-1-4-2- Les composants argumentatifs	158
3-1-4-3- Les composants linguistiques	159
3-2- La notion de cohérence	160
3-2-1- Définition du mot « cohérence »	161
3-2-2- Les principales recherches.....	165
Conclusion	180

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 01: LA METHODOLOGIE

1-1- Principaux objectifs de la recherche.....	182
1-2- La constitution du corpus.....	183
1-2-1- Caractéristiques des sujets informateurs	183
1-2-2- Caractéristiques des textes étudiés	186
1-3- Les modalités de recueil de l'information.....	187
1-4- Choix des instruments de collecte de l'information.....	188
1-4-1- Les productions écrites.....	188
1-4-2- La recherche documentaire	189
1-4-3- Les entretiens semi-directifs.....	190
1-5- L'expérimentation	191
1-5-1- Fondements théoriques de l'intervention pédagogique.....	191
1-5-2- La démarche adoptée.....	194

CHAPITRE 02 PRESENTATION ET DESCRIPTION DES GRILLES D'ANALYSE

Introduction.....	202
2-1- L'évaluation adoptée des productions écrites	203
2-2- Pour quels critères de correction opter ?	204
2-3- Dépouillement des productions écrites.....	207
2-4- Elaboration des grilles d'analyse.....	210
2-4-1- Les paramètres de la compétence linguistique	213
2-4-2- Paramètres de la compétence argumentative (Planification)	218

CHAPITRE 03 ÉTUDE DE L'IMPACT DE LA SÉQUENCE SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DES APPRENANTS ET CONFRONTATION DES PERFORMANCES

Introduction.....	228
3-1- Analyse linguistique des productions écrites	228
3-2- Grilles d'analyse de la compétence linguistique n° 01	230
3-3- Grilles d'analyse de la compétence linguistique n° 02	261
3-4- Comparaison des erreurs linguistiques.....	294
Conclusion	298

CHAPITRE 04
ETUDE DE L'IMPACT DE LA SEQUENCE SUR LA COMPETENCE EN
PLANIFICATION DES APPRENANTS

Introduction.....	301
4-1- Les résultats de l'analyse des écrits du corpus n° 01	301
Commentaire	303
4-2- Les résultats de l'analyse comparative (Test n°1 et test n°2).....	306
Conclusion	320

CHAPITRE 05
ETUDE DE L'IMPACT DE L'APPROCHE SUR LA MAITRISE
DE LA COHERENCE TEXTUELLE PAR LES APPRENANTS

Introduction.....	326
5-1- Les résultats de l'analyse des écrits du corpus n° 01	327
5-2- Les résultats de l'analyse comparative (Test n° 1 et n° 2)	330
Conclusion	342

CHAPITRE 06
EXAMEN DES PROGRAMMES, DES MANUELS
ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Introduction.....	345
6-1- Evolution des pratiques scolaires	345
6-2- La description des programmes de français du secondaire	347
6-2-1- Les objectifs du programme	347
6.2.2. L'organisation des programmes	350
6.2.3. Les contenus	351
6.3. L'analyse des manuels de français.....	353
6-4- Le contenu des projets didactiques	359
6-5- Les exercices d'application	363
6-6- Les fiches pédagogiques.....	364
6-7- L'entretien semi-directif.....	369
Commentaire	371

CHAPITRE 07 : PERSPECTIVES D'OUVERTURE

7.1. Ecrire plus	377
Activité proposée.....	378
7.2. Soulager l'effort de l'apprenant	378
Activité proposée.....	381
7.3. Associer lecture et écriture.....	381
Activité proposée.....	382
7.4. S'appuyer sur des sujets d'actualité	383
Activité proposée:.....	384
7.5. Ecrire dans la perspective du lecteur :	384
Activité proposée.....	385
7.6. Enseigner la grammaire autrement	385
Activité proposée:.....	387
7.7. Le traitement de texte :.....	388
7.8. Autres pistes.....	388
 CONCLUSION GENERALE.....	 391
 BIBLIOGRAPHIE.....	 405
ANNEXES.....	412
RÉSUMÉS.....	492

LISTE DES FIGURES

PARTIE CONCEPTUELLE ET THÉORIQUE

1-1: Modèle princeps de Hayes et Flower (1980)	39
1-2: Modèle de la stratégie des connaissances rapportées, selon Bereiter et Scardamalia.....	41
1-3 : Stratégie des connaissances transformées, selon Bereiter et Scardamalia.....	42
1-4: Eléments pour l'interprétation d'un document écrit.....	46
1-5: Eléments pour la production d'un document écrit.....	47
1-6: Le schéma des composantes de base d'une situation d'écrit	47
1-7: Réalisation de la tâche dans le cadre de l'approche actionnelle.	67
1-8: Les trois niveaux de référence (CECRL).....	76
1-9: Les compétences langagières.....	78
2-1: Modèle de la communication de Shannon et Weaver.....	119
2-2: Modèle de la communication de Jakobson.....	119
2-3: Schéma relatif aux six fonctions de Jakobson.....	120
2-4: Schéma de la communication selon CKO.....	125
3-1: Schéma du modèle argumentatif de Toulmin.....	142
3-2: Le modèle argumentatif complété selon Toulmin	144
3-3: Schéma de la relation argumentative de Charaudeau	149
3-4: Schéma des plans d'organisation de la textualité	150

PARTIE EXPERIMENTALE

1-1- : Schéma de la démarche de Schiffman (1995).....	193
4-1-: Ecart entre les résultats du critère « introduction » des deux corpus.....	307
-2-4: Ecart entre les résultats du critère développement (1) des deux corpus	310
4-3- : Ecart entre les résultats du critère développement (2) des deux corpus	312
4-4- : Ecart entre les résultats du critère développement (3) des deux corpus	314
4-5-: Ecart entre les résultats du critère « Conclusion » des deux corpus.....	317
4-6-: Evolution des productions écrites du point de vue de la structuration.....	320
5-1-: Ecart entre les résultats du critère « cohérence pragmatique » des deux corpus....	331
5-2: Ecart entre les résultats du critère « cohérence énonciative » des deux corpus.....	333
5-3: Ecart entre les résultats du critère « cohérence du texte » des deux corpus.....	336
5-4: Ecart entre les résultats du critère « cohérence sémantique » des deux corpus.....	338
5-5: Evolution des productions écrites du point de vue de la cohérence.....	341

LISTE DES TABLEAUX

PARTIE THÉORIQUE ET CONCEPTUELLE

Tableau 1-1- : Evolution historique des modes d'entrée en DDLE en France (C. Puren, 2005).....	68
Tableau 1-2- : Niveaux et descripteurs de compétence (Adaptés à l'écrit).....	75
Tableau 2-1- : Composants de la compétence de communication.....	124

PARTIE EXPÉRIMENTALE

Tableau 1-1- : Le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans le système éducatif algérien.....	184
Tableau 1-2- : Modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002).....	193
Tableau 1-3- : Modèle de recherche développement de Borg et Gall (2009).....	194
Tableau 1-4- : Phases de la démarche retenue pour notre expérimentation.....	201
Tableau 3-1- : Comparaison des erreurs linguistiques.....	295
Tableau 4-1- : Taux de réalisation des paramètres de la planification.....	301
Tableau 4-2-: Analyse comparative des résultats de l'introduction.....	306
Tableau 4-3-: Analyse comparative des résultats du développement (1)	309
Tableau 4-4-: Analyse comparative des résultats du développement(2).....	312
Tableau 4-5-: Analyse comparative des résultats du développement(3).....	313
Tableau 4-6-: Analyse comparative des résultats de la conclusion	316
Tableau 4-7-: Bilan comparatif des résultats des critères de la planification.....	319
Tableau 5-1-: Taux de réalisation paramètres de la cohérence textuelle.....	327
Tableau 5-2-: Analyse comparative des résultats de la cohérence pragmatique.....	330
Tableau 5-3-: Analyse comparative des résultats de la cohérence énonciative.....	333
Tableau 5-4-: Analyse comparative des résultats de la cohérence du texte.....	335
Tableau 5-5-: Analyse comparative des résultats de la cohérence sémantique.....	338
Tableau 5-6-: Bilan comparatif des résultats des critères de la cohérence textuelle.....	340

INTRODUCTION GENERALE

Notre mémoire de magistère relatif à la production d'un écrit administratif chez des étudiants universitaires de sciences de gestion ne nous a pas permis d'être pleinement satisfait des résultats obtenus et nous avait laissé face à un certain nombre d'interrogations auxquelles il nous fallait absolument envisager la possibilité d'apporter les éclairages nécessaires. En effet, ce premier travail semblait en deçà de nos espérances pour pouvoir proposer des activités de remédiation à même de favoriser un enseignement efficace de la production écrite. Il nous fallait pour ce faire approfondir davantage notre étude en vue de recueillir plus d'informations.

C'est dans la perspective de poursuivre nos recherches et donc dans un esprit de continuité que nous avons entrepris la rédaction de notre thèse de doctorat avec la particularité, cette fois-ci, de nous intéresser, d'une part, à un autre type de texte (i.e. texte argumentatif) et, d'autre part, à une autre catégorie d'étudiants, en l'occurrence celle de la filière de français.

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français à l'université. Elle a pour objet l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif en deuxième année de licence. Elle vise, d'abord à tenter de repérer les principales défaillances liées à la rédaction des étudiants et surtout à envisager la possibilité d'identifier leurs besoins langagiers. Nous tenterons, ensuite et à partir de là, de proposer une séquence pédagogique dans le but de les amener à se constituer progressivement des stratégies et des compétences qu'ils utiliseront pour produire des textes argumentatifs corrects et cohérents.

Cette entreprise devrait aussi nous permettre de prendre connaissance des derniers éclairages fournis par les récentes recherches relatives aux études portant sur l'écrit d'une manière générale et sur le texte en tant que produit fini ainsi que sur la démarche en tant que processus d'écriture. Ce qui devrait nous conduire, par voie de conséquence, à travailler davantage nos instruments d'analyse, de préciser les critères d'évaluation et les dimensions sur lesquels nous comptons fonder notre recherche.

Comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture, les années quatre vingt sont celles qui ont vu l'émergence du phénomène « Écriture ». Depuis, l'écriture en didactique

des langues occupe, que ce soit en Algérie, en France et dans les pays francophones, une place prépondérante dans les travaux de tous les chercheurs, lesquels travaux ont littéralement explosés (De Miniac, 1995).

En outre, il est important de noter que des études assez poussées dans ce domaine révéleront que les frontières avec certaines disciplines connexes ont tendance à s'estomper. Les recherches provenant des domaines de la linguistique, de la didactique et de la psychologie proposent d'autres éclairages et ont fourni des résultats certains quant à la connaissance des caractéristiques et des structures des divers types de textes et des pratiques d'écriture, alors que, dans les écoles, la tradition a toujours accordée la primauté au produit de l'écriture. Les points de vue des chercheurs, aussi précieux soient-ils, restent toutefois partagés, parfois même très divergents, à la lumière de certaines théories et principalement en raison de la diversité de leurs travaux, des fondements épistémologiques sur lesquels s'appuie leur réflexion sous jacents au fait que ces chercheurs proviennent de champs disciplinaires différents. Un consensus sur ces différents concepts paraît donc difficile à trouver, du moins pour l'heure, chez tous ces auteurs.

De nos jours, l'importance de l'écrit n'est plus à démontrer et reste indiscutable. Vecteur incontournable des apprentissages, en plus d'être un moyen d'expression et de communication, l'écriture est aussi et surtout indispensable dans la vie de tous les jours, que ce soit au plan personnel, scolaire, social et/ou professionnel. Les finalités de l'écrit sont très variées et les styles également. On écrit pour prendre des notes, pour apprendre, pour communiquer...

On rappelle aussi qu'écrire, c'est aussi décrire, expliquer ou argumenter. S'il arrive que l'écrit soit souvent considéré comme un moyen utilitaire, il arrive aussi que ce soit un plaisir esthétique, les deux ont souvent tendance à se rejoindre quelque part, d'où l'intérêt ayant conduit enseignants et chercheurs à lui accorder une attention toute particulière. En ce sens, si écrire présente autant d'avantages, pourquoi ne pas tenter de savoir comment apprendre à écrire et comment enseigner aux étudiants à le faire.

Mais l'écriture est surtout connue pour être une tâche ardue, très compliquée et difficile à maîtriser dans la mesure où elle fait simultanément appel à plusieurs aptitudes et compétences. Perçue comme une activité âpre et 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 rude et laborieuse appelant des activités nécessairement répétitives, extrêmement coûteuses en temps et en préparation. Mais, comme le fait remarquer Ayouni-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, 1978, Reichler-Beguelin, 1988, Pépin, 1998) que l'anglais (Richards, 1990, Ayouni-Sahnine, 2000).

Il est indéniable que l'enseignement dans le contexte algérien n'échappe pas à la règle puisque nous assistons, depuis quelques décennies, à une régression continue du niveau des apprenants du français langue étrangère. Cette faiblesse se manifeste à l'oral, mais aussi, et avec plus d'acuité, à l'écrit.

En effet, pendant les quelques années que nous avons passé tant au niveau du département des sciences de gestion (Université de Chlef) qu'au niveau du département de français (Université de Mostaganem), nous avons pu observer que nos étudiants éprouvaient de sérieuses difficultés à produire de « bons textes » en général et un écrit argumentatif en particulier. Un nombre important des erreurs recensées se situe au-delà du mot et/ou de la phrase. Elles se retrouvent souvent dans les paragraphes ou dans l'intégralité du texte produit et c'est ce qui pose problème aux enseignants qui n'arrivent pas à cerner les difficultés relevant de la mise en texte. Les écrits produits ressemblaient beaucoup plus à un seul bloc constitué d'une suite de phrases, sans liaison aucune, plutôt qu'un discours clair et structuré, et de ce fait, elles étaient dépourvues de toute cohérence aussi bien phrastique qu'interphrastique.

Face à ce constat, les enseignants algériens, à l'instar de leurs homologues francophones, assistent, impuissants, à ce phénomène et constatent, à travers l'examen et la correction des productions écrites des apprenants, que les maladroites sont multiples et relèvent aussi bien de la compétence linguistique que de la compétence communicationnelle.

En ce sens, les linguistes conviennent qu'il n'est pas facile d'avancer des indices qui permettent de considérer si un texte est cohérent ou non. Les recherches réalisées jusqu'à une période assez récente n'ont porté principalement que sur les aspects superficiels, en l'occurrence la grammaire traditionnelle et la syntaxe.

Il demeure assez évident que ces seuls aspects de l'écrit ne peuvent suffire pour favoriser la rédaction d'un texte entier. C'est justement pour cela qu'il s'avère plus que nécessaire d'en savoir davantage sur les difficultés et les compétences de nos étudiants, de se demander ce qu'il en est de l'aspect se rapportant à l'organisation des textes qu'ils rédigent. Sont-ils capables de produire des textes cohérents ? Si non, qu'est-ce qui les empêche de le faire ? Autant de questions auxquelles nous tenterons d'y répondre tout au long de la présente étude.

En clair, ces travaux sont loin de nous fournir des données précises sur l'aptitude des apprenants en regard de l'organisation du texte dans son ensemble. Il est connu qu'un texte bien fait n'est pas celui qui ne comporte pas de fautes mais plutôt celui qui comporte une structuration cohérente de l'ensemble de ses constituants.

C'est pourquoi, malgré l'avancée réalisée sur le plan théorique et la place de choix qu'elle occupe dans les programmes scolaires, la qualité de la langue écrite est devenue, depuis, une préoccupation majeure de notre système éducatif. La maîtrise de l'écrit en milieu scolaire et universitaire a toujours constitué pour les enseignants une source de gêne et suscite de multiples interrogations quant à l'acceptabilité des écrits produits par les étudiants et sur les types d'erreurs que ces derniers commettent, d'autant plus que nous avons affaire, en ce qui concerne notre recherche, à des étudiants destinés, en grande majorité, à l'enseignement.

Les enseignants semblent pris au dépourvu et n'arrivent pas à discerner ni à s'expliquer les causes de ces incorrections textuelles. Le thème de « l'écrit » se trouve être, à l'heure actuelle, un thème largement débattu par les enseignants et autour duquel se développent un certain nombre d'interrogations au sujet de l'origine des faiblesses constatées mais surtout des actions pédagogiques à engager en vue de remédier à cet état de faits.

L'une des difficultés les plus signalées par certains enseignants¹ est l'incapacité de leurs apprenants à rédiger correctement (ces derniers ont du mal à organiser et à structurer leurs productions écrites du point de vue de l'utilisation des connecteurs, de la ponctuation, du découpage du texte en paragraphes...), à maîtriser les procédés qui concourent à faire progresser les textes et à les rendre plus cohérents.

1. Nous citons par exemple M. AIT DJIDA, Ancien PEF et ex. inspecteur de l'enseignement primaire ; M. BELLATRECHE Houari, Ex. professeur d'enseignement secondaire.

Même si parfois, ils se montrent capables de produire des phrases correctes, voire parfois des paragraphes acceptables, ils demeurent, la plupart du temps incapables, d'assembler ces phrases en un ensemble, de construire un tout cohérent car il ne suffit pas de juxtaposer des phrases, voire des paragraphes pour obtenir un texte bien construit. Comme le précisent différents travaux, savoir écrire ne saurait se limiter à la capacité d'écrire des mots et des phrases correctes. La production d'un texte est loin d'être le produit d'un simple assemblage de phrases, fussent-elles « grammaticalement correctes » pour reprendre l'expression chère à N. Chomsky.

La difficulté de cette tâche est donc bel et bien réelle, dans la mesure où celui qui écrit, doit disposer d'une compétence linguistique, faire preuve d'une maîtrise suffisante en matière d'application des règles de cohérence et de cohésion des textes, et fournir en parallèle des efforts sur le plan mental, ce qui est loin d'être évident.

Nous nous sommes alors penchés, à travers cette recherche, sur l'étude des écrits en français langue étrangère réalisés par des étudiants algériens de 2^{ème} année de licence de français. Celle-ci s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères, plus particulièrement dans le cadre de la progression des enseignements, et devrait nous permettre de dégager une démarche méthodologique en vue d'analyser, de mettre en place une expérimentation consistant à déterminer des contenus d'enseignement nouveaux, de vérifier leur effet et d'observer si une certaine progression dans l'apprentissage de l'écriture peut-être enregistrée chez les étudiants.

En conséquence, nous estimons qu'à partir de l'observation et de la comparaison des productions écrites de ces étudiants portant sur un type de texte argumentatif, il nous sera éventuellement possible de décrire la capacité des étudiants à rédiger, les contraintes qui les gênent ainsi que les caractéristiques des textes produits.

En effet, l'évaluation globale des productions écrites permet aux enseignants de relever un nombre significatif d'erreurs commises par les étudiants. Il reste évident que ces erreurs constituent un handicap certain qui empêche la production de textes plus ou moins acceptables, c'est-à-dire clairs et cohérents.

Comme souligné ci-dessus, ce travail fait suite au constat et à une réflexion sur les pratiques d'enseignement de l'expression écrite. L'écriture faisant appel à plusieurs compétences à la fois, il nous est apparu nécessaire et inévitable, pour enseigner et

évaluer les textes produits, de recourir à des notions qui dépassent le cadre de la grammaire traditionnelle, c'est-à-dire au domaine phrastique et qui relève du champ de la grammaire de texte. A notre connaissance, même si de sérieux et réels progrès sont enregistrés dans ce domaine, les problèmes de mise en texte qui en résultent ne font l'objet d'aucun enseignement particulier et les règles qui s'y rapportent restent toujours à déterminer avec plus de précision et de rigueur.

Peytard, J., (1978), Vanderdorpe, C., (1995), Chartrand, S-G., (2001) et Pépin, L. (2001) abondent en ce sens et jugent que 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.

C'est pourquoi, 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.

De ce fait, il n'importe plus de focaliser son attention sur les constituants de la phrase, mais plutôt de passer outre, pour pouvoir « s'attaquer » au texte dans son ensemble, aux phases de sa production, aux enchaînements et aux relations qui le caractérisent.

Cependant, la réalité du terrain est tout autre et les solutions ne sont pas aussi évidentes. C'est devant la complexité de l'ensemble des facteurs et d'opérations impliqués dans la rédaction d'un texte, qu'on s'est rapidement aperçu qu'il était difficile de trouver des règles méthodologiques précises qui s'adaptent aux nombreuses situations d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit (Moirand, 1979).

Il est maintenant connu que la construction et l'organisation de tout texte se marque par des phrases qui soient grammaticalement et sémantiquement correctes, clairement mises en relation entre elles, que le texte progresse et qu'il s'enchaîne, par une planification rigoureuse, par la présence de termes de transition, par la reprise d'éléments déjà cités, par l'introduction, tout au long du développement, d'informations nouvelles qui lui assurent progression et enchaînement, bref, qu'il soit cohérent, encore faut-il que ces éléments soient à la portée et reconnus par les étudiants. Il reste toutefois à déplorer que les règles qui assurent cette cohérence sont à la fois multiples, ne sont pas encore

suffisamment cernées par les spécialistes. Elles ne sont pas du même ordre que celles de la phrase et elles en sont indépendantes.

À cela, nous conviendrons que l'acte d'écrire est une activité compliquée et complexe étant donné que celui qui rédige doit disposer d'une compétence, non seulement au niveau des faits de langue (grammaire, orthographe et de syntaxe), mais aussi et surtout au niveau de la typologie des textes, de la cohérence textuelle et fournir en parallèle des efforts sur le plan psychique consistant à gérer les processus cognitifs qui y sont impliqués, lesquels processus restent également à préciser par les études qui s'y rapportent. Certaines de ces études considèrent qu'il serait temps et préférable de mettre l'accent et d'étudier la question sous un autre angle, allusion est faite ici aux aspects discursifs du texte (le destinataire, l'organisation du texte...).

Savoir écrire, c'est prendre conscience que tout texte se doit d'être avant tout un ensemble, une unité spécifique au lieu d'une simple succession de phrases comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Il n'est reconnu bien construit et acceptable que s'il répond à un mode d'organisation approprié et conforme au type de texte auquel il se rapporte (Adam, 1999, 2001, 2008). Celui-ci étant le résultat d'une construction complexe qui fait appel à plusieurs compétences à la fois et qui se fonde sur l'interaction de plusieurs facteurs textuels répartis à travers l'ensemble du texte, faute de quoi le texte produit s'avèrera confus et inintelligible, ce qui explique sa complexité.

On met ainsi en avant la totalité comme caractère principal du texte. Les mots, les phrases et autres articulateurs ne sont pas considérés isolément et ne se présentent pas dans un ordre quelconque. Le texte ne se définit que par une série de relations entre ces différents éléments. C'est leurs relations qui constituent le texte. Une telle conception implique la priorité accordée aux relations. Ce réseau relationnel qui définit le texte et que les parties, tout en étant reliées entre elles, entretiennent des relations avec le tout qu'elles constituent. Sans aller jusqu'à exclure « le monde extérieur » (le contexte) dans la constitution du langage (Saussure, 1916), il s'agit là d'une autre façon d'envisager la langue comme un enchevêtrement, comme un tout organisé où les éléments n'ont de véritable existence et de valeur que dans la mesure où ils s'inscrivent dans un système.

Aussi, nous estimons que l'étude des deux aspects indissociables de l'écrit que constituent la typologie des textes et de la cohérence textuelle demeure essentielle. L'examen des nombreuses recherches laisse apparaître un large consensus qui fonctionne presque

comme une évidence au sujet de ces deux aspects devenus des thèmes fortement récurrents et incontournables.

En effet, l'étude de la typologie des textes et de la cohérence textuelle est au cœur de nombreuses recherches en didactique de l'écrit qui utilisent de plus en plus ces deux notions. Il en sera de même pour ce qui nous concerne puisque ces deux notions, que sont l'argumentation et la cohérence, constitueront le fondement du présent travail de recherche.

Problématique

En analysant les productions écrites de nos étudiants, on s'aperçoit vite que celles-ci souffrent, dans la plupart des cas, de carences et d'incohérences flagrantes aussi bien au niveau phrastique que textuel.

Au vu de ce qui vient d'être évoqué, la question centrale qui fonde notre recherche est de savoir : *« quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants algériens de deuxième année de français dans le domaine de l'expression écrite et est-il possible de construire des séquences d'enseignement et de mettre en place une démarche didactique qui permettrait l'amélioration des textes rédigés par ces étudiants ? »*.

Aussi, et pour ce qui a trait à la réalisation de cette recherche, nous avons choisi d'axer notre travail didactique sur un type de texte particulier, le texte argumentatif écrit, et sur une notion, à savoir la cohérence, qui, loin d'être claire et dont les règles restent encore à cerner et à expliciter, mérite qu'on s'y intéresse de près puisque essentielle pour la production et l'intelligibilité de tout texte écrit.

À notre connaissance, rares sont les recherches qui ont été orientées, bien que dans des contextes différents, vers les étudiants de la filière de français, inscrits dans le cadre du système LMD (Bellatrèche, 2013). Néanmoins aucune recherche visant la conception d'une approche intégrant la dimension liée au concept de cohérence dans la production de textes argumentatifs n'a été expérimentée à l'université. D'où l'intérêt de notre recherche, même si nous demeurons conscient de la difficulté de la tâche.

Notre ambition est d'essayer de compléter cette étude didactique en examinant de près les conditions dans lesquelles serait concevable et réalisable une didactique des textes écrits d'une manière générale, sachant que nous avons opté ici pour le type argumentatif comme prétexte pour mener le travail que nous nous sommes fixés de réaliser.

L'intérêt que nous portons au texte argumentatif s'explique par le fait que l'argumentation fait actuellement l'objet d'un assez grand nombre de recherches et constitue, sur le plan scolaire et universitaire, un objet d'enseignement qui occupe une place majeure dans les programmes scolaires. Il en découle que ce type de texte est souvent proposé aux étudiants dans le cadre du module de « technique d'expression » et lors des examens finaux.

Notre intérêt est motivé surtout par l'idée que la production d'un texte, en particulier un écrit argumentatif, considéré comme une succession d'arguments formant un raisonnement cohérent à transmettre à un lecteur, exige une maîtrise parfaite des différents aspects et règles de cohérence. Cette maîtrise s'impose comme une nécessité parce que, contrairement à d'autres types de textes, il ne s'agit pas seulement de se faire comprendre, mais d'imposer un point de vue par rapport à un autre.

Nous tenterons donc, à travers cette recherche, de déterminer la capacité des étudiants considérés à produire des textes argumentatifs en français. L'argumentation est, à n'en pas douter, l'acte de parole qui domine le plus nos conversations, mais aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est cet acte auquel on a couramment recours dans les diverses situations de communication qui pose le plus de problèmes aux apprenants, notamment en matière de production écrite.

Nous estimons que la complexité du texte argumentatif émane de sa propre spécificité et que la volonté de persuader, d'imposer son point de vue ne peut se manifester que par l'utilisation de moyens très variés (planification, arguments et exemples, marqueurs de relation, prise en compte du destinataire...) et que l'efficacité pragmatique d'un discours ne peut s'appréhender que globalement, même si les moyens qui se conjuguent pour obtenir ce résultat, aussi bien au niveau microstructurel (local) que macrostructurel (global), ne sont pas à négliger.

Cela est d'autant plus censé puisque les recherches que nous avons consultées sont unanimes et estiment que la cohérence dans ses dimensions pragmatique, sémantique, structurelle est devenue une notion incontournable du travail sur le texte.

Ce qui justifie l'autre aspect que nous comptons exploiter dans le cadre du présent travail, qui consiste à accorder une importance particulière et une place de choix à la notion de

« cohérence textuelle », notion à laquelle de nombreux spécialistes ont consacré de nombreuses études (Charolles, Combettes, Reichler-Béguelin, Vanderdorpe, Pépin...).

Aussi, nous envisageons étudier l'écrit argumentatif sur le plan de sa 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 nous intéresserons parallèlement à la production d'un écrit argumentatif et aux malformations textuelles entravant aussi bien le déroulement du texte que sa cohérence globale.

Il nous paraît fort intéressant de faire observer que le texte argumentatif et la notion de cohérence textuelle se rejoignent et ont en commun certains principes fondamentaux, notamment ceux énoncés par M. Charolles : progression, relation, non contradiction,...

Dans la pratique langagière, argumentation et cohérence textuelle restent étroitement liées et ont tendance à déterminer les différentes opérations impliquées dans la construction de toute démarche argumentative.

C'est donc pour tenter de mieux cerner les difficultés qu'ont les apprenants à produire des écrits, que nous avons entrepris cette étude qui s'articulera autour de trois grands axes puisés à partir des mots clés que comporte l'intitulé de notre sujet, à savoir : 1) la production écrite ; 2) la typologie du texte ; 3) 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 didactique des langues étrangères et secondes, ensuite parce que nous nous en inspirerons, dans le cadre de cette recherche, 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 donc 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 toutes ces raisons, certains didacticiens prônent la réalisation d'études longitudinales sur les pratiques effectives des apprenants.

C'est une approche de ce type que nous tenterons de mettre en place. Nous intéressant à la didactique de la production écrite en FLE, nous avons en effet, procédé à un test

diagnostique qui nous a permis de recueillir, à partir de la correction des copies rédigées par les étudiants, une somme d'informations aussi large que variée à même de nous permettre de mener à bien notre travail d'investigation.

Questions de recherche

Pour mener à bien le travail que nous nous sommes fixé de réaliser, de traiter la problématique liée aux difficultés qui empêchent nos apprenants à rédiger convenablement et de l'impact que pourrait éventuellement avoir la conception, la mise en place et l'expérimentation d'une séquence pédagogique dans l'acquisition d'une compétence rédactionnelle, nous avons jugé utile de démultiplier notre question centrale, ce qui devrait nous amener, à présent, à nous poser les questions de recherche suivantes :

- Quelles difficultés empêchent les apprenants de rédiger des textes intelligibles ?
- Comment repérer les défaillances ? Comment identifier leurs besoins langagiers ?
- Comment adapter notre intervention pédagogique à ces besoins ?
- Comment amener les étudiants à se constituer et à développer progressivement une compétence rédactionnelle ?

Hypothèses de recherche

Pendant les quelques années que nous avons passé, en notre qualité d'enseignant, au niveau de la faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion de l'université de Chlef, ensuite au niveau du département de français de l'université de Mostaganem, nous nous sommes vite aperçu que ces étudiants, même s'ils arrivent à s'exprimer à l'oral d'une façon plus ou moins acceptable, éprouvent d'énormes difficultés à rédiger un texte simple et clair.

Devant ces considérations et pour orienter nos recherches, nous estimons que l'amélioration des productions écrites des étudiants passe nécessairement par la vérification des hypothèses ci-dessous indiquées :

- Les productions des étudiants laissent apparaître une faiblesse sur le plan linguistique conjuguée à une méconnaissance, d'une part, des règles de la grammaire traditionnelle et, des règles qui régissent la structuration d'un écrit, d'autre part, empêcherait l'étudiant de construire convenablement son texte. Par conséquent, nous estimons que le recours à un enseignement explicite de la grammaire pourrait conduire à des résultats satisfaisants en matière d'acquisition des règles suscitées. L'élaboration d'un programme d'enseignement

et son application en classe pourrait avoir une incidence directe sur la qualité des productions des apprenants.

- Les défaillances relevées à partir des productions des étudiants seraient liées à l'insuffisance, voire à l'absence de maîtrise des règles et des caractéristiques du texte argumentatif en particulier.

Nous croyons que la prise en compte de cet aspect de la rédaction et son intégration dans l'apprentissage de la production du texte argumentatif pourrait avoir un impact sur la qualité des textes produits. (Typologie textuelle).

- L'étudiant ne maîtrisant pas, voire ignorant complètement l'aspect lié à la cohérence textuelle, n'arrive pas à appliquer correctement les règles en question.

Nous estimons que l'intégration de la notion de cohérence dans l'apprentissage de la production du texte argumentatif que nous envisageons dispenser aux étudiants pourrait se répercuter positivement sur la qualité de leurs productions écrites. (Cohérence textuelle)

- Nous estimons enfin que ces déficiences pourraient trouver leur explication en examinant la manière dont les apprentissages antérieurs avaient été réalisés.

Nous émettons l'hypothèse que les contenus et les activités d'expression écrite, précisément celles liées au texte argumentatif et à la cohérence textuelle, telles que menées dans le secondaire ne contribuent pas à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

Spécification de l'objet de la recherche

Notre recherche a un objectif fondamentalement didactique puisqu'elle tend à améliorer un type d'enseignement, celui de l'utilisation de la cohérence dans le texte argumentatif en deuxième année universitaire et à examiner la progression de la qualité des textes produits. Le programme pédagogique, qui sera élaboré par nos soins, devrait permettre à l'étudiant de savoir structurer le texte argumentatif à l'aide d'apprentissages gradués et progressifs.

Un enseignement de qualité ne peut-être bien conduit que si l'on est capable de pouvoir évaluer comme il se doit. La correction des textes d'étudiants se révèle souvent compliquée et imprécise surtout au niveau macrostructurel. L'enseignant se trouve en

quelque sorte impuissant et confronté à un véritable casse-tête du fait que son évaluation repose sur des critères et des règles mal définis et sur lesquels un consensus paraît difficile à trouver pour l'heure chez les spécialistes.

Les objectifs de notre recherche qui portent donc sur l'analyse des déficiences enregistrées dans les productions écrites en français langue étrangère d'étudiants algériens de deuxième année universitaire (LMD), ont été arrêtés comme suit :

1/ Le test diagnostique

En partant du principe qu'aucun remède ne peut être possible sans un diagnostic préalable, cette analyse devrait nous permettre de décrire les productions écrites d'un groupe d'étudiants algériens afin de mieux cerner les dysfonctionnements ou le (s) type (s) d'erreurs à l'origine des transgressions observées.

Il s'agira de leur proposer d'une manière spontanée une première activité d'écriture portant sur la production d'un texte argumentatif. En plus du fait que ce test nous permettra de diagnostiquer les insuffisances enregistrées dans les copies d'étudiants, il nous servira surtout à réunir un premier corpus de productions écrites.

2/ L'analyse

Le deuxième objectif sera consacré au relevé et à l'analyse des déviations. L'analyse constitue une première exploration des productions écrites des élèves en vue d'identifier les problèmes liés à la structure du texte argumentatif et ceux liés aux ruptures de cohérence les plus récurrents. Pour ce faire, ces productions seront étudiées sous leurs différents aspects (en fonction d'une grille d'évaluation prenant en compte bien évidemment la dimension textuelle).

En analysant les productions écrites, les erreurs seront examinées sous forme d'énoncés jugés inacceptables et qui marquent un écart par rapport, d'une part, aux règles de la grammaire française et, d'autre part, aux règles qui régissent la structuration d'un écrit argumenté.

L'analyse de ces dysfonctionnements constituera pour nous une étape charnière dans la réalisation de notre recherche. C'est en fonction des résultats enregistrés qu'il nous sera possible d'élaborer notre programme d'enseignement.

3/ Le programme d'enseignement

Sur la base des indications obtenues, nous nous proposons d'élaborer une séquence didactique qui permettra aux étudiants de deuxième année universitaire d'intégrer le concept de cohérence dans la rédaction d'un texte argumentatif. Nous envisagerons ainsi la possibilité de proposer un programme d'intervention et d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des principaux axes qui fondent notre recherche, à savoir : l'écrit argumentatif et la notion de cohérence textuelle.

4/ L'expérimentation du programme

Il s'agira de mettre en application et d'appliquer la séquence considérée en classe, de proposer aux étudiants un programme d'enseignement/apprentissage qui s'articulera autour des caractéristiques du texte argumentatif et de la notion de cohérence. La démarche pédagogique proposée s'étalera sur la quasi-totalité de l'année universitaire, ce qui nous laissera le temps de juger le programme à mettre en œuvre et d'y apporter au fur et à mesure les correctifs que nous estimons utiles. Elle aura pour finalité d'analyser la portée des séquences réalisées sur les apprentissages des étudiants.

5/ La réalisation d'un deuxième test

À l'issue de cet enseignement, et après obtention de notre second corpus, nous analyserons les premiers écrits en les confrontant aux deuxièmes.

La confrontation des résultats de cette deuxième série avec celles du corpus initial aura pour conséquence de vérifier, chez nos apprenants, s'il y a eu progression dans l'intégration de la dimension liée à la cohérence dans les textes des étudiants suite à cette intervention pédagogique ou si au contraire les difficultés recensées au départ persistent.

Il s'agira en quelque sorte d'enquêter sur les principales difficultés de communication écrite que rencontrent ces apprenants et qui les empêchent de rédiger un texte argumentatif correct et cohérent.

Aussi notre thèse sera composée de deux parties.

- Une partie théorique qui sera exclusivement consacrée aux principales études inhérentes à l'écriture, à la définition de concepts clés en relation avec notre sujet de recherche. Elle

nous servira également à présenter les différentes règles qui caractérisent les spécificités du discours argumentatif.

- Une partie pratique dans laquelle nous procéderons, à travers les deux premiers chapitres, à la présentation du matériau qui constituera notre corpus ainsi que des étudiants qui forment notre groupe d'informateurs. Elle nous permettra de préciser les outils linguistiques qui nous aideront à analyser le corpus, mais également de retracer les différentes étapes qui caractérisent la démarche pédagogique adoptée.

Les chapitres trois, quatre et cinq, qui concerneront l'analyse du corpus, seront consacrés au relevé et à l'étude des erreurs. Pour ce faire, ces productions seront examinées sous trois aspects distincts (linguistique, planification et cohérence textuelle). Ensuite, nous procéderons à une confrontation des résultats obtenus à la suite de l'analyse des deux corpus en vue de déterminer l'effet de la séquence didactique sur la qualité des textes écrits.

Dans le sixième chapitre, nous évoquerons, à travers une analyse des programmes, des manuels scolaires et des fiches pédagogiques, les méthodes utilisées par les enseignants dans leurs pratiques de classe en vue de déterminer la place réservée à l'écrit dans le secondaire.

Dans le huitième et dernier chapitre, nous tenterons, sur la base des résultats obtenus à la suite de ce travail, d'envisager des perspectives d'ouverture en proposant quelques activités pédagogiques de remédiation que l'on pourrait mettre en œuvre pour aider nos étudiants à acquérir des compétences susceptibles de leur permettre de rédiger un texte clair et cohérent.

La conclusion, qui constitue la dernière partie de la thèse, rappelle les principaux résultats de notre travail.

Un survol des principales limites de notre thèse nous permettra enfin de proposer des pistes pour des recherches futures, avant de formuler d'éventuelles recommandations visant une bonne prise en charge des différents aspects de la production écrite et d'en assurer un enseignement meilleur de la production écrite.

PARTIE THÉORIQUE
ET CONCEPTUELLE

CHAPITRE 01

L'ACTIVITE D'ÉCRITURE UN PROCESSUS COMPLEXE : DES PRINCIPES THÉORIQUES À LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Introduction

Comme nous l'avons décrit dans notre introduction générale, l'écrit a pris ces dernières années une importance toute particulière. Vecteur incontournable des apprentissages, en plus d'être un moyen d'expression et de communication, il s'est imposé comme un phénomène dont l'activité s'est traduite essentiellement par de profonds changements 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. Cela explique aussi pourquoi, la production écrite occupe, dans le contexte scolaire, depuis le primaire jusqu'à l'université, une place de premier ordre dans les programmes.

En effet, la production écrite, supposée être la phase ultime vers laquelle convergent tous les apprentissages, est utilisée généralement pour l'achèvement et l'évaluation de ce qui a pu être dispensé lors de chaque séquence pédagogique. Elle permet, d'une part, à l'apprenant de réinvestir les connaissances apprises durant le cours et constitue, d'autre part, pour l'enseignant une opportunité pour évaluer l'avancement des enseignements par rapport aux objectifs arrêtés.

Depuis 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. Les résultats qui en ressortent indiquent clairement que la tâche rédactionnelle constitue une réelle difficulté pour les apprenants qui doivent mettre en corrélation diverses connaissances et user de stratégies cognitives liées au texte, au contexte et au destinataire. 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.

Concernant les méthodes à appliquer et les contenus à privilégier dans les programmes scolaires, les points de vue divergent et sont loin de faire l'unanimité. L'enseignant étant amené à chercher, parmi les nombreuses applications celle(s) qu'il peut adapter à son cours. Il doit alors opérer un choix parmi les données que lui offrent les différentes méthodes, les interpréter et les adapter pour répondre à son besoin immédiat : disposer de moyens pédagogiques appropriés et efficaces pour enseigner une langue à ses élèves.

Mais avant de nous pencher sur ces difficultés soulevées par la production écrite, il nous semble utile d'aborder ce travail en donnant respectivement un aperçu :

- des principales théories de la production écrite ;
- de la place qu'occupe la production écrite dans quelques approches pédagogiques ;
- enfin, des récentes implications dans l'enseignement des langues induites par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

1-1- Les modèles de la production écrite

Les recherches menées récemment dans le domaine de la production écrite et de la psychologie cognitive ont permis de mettre en évidence les mécanismes intervenant dans le processus rédactionnel. Elles ont ainsi pu, d'une part, mettre en relief la relation entre la production écrite et le fonctionnement de la mémoire et, d'autre part, décrire les différentes opérations effectuées justement par cette mémoire, lesquelles opérations s'étalent depuis celles qui nécessitent plus de ressources et d'effort sur le plan mental (la planification, la traduction des idées,...) à celles qui en demandent le moins (la mise en texte, la révision ...).

Trois types de modèles se sont succédés pour décrire les différentes instances de la mémoire dans le processus d'écriture. Les premiers sont des modèles linéaires qui s'intéressent particulièrement au produit final et se fondent sur les trois opérations séquentielles que sont la planification, la mise en texte et la révision. Le deuxième modèle, mis en œuvre en 1980 par Hayes et Flower, englobe trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et

rhétoriques stockées en mémoire à long terme et le processus d'écriture décrit ci-dessus. Enfin, le troisième modèle qui s'est révélé à la fin des années 1980 accorde une importance au contexte de la tâche et à la négociation de sens entre le rédacteur et le destinataire.

Bien que diamétralement opposés, ces trois modèles peuvent être vus comme complémentaires dans la mesure où ils permettent d'envisager plusieurs perspectives d'un même problème. Le modèle linéaire met en valeur la construction du texte proprement dite, le modèle de résolution de problème observe le rédacteur en situation alors que le modèle de l'interaction sociale permet de considérer les aspects sociaux de l'écriture.

Toutefois, nous ne pouvons aborder l'examen de ces modèles sans pour autant évoquer le rôle de la mémoire et de sa relation avec la production écrite. En effet, l'écriture ne peut être décrite valablement sans faire référence aux concepts de mémoire et de connaissance.

1-1-1- La production écrite et sa relation avec la mémoire

Pour les psychologues, la mémoire se définit comme un processus de traitement de l'information qui se déroule en trois phases distinctes : la perception et le recueil de l'information qui se concrétisent par une opération d'encodage, l'intégration et enfin la conservation et la récupération de l'information pour une éventuelle utilisation. La mémoire se compose de trois niveaux hiérarchiquement ordonnés : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire de travail.

1-1-1-1- La mémoire sensorielle (la réserve sensorielle)

Elle est supposée être la voie d'accès à notre mémoire. Comme son nom l'indique, cette mémoire permet, à travers les sens (visuel, auditif,...), de capter les informations qui proviennent du monde extérieur, informations qu'elle ne peut retenir très longtemps (moins d'une seconde). Cette durée une fois écoulée, l'information est soit oubliée, soit canalisée vers la mémoire à court terme.

À ce stade, on ne peut parler d'activité mnésique ou de rétention du moment que l'information interceptée n'est peut-être pas emmagasinée.

En matière de production écrite, la mémoire sensorielle n'est sollicitée que dans l'encodage de la consigne. Toutefois, même si le fonctionnement de cette mémoire paraît a priori assez facile à saisir, l'opération de mémorisation de l'information n'est pas facile

à mettre en place et à activer. Ce peut être le cas lorsque l'apprenant a des difficultés à pénétrer le texte sur lequel il travaille provoquant ainsi une interprétation erronée de la consigne et, du coup, a pour effet de sauvegarder des éléments d'information incorrects dans la mémoire. Dans pareille situation, le problème qui se pose n'est plus lié à une question de perte de l'information, mais concerne plutôt la mémorisation durable de fausses informations.

1-1-1-2- La mémoire à court terme

Egalement appelée mémoire de travail, elle dispose, pour la préservation des informations obtenues, d'une durée très courte (20 à 30 secondes). Pour éviter de perdre ces informations, l'apprenant est obligé de les ressasser et de les réactiver de façon soutenue jusqu'à leur acheminement vers la mémoire à long terme.

Au-delà de cette limite, la mémoire à court terme arrive à saturation et ne peut plus maintenir les informations qui, pour ne pas disparaître, doivent être transférées dans la mémoire à long terme. Il s'agit là d'une mémoire qui ne peut conserver un écrit ou un événement dans tous ses détails. C'est ce que font remarquer Cornaire et Raymond qui soulignent que :

« La mémoire à court terme est sélective. C'est ainsi qu'un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré dans son intégralité. De fait, la mémoire à long terme ne retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte »².

Dans le cadre d'une activité d'écriture, cette mémoire s'avère indispensable dans la mesure où celle-ci est souvent assimilée à un système de régulation et de gestion des informations. Ces informations sont entreposées dans le cerveau de manière désordonnée et doivent transiter par la mémoire de travail pour être réactivées et prêtes pour la tâche à accomplir.

1-1-1-3- La mémoire à long terme

Contrairement aux précédents niveaux, la capacité dont dispose la mémoire à long terme ne connaît aucune limite. Les informations y sont stockées sans pour autant l'être de façon définitive. En effet, elles peuvent se renforcer, se modifier et se compléter au fil du

² Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), La production écrite, Paris, CLE International, p.18.

temps. Néanmoins, les données qui y sont intégrées restent tributaires de la qualité du traitement de l'information qui en a été fait dans la mémoire à court terme. À titre d'exemple, lors de la préparation d'un examen, le stockage efficace dépend des méthodes utilisées et des stratégies d'encodage susceptibles de favoriser la mémorisation rapide et suffisante de l'information.

Les connaissances déjà emmagasinées en mémoire à long terme jouent un rôle déterminant dans la sélection des informations à partir de la mémoire sensorielle. Quand nous rédigeons un écrit, la sélection des mots se fait en fonction des données conceptuelles et syntaxiques contenues dans la mémoire à long terme.

À cela, nous ajouterons que cette mémoire n'est pas un phénomène définitif, mais elle subit un changement continu, s'enrichit et se construit en s'améliorant. Toutes les informations enregistrées le sont à vie même si, selon certaines circonstances, il arrive qu'on éprouve des difficultés à les récupérer. À ce titre, nous reproduisons un exemple assez significatif tiré de l'ouvrage « *Le cerveau et l'esprit* », à savoir que celui qui a cessé d'utiliser sa langue maternelle pendant dix ou vingt ans et a l'impression de l'avoir oubliée en retrouve l'usage après un séjour de quelques semaines dans son pays natal, ce qui confirme qu'elle était parfaitement stockée.

Pour mieux expliciter la fonction de cette mémoire, ce même auteur explique que :

« Après un traumatisme crânien, certains souvenirs sont effacés ; selon la violence de la commotion cérébrale, l'effacement remonte le plus souvent le plus loin dans le temps. La mémoire à court terme est facilement effaçable car les mécanismes bioélectriques et biochimiques d'inscription sont encore fragiles : l'amnésie couvre les heures qui précèdent l'accident »³.

Lorsque les informations sont fermement ancrées dans le cerveau, il s'avère très difficile de les évacuer de la mémoire, sauf si le cerveau est sérieusement lésé.

Sur le plan pédagogique, il est très possible à un apprenant d'intégrer, de mémoriser puis d'utiliser un nombre incalculable d'informations à la condition que l'enseignant prenne le soin de tenir compte des dispositions qui suivent :

³ Lazorthes, Guy, (1984), *Le CERVEAU ET L'ESPRIT, complexité et malléabilité*, Paris, Flammarion, p.162.

- Susciter l'envie et la motivation chez l'apprenant en lui présentant l'information. Tout apprenant doit être mis dans de bonnes conditions et a besoin de se sentir capable de produire de l'écrit.
- Développer chez les apprenants des stratégies d'appropriation et de mémorisation qui renvoient à des démarches de simplification, d'inférence, etc., de même qu'à des procédés de travail rédactionnel : prise de note, ...
- Programmer des activités d'écriture qui favorisent la restitution et l'actualisation des informations préalablement conservées dans la mémoire à long terme. En effet, les psychologues affirment que :

« Les informations récemment acquises passent par une première phase labile qui est la mémoire immédiate ou la mémoire à court terme qui dure peu et s'efface. La consolidation ne suit pas automatiquement l'acquisition. Si les conditions sont bonnes, si le train d'influx d'un seul essai laisse une trace durable dans la structure des neurones cibles et mieux encore s'il est répété, le souvenir se fixe en mémoire à long terme »⁴.

Cela justifie la nécessité de prévoir des activités et des tâches constamment répétées pour que les informations se fixent en mémoire à long terme. C'est ce qu'expriment Cornaire et Raymond en expliquant que :

« Il y aurait un échange constant entre les trois niveaux de mémoire. Ainsi, lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la mémoire sensorielle (par exemple, des mots en situation d'écriture), nous le faisons grâce à des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. (...). De la même façon, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot (par exemple, lorsque nous sommes en train de rédiger un énoncé et que nous sélectionnons un mot plutôt qu'un autre), nous le faisons par rapport aux données conceptuelles, syntaxiques, etc., qui encore une fois, sont contenues dans la mémoire à long terme »⁵.

1-1-2- Les types de connaissances

Au regard de ce que nous venons de voir en parlant de mémoire et d'informations, il nous paraît opportun à présent d'évoquer les types de connaissances qu'enregistre la mémoire. Les recherches effectuées en psychologie cognitive précisent, dès le départ, que pour apprendre à apprendre, il est nécessaire de distinguer entre les types de connaissances, lesquelles connaissances revêtent une importance capitale dans la façon de concevoir l'enseignement/apprentissage puisque c'est cette distinction qui détermine les différentes stratégies d'enseignement à mettre en place. (Tardiff. J., 1992)

⁴ Lazorthes, Guy, (1984), *Le CERVEAU ET L'ESPRIT, complexité et malléabilité*, op. cit., p.163.

⁵ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, op. cit, p.19.

Les connaissances dont il est question ont été classées en trois grandes catégories : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (connues également sous l'appellation « connaissances pragmatiques »).

Notons aussi le fait que de nombreux auteurs assimilent ces « types de connaissances » aux « types de savoirs ». Le rapprochement est facilement établi entre les connaissances déclaratives et les savoirs théoriques, entre les conditions procédurales et les savoir-faire qui assurent le traitement et le réinvestissement en action des connaissances déclaratives. À ces deux types de connaissances s'ajoutent les connaissances conditionnelles qui sont aussi comparées au « savoir-agir » et au « savoir-dire ».

À ce propos, certaines recherches considèrent que lors de toute activité de production, les connaissances nécessaires à la réalisation de cette tâche seraient de trois types, à savoir :

1-1-2-1- Les connaissances déclaratives

Elles équivalent principalement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, comme nous venons de le voir, sont reconnues comme des savoirs. Ce sont des connaissances qui se rapportent à un savoir théorique : faits, règles, lois et principes. Elles correspondent en même temps à des catégories de mots et à divers événements de l'expérience quotidienne.

Le concept de schème est souvent utilisé pour désigner les connaissances de ce type. Cette théorie tente d'expliquer comment ces connaissances sont conservées dans la mémoire, comment on procède pour les récupérer et comment elles se modifient avec l'expérience et l'âge, c'est-à-dire avec l'apport de nouvelles connaissances.

Il y a lieu de faire remarquer que les connaissances déclaratives se présentent comme des connaissances statiques qui ne permettent pas d'agir sur le réel. Pour ce faire, elles devront être traduites en dispositions et en procédures pour permettre une action. En d'autres termes, elles doivent être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles.

Dans le contexte pédagogique, les connaissances sont le plus souvent dispensées à l'élève sous la forme déclarative alors que l'objectif de l'enseignant est de l'amener à pouvoir les utiliser fonctionnellement et à développer ses capacités d'agir sur le réel. La façon dont

sont menés les enseignements n'aide aucunement l'apprenant à le faire, ce dernier ne pouvant que réfléchir sur ce réel.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faille jamais le faire et qu'il ne faudrait pas demander aux enseignants d'éviter de présenter aux élèves des connaissances déclaratives, mais dans pareille situation on n'aide pas les apprenants à développer leurs aptitudes procédurales et conditionnelles. Ce qui s'avère encore plus grave pour l'élève, c'est de ne lui présenter que des connaissances déclaratives.

Lors de la production des textes, trois domaines de la connaissance déclarative sont mobilisées :

- *Les connaissances linguistiques* inhérentes au fonctionnement de la langue (lexique, syntaxe, grammaire de texte,...) ;
- *Les connaissances référentielles* qui relèvent du domaine auquel réfère le contenu du texte ;
- *Les connaissances rhétoriques et pragmatiques* qui aident le lecteur à établir une représentation des caractéristiques d'un lecteur potentiel et de composer le texte pour satisfaire une visée communicative.

Dans leur mode de la communication scolaire, ces connaissances n'entretiennent aucun rapport avec leur mode d'emploi et demeurent indépendantes de tout contexte.

1-1-2-2- Les connaissances procédurales

Elles correspondent aux étapes à suivre et nécessaires à la réalisation d'une tâche, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Elles permettent d'actualiser les connaissances du type déclaratif, c'est-à-dire comment faire pour réaliser telle ou telle autre tâche.

Généralement, dans les écrits pédagogiques, ce type de connaissance est assimilé à un savoir-faire. Ces connaissances procédurales se distinguent des connaissances déclaratives étant donné qu'il s'agit là de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques.

Lorsque l'enseignant intervient dans les connaissances procédurales, il tente de placer l'élève dans un contexte particulier, dans un contexte d'action ; il guide l'élève et l'accompagne sur le chemin de l'acquisition et de la réalisation de sa démarche. Il agit de

la sorte puisque c'est seulement dans l'action que peuvent se développer ces connaissances. Ces connaissances ne peuvent être que des séquences d'action comme : Ecrire un texte avec l'intention de persuader ou faire un plan de travail.

À ce sujet, quatre processus rédactionnels sont généralement envisagés. Stockés en mémoire à long terme, ils s'activent en mémoire de travail pour traiter les connaissances déclaratives suivantes :

- *Le processus de planification* qui permet de construire, à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur souhaite transmettre ;
- *Le processus de formulation*, de mise en texte, qui permet de transformer le message préverbal en message verbal.
- *Le processus de révision* en tant qu'outil de contrôle, qui favorise l'évaluation du texte produit en le comparant à la représentation mentale du texte souhaité.
- *Le processus d'exécution* concrétise la réalisation physique de la tâche d'écriture.

En ce sens, la poursuite d'objectifs liés au développement de connaissances procédurales impose de placer l'élève dans un contexte de réalisation de tâches réelles comme on le verra avec plus de détails au titre réservé à la perspective actionnelle (cf. titre 1-2-8, p.64). C'est-à-dire qu'on ne peut véritablement développer ce type de connaissances que si on donne aux élèves des tâches à effectuer.

En situation d'enseignement, les connaissances procédurales nombreuses, s'actualisent dans des séquences d'action et concernent tous les objectifs pédagogiques qui se rapportent à des « comment faire ». Ainsi, à l'écrit, l'aptitude à construire un plan, à tenir compte de l'interlocuteur, à adapter le niveau de langage du texte aux connaissances de ce dernier, à rédiger un texte clair et cohérent correspondent aux savoir-faire et à un ensemble de connaissances procédurales.

1-1-2-3- Les connaissances conditionnelles ou connaissances pragmatiques

Elles s'appliquent aux conditions dans lesquelles les conditions déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. En d'autres termes, elles se rapportent au « comment » et au « pourquoi » doit-on les utiliser. À quel moment et dans quel contexte est-il convenable d'opter pour telle ou telle autre stratégie, d'amorcer une action plutôt qu'une autre ? Pourquoi faut-il agir de la sorte ?

Les connaissances conditionnelles permettent, dans diverses situations, d'appliquer les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, celles ne se rapportant pas aux conditions, restent des connaissances inertes et d'aucune utilité.

Au vu de ce qui précède, ce type de connaissances est lié à l'opportunité ou à la nécessité d'utiliser un savoir, un savoir-faire ou une stratégie. Elles permettent d'adapter les stratégies de résolution à une situation ou à une tâche. En ce sens, elles sont au plus haut point contextualisées.

Dans le contexte scolaire, les connaissances conditionnelles demeurent très probablement la catégorie de connaissances à laquelle on accorde le moins d'importance. En effet, même si l'apprenant sait quelle stratégie ou démarche développer dans une situation déterminée, cette connaissance, aussi fondamentale soit-elle, ne peut avoir de valeur et ne peut être d'aucune utilité si elle n'est pas rattachée à des connaissances conditionnelles.

1-1-3- Les modèles de production écrite

1-1-3-1- Le modèle linéaire

Le modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 80. Rohmer (1965) est considéré par la plupart des auteurs comme étant à l'origine de ce modèle appliqué pour l'anglais langue maternelle. Conçu à partir de l'observation de pratiques d'écriture réalisées par des adultes, il se décompose en trois phases : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture. Il peut être considéré comme celui qui, à ce jour, domine l'enseignement. Il envisage la production écrite comme une activité complexe dont la réalisation dépend des trois opérations séquentielles suscitées et qui correspondent aux opérations liées à la génération d'idées, à la production du texte et à la révision.

Dans le contexte scolaire, la génération d'idées se traduit souvent par la recherche d'idées et par leur organisation. La production de texte consiste ensuite en l'écriture proprement dite et la révision peut être considérée comme un travail de vérification et d'amélioration effectué rétroactivement (en retour) sur le texte.

Dans ce modèle, le texte est vu comme un objet externe. Le processus rédactionnel est l'ensemble des étapes nécessaires à la production d'un texte. Il s'agit de rechercher, de structurer et de traduire des informations en mots. La connaissance quant à elle est vue comme objective, universelle et indépendante du rédacteur. Autrement dit, ce modèle

englobe l'ensemble des opérations auxquelles le rédacteur doit se conformer dans la réalisation de sa tâche rédactionnelle. Chacune de ces étapes, une fois réalisée, cède la place à celle qui doit lui succéder sans qu'il y ait possibilité de revenir en arrière. Ce sont justement les propos de Cornaire et Raymond qui précisent que : « *Dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux* ». ⁶

1-1-3-2- Les modèles non linéaires

Dans ces modèles, l'écriture est vue comme une démarche de résolution de problèmes. Tout en s'inscrivant dans la lignée du schéma initial tel que défini par Rohmer, les recherches effectuées dans ce domaine se sont penchées sur l'étude des processus mentaux pour décrire et comprendre l'activité de production écrite.

L'écriture n'est pas seulement, comme l'estiment les tenants de l'approche behavioriste, la maîtrise des règles grammaticales et l'automatisation de celles-ci, ni une retranscription concrète de la pensée par un système de signes graphiques, l'acte d'écrire est surtout un moyen d'expression qui sert à communiquer. C'est une activité suffisamment complexe où le scripteur doit simultanément réfléchir à ce qu'il doit écrire, pourquoi il doit le faire et comment il doit le faire pour pouvoir s'exprimer clairement.

L'activité rédactionnelle est donc un moyen d'articuler la pensée et de communiquer un message qui exige la maîtrise des règles de la linguistique et des différents aspects discursifs du texte, tels l'intention du rédacteur, la prise en compte du destinataire, la cohérence textuelle...

Pour les chercheurs cognitivistes, l'écriture est donc un acte d'expression, de communication mais aussi un acte social. Ils conçoivent le processus d'écriture comme une activité qui nécessite la mise en œuvre simultanée de différents éléments liés aussi bien au scripteur, au texte et au contexte d'écriture.

Cette activité s'apparente à une tâche de résolution de problème pour laquelle aucune démarche n'est définie dès le début de l'acte rédactionnel.

⁶ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, op. cit, p.26.

Nous évoquerons à ce sujet les modèles de Hayes et Flower, de Bereiter et Scardamalia et pour terminer, le modèle de Deschènes.

- Le modèle de Hayes et Flower

C'est le premier modèle de résolution de problèmes conçu pour comprendre et décrire le plus exactement possible l'activité cognitive de l'écrit. En plus d'être le plus connu, il constitue celui sur lequel d'autres chercheurs se sont appuyés pour effectuer leurs recherches.

Les travaux de Hayes et Flower ont permis de mettre en évidence que la construction d'un texte devrait être une activité orientée vers un but déterminé. Celui qui rédige arrête un objectif et le formule en fonction de certaines considérations comme le sujet qu'il veut exposer, la manière d'envisager les attentes du lecteur, la forme textuelle à adopter, etc.

C'est en observant les différentes activités cognitives que les rédacteurs experts utilisent pour réaliser leur tâche que Hayes et Flower ont pu mettre au point leur modèle de l'écrit, lequel modèle comprend trois grands processus : la planification, la rédaction (la formulation ou la mise en texte) et révision (ou la réécriture).

Ce modèle cherche principalement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite. Il faut dire que l'écriture est considérée comme une résolution de problèmes impliquant un objectif et des objectifs intermédiaires que le rédacteur tente d'atteindre. Les différentes composantes mises en œuvre dans le processus d'écriture ressortent de manière claire et précise dans la figure suivante⁷ :

⁷ Extrait de Garcia-Debanc, C., et Fayol, M., (Déc.2002), « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens* », in *Pratiques* n°115/116, p.297.

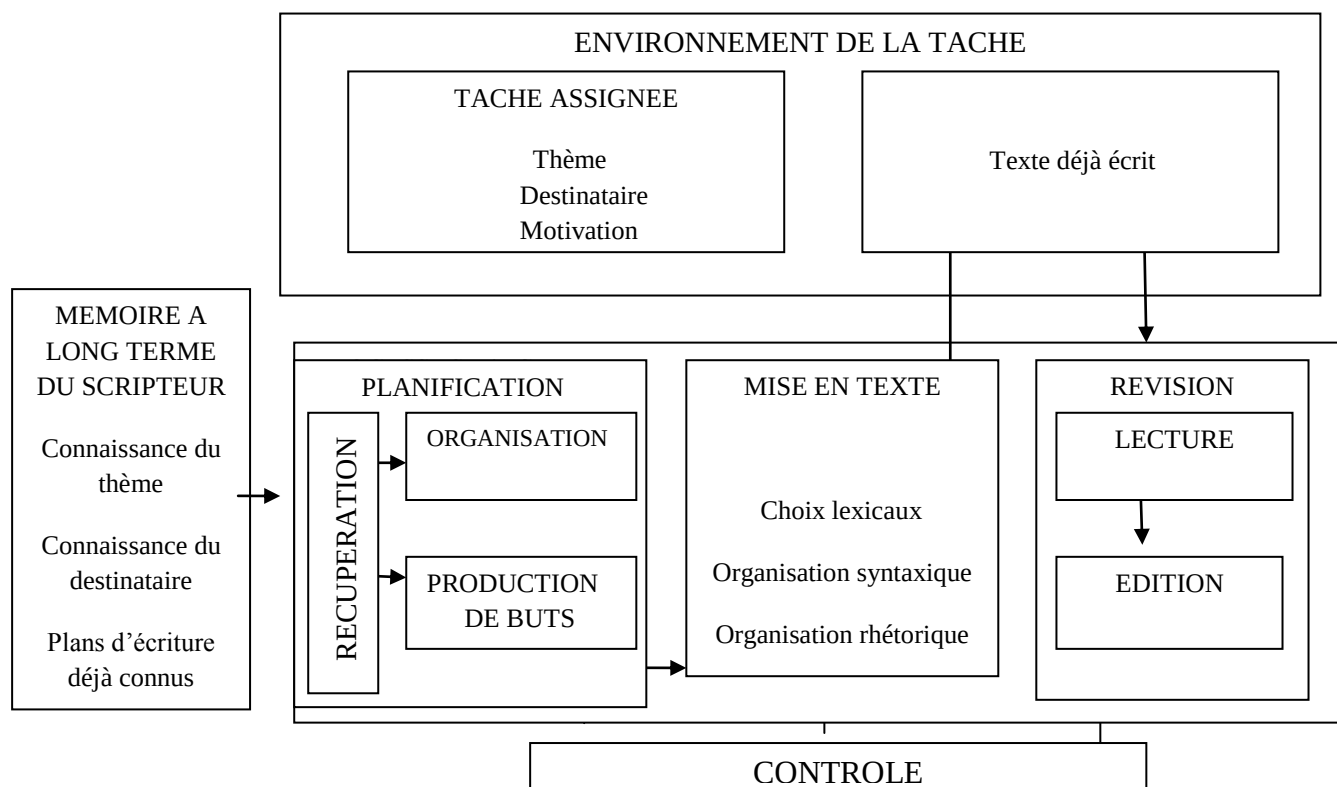


Fig.1.1. : Modèle princeps de Hayes et Flower (1980).

Conçu à partir de l'analyse des protocoles verbaux tels que recueillis au cours de l'activité de rédacteurs experts, ce modèle tend à discerner les principales difficultés et les contraintes que rencontre le rédacteur lors de la production et à envisager par la suite les conditions d'amélioration des productions.

Le modèle de Hayes et Flower tel que le montre la figure n°1.1. comporte trois grandes composantes :

- *L'environnement de la tâche* qui inclut tous les aspects externes au scripteur qui conditionnent le processus d'écriture, soit toutes les difficultés et exigences qui empêchent le rédacteur de rédiger correctement telles que le sujet, le destinataire et les motivations de l'écrit. Cet aspect s'avère de première importance d'autant plus que dans le contexte scolaire, et comme il nous a été donné de le voir, la prestation écrite de l'apprenant peut être plus ou moins réussie selon que le sujet est motivant ou non.
- *Les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques* sur lesquelles Hayes et Flower mettent l'accent et qui en font une composante fondamentale de leur modèle compte-tenu du fait que le rédacteur est astreint tout au long du processus rédactionnel de faire appel à ces types de connaissances. Cornaire et Raymond préciseront à ce sujet que :

« C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision »⁸.

Il est clair que le rôle de cette mémoire est très utile du moment qu'elle fournit au rédacteur les connaissances dont il a besoin pour produire à bon escient son texte. Elle lui permettra notamment d'obtenir des connaissances sur le public visé, sur le thème traité, sur la grammaire et le type de texte à élaborer. Néanmoins, cette mémoire, aussi précieuse soit-elle, ne peut suffire à elle seule du fait que son exploitation dépend et varie d'un individu à un autre, d'où la nécessité de suivre une préparation et un travail à l'écrit régulier et assez soutenu.

- *Le processus de production écrite* qui se décompose en trois étapes, à savoir :

- *La planification* qui prend en charge la génération et la récupération des idées depuis la mémoire à long terme, leur organisation (l'ordre de présentation de l'information) conduisant à l'élaboration du plan de texte et la définition des buts liés à l'activité de production.
- *La mise en texte*, qui se rapporte à la phase où les informations récupérées lors de la phase précédente, sont traduites en représentations linguistiques qui correspondent au choix du lexique approprié et aux constructions syntaxiques et textuelles qui permettent d'assurer l'enchaînement des idées et la progression thématique du texte.
- *La révision/édition* que constitue le retour sur le texte écrit en vue de procéder à son évaluation et aux éventuelles corrections qui s'imposent.

- Le modèle de Bereiter et Scardamalia

À partir de leurs observations, Bereiter et Scardamalia décrivent deux stratégies d'utilisation des connaissances qui rendent compte des traitements opérés essentiellement lors de la planification par des rédacteurs novices et expérimentés.

- *La stratégie des connaissances racontées*, principalement employée par les rédacteurs novices, consiste à récupérer une connaissance en mémoire à long terme et à la retranscrire, le texte écrit servant de source d'activation pour la récupération de nouvelles connaissances qui sont à leur tour transcrites.

⁸ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, op.cit., p.28.

Selon ce modèle, la production écrite se réalise comme une simple récupération des données présentes dans la mémoire du scripteur, c'est-à-dire qu'il écrit en fonction de ses connaissances sans se soucier de la complexité de la tâche et des règles qui lui permettent de s'exprimer correctement. Il s'ensuit que la production ainsi rédigée commence sans aucun processus de planification, que la textualisation s'enclenche dès la lecture du sujet et prend fin une fois que toutes les idées en rapport avec le thème ont été épuisées.

Cette façon de procéder, comme l'expliquent Piolat et Roussey (1992 : 116), est influencée par les contraintes contextuelles qui orientent la récupération des connaissances. Les textes sont construits sur la base de phrases juxtaposées et se distinguent par une absence de structuration et donc de cohérence, révélant ainsi la nature des connaissances du rédacteur.

Cette stratégie de connaissances rapportées est retracée dans la figure suivante :

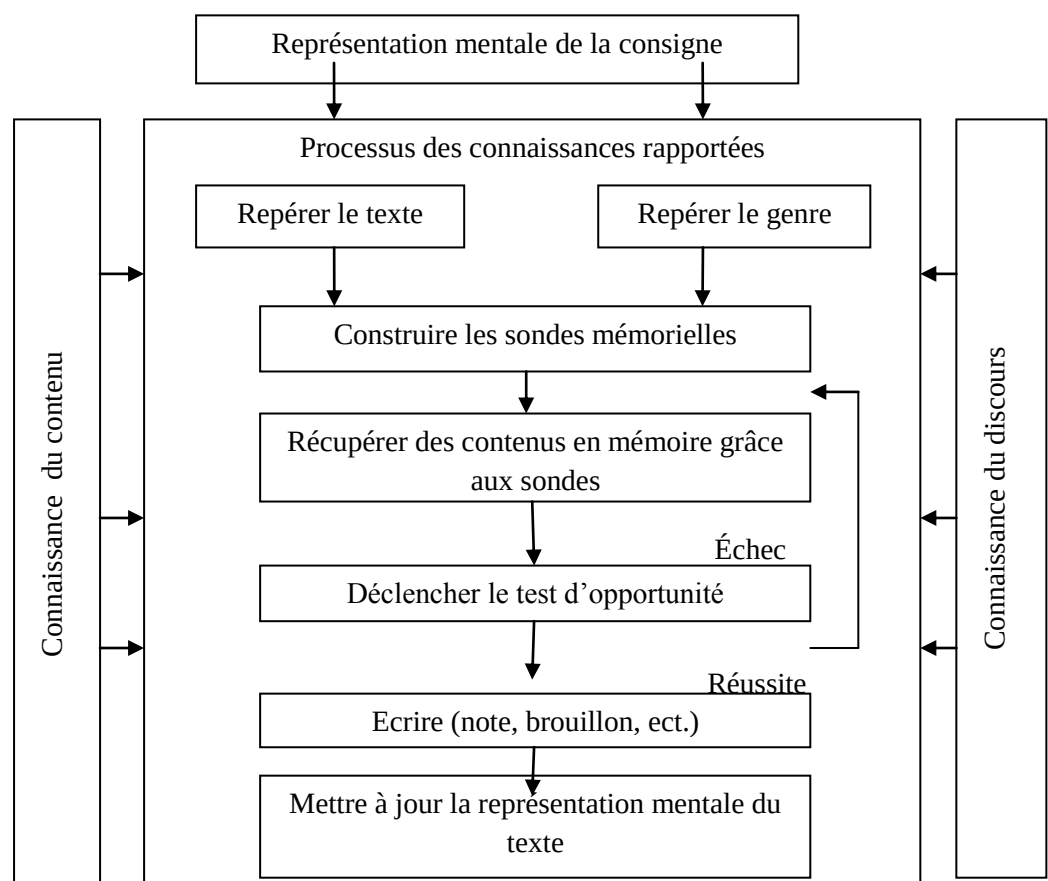


Fig.1. 2.: Modèle de la stratégie des connaissances rapportées, selon Bereiter et Scardamalia

- Les rédacteurs disposant de plus d'expérience agissent autrement, puisqu'au lieu de disposer leurs idées, les unes à la suite des autres, comme elles leur viennent à l'esprit, ils les réorganisent pour les adapter aux contraintes thématiques et rhétoriques qu'ils rencontrent.

Cette *stratégie de connaissances transformées* correspond à la manière assez complexe dont est mené le processus de planification. Acquis dès le jeune âge de façon progressive, les rédacteurs expérimentés parviennent à rédiger des textes plus travaillés que ceux écrits par des novices. En outre et en situation d'écriture, l'attention qu'ils accordent à la situation de communication, et à la structuration de leurs connaissances en fonction des différents aspects de l'écrit, favorise le développement de connaissances et de compétences nouvelles.

Pour illustrer cette stratégie des connaissances transformées, les deux auteurs présentent le schéma ci-dessous indiqué :

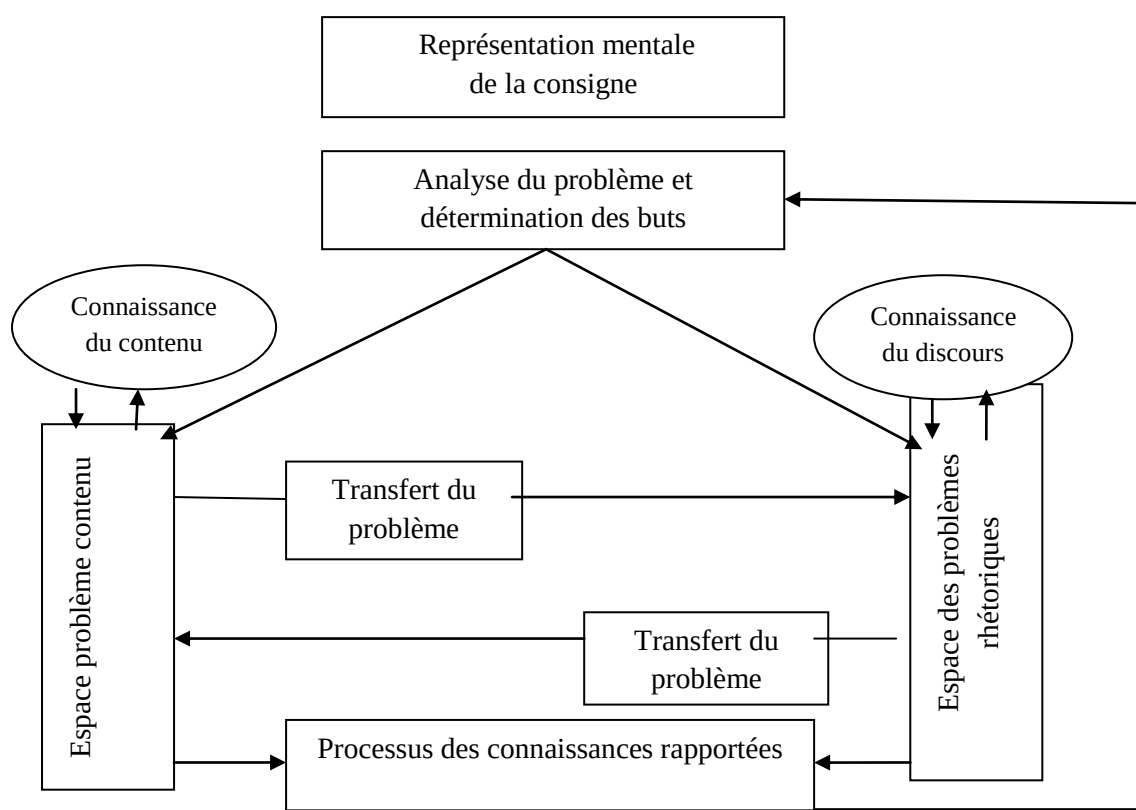


Fig.1.3. : Stratégie des connaissances transformées, selon Bereiter et Scardamalia

Il reste entendu qu'en plus de cette stratégie, les rédacteurs experts peuvent, si le contexte l'impose, avoir recours à la stratégie des connaissances racontées.

- Le modèle de Deschênes

S'inspirant du modèle proposé par Hayes et Flower (80, 83), Deschênes propose un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle.

Ce modèle établit un lien entre expression et activité de compréhension qu'il considère comme une condition sine qua non à la réussite de toute production écrite. Son modèle tend à mettre en évidence les différentes spécificités de la production, mais aussi à mieux mettre en exergue le rôle de la mémoire dans le traitement de l'information.

Le modèle de la production écrite de Deschênes comprend deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur.

La première grande variable du modèle, la situation d'interlocution, comprend tous les aspects qui peuvent avoir une quelconque influence sur l'acte d'écrire et en particulier sur la tâche à accomplir : l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proches du scripteur, les sources d'information externes.

- *La tâche* est ce qui doit être effectué, la consigne, les directives explicites, les contraintes fournies au scripteur pour l'aider à réaliser le but à atteindre.

- L'activité a lieu dans un *environnement physique* particulier, c'est-à-dire qu'elle se déroule à un moment donné, dans un lieu particulier.

- *L'objectif* du scripteur est de produire un message.

- Le lecteur à qui le message est destiné, les documents à partir desquels le texte sera composé sont aussi des éléments qui constituent *la situation d'énonciation*.

Deschênes attire l'attention sur le fait que tous ces éléments ont une influence sur la performance du scripteur. Ces éléments constituent des informations que le scripteur doit ordonner et classer, traiter et emmagasiner pour qu'il puisse les utiliser à bon escient.

Outre les aspects liés à la situation d'interlocution, l'auteur estime que la variable scripteur comme étant celle à laquelle il accorde le plus d'importance et qui implique deux ensembles : les structures de connaissances et les processus psychologiques.

- Les *structures de connaissances* renvoient à l'ensemble des informations qui sont retenues en mémoire à long terme. Le scripteur peut y trouver entre autres, des

informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc., regroupées sous le nom de connaissances déclaratives. Ces structures comprennent aussi une composante affective, reliée à la tâche ou à l'environnement qui pourrait influencer le processus d'écriture.

L'enseignant se doit alors d'accorder beaucoup plus d'attention aux exercices et aux situations favorisant le transfert des apprentissages.

- Les *processus psychologiques* se composent de cinq éléments qui correspondent à cinq étapes : la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

Selon Deschênes, procéder à une description de la mémoire est plus que nécessaire. C'est elle qui permettra de comprendre comment les différents éléments, en l'occurrence les connaissances procédurales, sont activés au cours d'une tâche d'expression écrite. Il explique du coup le processus de traitement de l'information qui selon lui s'opère de la manière suivante :

- Le scripteur essaie de définir, à partir d'aspects observables, en quoi consistera la tâche. Des informations sont alors sélectionnées et emmagasinées en mémoire pour être utilisées plus tard. À titre d'exemple et à la lecture de l'énoncé du sujet, qui constitue un élément observable, il se représentera la démarche à suivre et donc aura à l'esprit le texte qu'il envisage de produire.

- Cette perception de la tâche est généralement accompagnée de l'activation qui consiste à récupérer les informations nécessaires au traitement du sujet à partir de la mémoire à long terme. Elle conduira ainsi le scripteur à activer certaines connaissances déclaratives qu'il possède sur le sujet et à les enrichir grâce à une recherche de données sur le sujet à traiter. Cette recherche peut s'effectuer au moyen d'un corpus de documents écrits ou d'entrevues menées auprès de personnes à même de favoriser cette démarche.

- Cela étant, le procédé qui suivra concerne la construction de la signification, le scripteur sur la base du travail effectué précédemment, c'est-à-dire à la suite de la sélection des idées et de leur arrangement, sera amené à dresser une esquisse de plan qui correspondra à la macrostructure du texte à rédiger.

- À cette phase de construction de la signification succèdera la linéarisation qui consiste à procéder à l'arrangement du plan. Le scripteur pourra alors l'ajuster, le modifier en ajoutant ou en supprimant les segments qu'il juge nécessaire de modifier.

- S'en suivra la rédaction où le scripteur pourra transcrire ces propositions en phrases et en paragraphes et qui, pour Deschênes, devrait être menée de la manière la « plus automatique possible » (Deschênes, p.36). Il considère en effet que se concentrer assez longtemps sur les aspects lexicaux et/ou syntaxiques, comme c'est le cas pour les scripteurs débutants, conduirait à négliger, voire à délaisser des propositions retenus dans le plan. C'est la raison justement pour laquelle Deschênes estime que l'édition, c'est-à-dire les arrangements que le scripteur doit apporter au plan, tant au niveau de la forme que des idées doivent être opérés au moment même de la linéarisation.

- La révision achèvera le processus psychologique du rédacteur, celui-ci tâchera d'apporter les dernières modifications au texte produit au niveau de la forme et du fond.

Cette phase est loin d'être évidente et aisée, notamment pour un rédacteur débutant et qui éprouve d'énormes difficultés à réviser et donc à améliorer le texte qu'il a produit, ce qui amène Cornaire et Raymond à affirmer, en guise de conclusion, que : « *Il va sans dire que la production écrite n'est pas une simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre scripteur, le texte et le contexte (ou encore la situation d'interlocution)* »⁹.

1-1-4- La production écrite en langue seconde

- Le modèle de production de Moirand

Le modèle de Moirand s'intéresse et décrit les processus psychologiques qui sous-tendent les activités cognitives de la production écrite, mais à la différence des modèles dont il a été question ci-dessus, celui-ci s'intéresse aux conditions de production dans l'intention de pouvoir déterminer les exigences qu'impose l'activité de lecture.

Dans son ouvrage intitulé « *Situations d'écrit* » (1979), S. Moirand précise que la tradition a toujours voulu opposer une situation de « *communication orale* » à une situation de « *communication écrite* ».

⁹ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, op. cit, p.37.

La première se distingue par son caractère instantané, la rapidité du message, la présence du destinataire et l'imminence de la réponse. La seconde par le différé du message, la virtualité du récepteur, l'éloignement, voire l'absence de réponse et l'impossibilité de procéder à un échange immédiat. Selon Moirand : « *l'oral serait plus spontané, elliptique, explicite car « en situation » et l'écrit plus élaboré, plus construit, explicite car « hors situation »* »¹⁰.

L'auteure ajoute, à juste titre d'ailleurs, que les conséquences pour l'enseignement de l'écrit qui en résultent ont conduit les enseignants à procéder à des rapprochements malencontreux et que le fait de : « *considérer l'écrit comme un message « hors situation » a entraîné les enseignants à des analogies fâcheuses :*

« *» l'oral, c'est la parole, le discours »*

« *l'écrit, c'est la langue, le code « »* »¹¹.

Dès lors, l'écrit enseigné en français langue étrangère avait tendance à se focaliser sur les aspects grammaticaux et syntaxiques et sur la production d'« énoncés hors contexte ».

Toujours selon Moirand, toute situation de communication implique :

- une relation scripteur-lecteur : le scripteur produit des documents que le récepteur décodera;
- une production et une réception : en liaison étroite avec la relation précédente, la production, tout comme la réception, se produit dans un lieu et à un moment précis, pour des raisons et avec des objectifs donnés.

Faisant suite à ces considérations, l'interprétation de tout écrit doit inévitablement tenir compte du contexte de production et notamment des éléments contenus dans le schéma suivant :

	<i>A propos de quoi ?</i>	
<i>Qui écrit ?</i>		<i>A qui écrit-il ?</i>
<i>Où ?</i>		<i>Pour qui ?</i>
<i>Quand ?</i>	<i>Pour quoi (faire) ?</i>	<i>Pourquoi ?</i>

Fig. 1.4.: Éléments pour l'interprétation d'un document écrit¹²

¹⁰ Moirand, Sophie, (1979), *Situations d'écrit, Compréhension, production en langues étrangères*, Paris, CLE International, p.8.

¹¹ Moirand, Sophie, (1979), op. cit., p.8.

¹² Moirand, Sophie, (1979), op. cit., p.9.

Dans ce même ordre d'idées et toujours selon la même auteure, la production d'un écrit nécessite de considérer au préalable les éléments suivants :

A propos de quoi ?
Quel est le « je » qui écris ?
Où ?
Quand ?
Pourquoi « je » écris ?
Pour quoi (faire) ?
Qui est le « tu/vous » à qui « je » écris ?

Fig. 1.5. : Eléments pour la production d'un document écrit¹³

Sur la base de ces considérations, Moirand propose, à travers « *Situations d'écrit* », un modèle de production écrite qui s'articule autour des éléments constitutifs suivants :

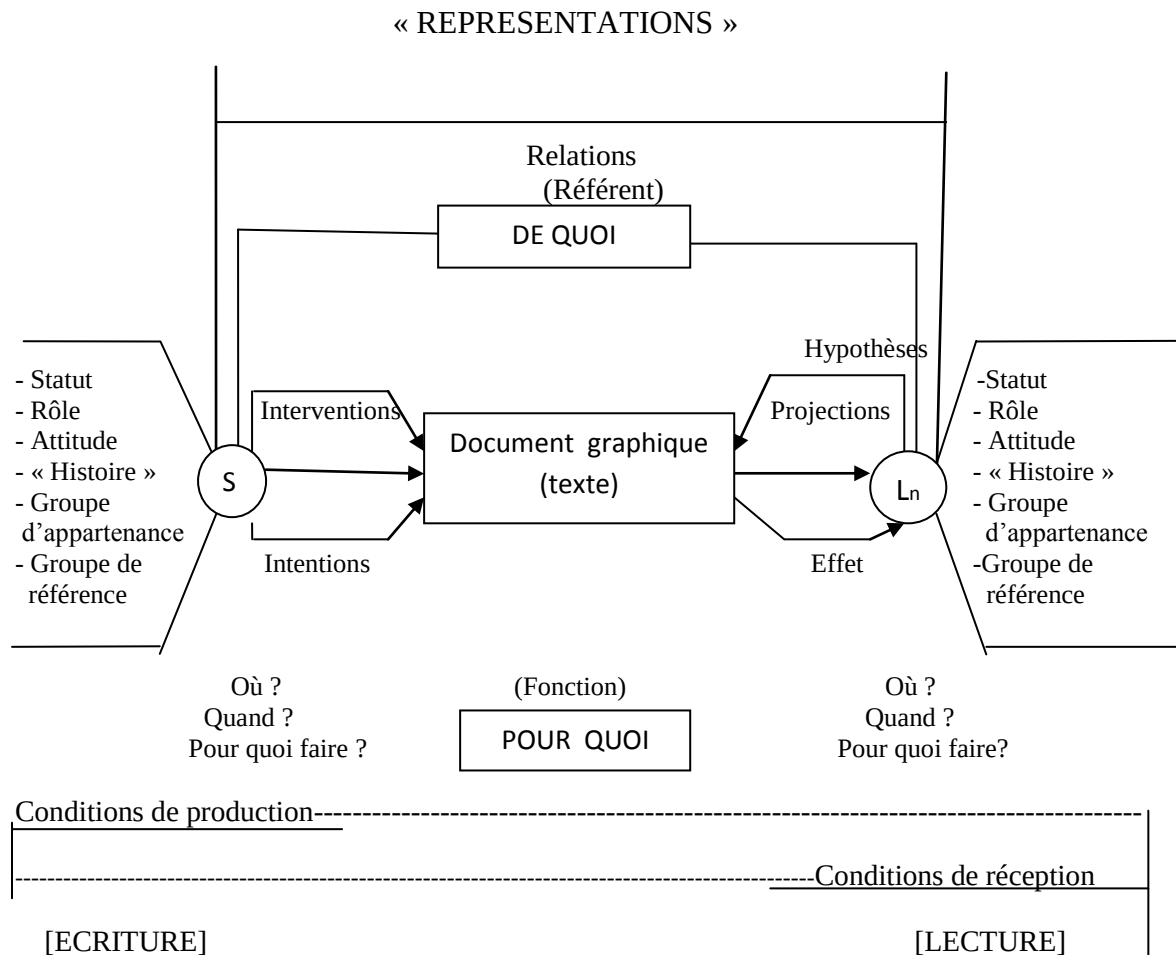


Fig. 1.6. : Le schéma des composantes de base d'une situation d'écrit¹⁴.

¹³ Moirand, Sophie, (1979), op. cit, p.9.

¹⁴ Moirand, Sophie, (1979), op. cit.,p.10.

Nous réalisons à la lecture du schéma ci-dessus que toute situation d'écrit englobe :

a- Une situation de production (écriture) comprenant :

- *Le scripteur* qui assume un rôle social (employé, syndicaliste...), qui, en tant qu'être humain, est doué d'une attitude (humeur agressive, bienveillant...) et qui a un passé socio-culturel qui influence ses écrits.
- *Les relations scripteur-lecteur(s)* puisque la rédaction peut être destinée à un (voire à plusieurs) lecteur(s). Il construit son message en fonction des relations (amicales, professionnelles,...) et des représentations qu'il se fait de son (ou de ses) lecteur(s).
- *Les relations scripteur-lecteur(s) et document* qui font que le scripteur a une intention de communication. Il essaye par le truchement du document qu'il produit d'influencer son (ou ses) lecteur(s), en lui (ou en leur) demandant de faire ou de s'abstenir de faire quelque chose.
- *Les relations scripteur-document-extralinguistique* qui exercent de leur côté une certaine influence sur la production de l'écrit. Le scripteur doit tenir compte de ces facteurs qui représentent le référent, à savoir : (*de quoi* ou *de qui* on parle, *du moment* et *du lieu* où l'on écrit).

b- Une situation de réception (lecture) comprenant :

- *Le lecteur* qui, au même titre que le scripteur, est doué d'un statut, d'une fonction sociale et d'une attitude qui interviennent lors de l'interprétation du document.
- *Les relations lecteur-scripteur* qui transparaissent à travers les représentations que se fait le lecteur du scripteur exercent à leur tour une certaine influence sur l'interprétation ou sur les lectures de la production écrite.
- *Les relations lecteur-scripteur-document* qui par le biais du document produisent un effet sur le lecteur. Il est connu qu'un même écrit peut avoir autant de lectures que de lecteurs.
- *Les relations lecteur-scripteur et extralinguistique* qu'on ne peut occulter compte tenu des répercussions que peuvent avoir aussi bien le référent que les connaissances antérieures du lecteur, sur l'interprétation que ce dernier peut faire du texte écrit.

- L'écriture en langue seconde

Nous avons pu nous apercevoir à travers l'étude des modèles de production évoqués ci-dessus qu'un rédacteur, pour produire en langue maternelle, devait mobiliser des connaissances assez diversifiées et gérer simultanément un certain nombre d'opérations psychologiques.

Or, il se trouve que nous rencontrons ces mêmes préoccupations chez les apprenants de langue seconde, préoccupations auxquelles s'ajoutent d'autres paramètres dont l'influence est lourde de conséquences sur les écrits produits.

En nous référant à l'ouvrage « *La production écrite* » de Cornaire et Raymond, nous reproduisons ci-après les principales caractéristiques des textes écrits en langue seconde.

A- Les caractéristiques des textes écrits en langue seconde

Les nombreuses études réalisées dans le domaine ont pu mettre en relief la nature des textes écrits par les étudiants de langue seconde qui se caractérisent par :

1. Des *textes très courts* : Le contenu des textes rédigés par les étudiants de langue seconde sont assez réduits compte tenu du fait que leurs écrits ne renferment que peu d'informations.
2. Un *vocabulaire restreint* : Les apprenants, du fait de la pauvreté du vocabulaire dont ils disposent, ont tendance à utiliser un nombre réduit de termes qu'ils reprennent continuellement faute de synonymie.
3. une *syntaxe simple* : Là également, de nombreuses études réalisées ont permis aux linguistes d'observer que la plupart des textes produits par des apprenants de langue seconde se caractérisait par une syntaxe construite sur la base de phrases simples, comprenant rarement de phrases complexes et d'enchâssements reliées au moyen de conjonction ou de juxtaposition.

En plus, d'autres études (Carson, 1988 ; Scarcella, 1984) estiment que cette façon de faire reflétait une façon de contourner la difficulté (une stratégie d'évitement).

4. *Davantage d'erreurs* : Comme il fallait s'y attendre et compte tenu d'une compétence linguistique insuffisante, les textes produits en langue seconde sont truffés de fautes. Ces fautes concernent aussi bien les aspects orthographiques et syntaxiques que textuels.

B- Les processus d'écriture en langue seconde

1. Un *temps de rédaction plus long* : pour construire son texte, l'apprenant en langue seconde consacre un temps plus long qu'en langue maternelle. Cela est surtout dû au fait qu'il est toujours à la recherche des mots et des formes syntaxiques les plus appropriées, qu'il doit vérifier et reproduire à maintes reprises ce qu'il a déjà rédigé.

En outre, il est aisé de s'apercevoir que ces apprenants construisent dans un premier temps leur texte à partir de leur langue maternelle et traduisent dans un deuxième temps en langue seconde, ce qui a pour conséquence de leur faire perdre beaucoup de temps. Par conséquent, les textes produits sont souvent très courts et de faible qualité.

2. Un *répertoire de stratégies limité ou inadéquat*

Un problème majeur rencontré par ces étudiants, que nombre de linguistes assimilent à des scripteurs novices, est leur difficulté à disposer de suffisamment de stratégies lorsqu'ils rédigent. Il est aussi remarqué chez eux une tendance à croire à la méthode de l'inspiration qui se manifeste par le fait de rédiger leur texte en faisant une énumération en inscrivant les deux ou trois idées telles qu'elles leur viennent à l'esprit et à cesser d'écrire dès qu'ils sont à court d'idées.

Toujours dans ce même ordre d'idées, un autre problème, non moins important, est également leur difficulté à tenir compte du destinataire lorsqu'ils rédigent et même lorsqu'ils révisent leurs textes. En effet, on constate que les élèves connaissent peu ou pas de stratégies liées au processus de révision, ce qui a pour conséquence d'entraîner de sérieuses difficultés au niveau de leur capacité à évaluer et à améliorer leur texte.

Ce que nous venons de voir constitue une caractéristique propre au scripteur novice qui s'apparente à la stratégie d'énumération des connaissances telle que décrite par Bereiter et Scardamalia (1987).

3. Une *compétence linguistique limitée*

Les recherches menées en ce sens ont montré qu'il existe un niveau seuil linguistique en deçà duquel, l'apprenant de langue seconde ne pourra produire des écrits clairs et intelligibles.

Ces recherches soulignent le fait que, même si la compétence linguistique fait partie intégrante de la compétence de communication, elle ne peut empêcher le scripteur de langue seconde de planifier convenablement son texte, surtout s'il a pris l'habitude de le faire dans sa langue maternelle.

À propos, A. Djida, écrira à ce sujet que même s'il est admis que la compétence linguistique est une des composantes essentielles de la communication linguistique et qu'elle influe à coup sûr sur la qualité des textes produits, le transfert des capacités stratégiques acquises en langue maternelle ne dépend pas obligatoirement de la compétence linguistique en langue étrangère. Il ajoutera à ce propos : « *Les rédacteurs en langue étrangère peuvent très bien planifier leurs productions s'ils ont pris l'habitude de le faire en langue maternelle, et ce, sans qu'ils soient compétents, linguistiquement parlant, en langue étrangère* »¹⁵.

1-2- La place de l'écrit dans les approches pédagogiques

Pour comprendre et décrire la place réservée à l'écrit dans le champ de la didactique, il est nécessaire d'effectuer au préalable un large détour par les principales méthodologies connues dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

1-2-1- Les approches pédagogiques : des origines au CECRL

L'enseignement/apprentissage des langues vivantes a connu, depuis ses origines à ce jour, une évolution assez remarquable. En effet, depuis l'approche traditionnelle à la perspective actionnelle, les objectifs ont sensiblement été renouvelés.

Alors qu'au XIX^{ème} siècle, la priorité été accordée à l'objectif culturel, on étudiait une langue pour sa littérature et sa culture, dans les années 1950, l'objectif pragmatique lui emboîte le pas, l'enseignement de la langue étant désormais considéré comme un outil de communication.

À partir des années 1960, l'enseignement des langues en milieu scolaire a été fortement privilégié pour connaître ensuite, soit depuis les années 1980, une période de stagnation. Parallèlement à cette situation, un intérêt particulier est accordé à l'enseignement des langues destiné aux adultes. L'apprenant se trouve ainsi projeté au centre de la pédagogie

¹⁵ Ait Djida, M.A., (2013), *Le discours argumentatif écrit au collège algérien – Compréhension et production*, Thèse de doctorat, université de Blida.

qui favorise l'analyse des publics et de leurs besoins pour fixer les objectifs et déterminer des programmes de formation spécifiques.

À travers la présentation de ces différentes méthodologies, nous verrons quels choix didactiques impliquent ces méthodologies, sur quel référent théorique elles se fondent, comment ces différents aspects se concrétisent dans le domaine de la didactique des langues, notamment dans les manuels et dans les supports utilisés aussi bien par les enseignants que par les apprenants.

Mais avant de passer en revue les grands courants méthodologiques de l'enseignement des langues vivantes, principalement dans l'enseignement du français langue étrangère, nous tenons à faire observer que cette présentation s'organise de façon chronologique, choix dicté par le fait que l'évolution de ces méthodologies s'est opérée dans le temps et surtout parce que chaque nouveau courant ambitionne de répondre aux défaillances des courants qui l'ont devancés.

Ensuite, nous décrirons les méthodes proprement dites en tentant, pour chacune d'entre elles, une description des principales caractéristiques et un aperçu de ses implications sur l'enseignement des langues.

Pour ce faire, nous examinerons quelques approches considérées comme les plus marquantes de la didactique, à savoir : l'approche traditionnelle, l'approche directe, l'approche audio-orale, l'approche audio-visuelle, l'approche cognitive, l'approche communicative, la perspective actionnelle et enfin le CECRL.

1-2-2- La méthodologie traditionnelle

Connue également sous les appellations de méthodologie classique ou de grammaire-traduction, cette méthodologie est la plus utilisée dans l'enseignement au XIX^{ème} siècle. Elle existe depuis plusieurs siècles et perdure jusqu'à ce jour. Il faut dire que ces méthodes tirent leur origine des méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin qui constituent le fondement de toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel.

Ces méthodologies, qu'on désignait sous l'appellation de *méthodes indirectes*, avaient pour caractéristique essentielle de fonder l'enseignement exclusivement sur l'écrit et l'enseignement du français se réalisait par le biais d'une autre langue : le latin.

Durant tout le Moyen Âge, on n'ose pas étudier d'autres langues que ces deux langues. À partir du XVII^{ème} siècle se codifie progressivement la notion de « Bon usage » érigeant en norme de bon langage l'usage de la cour et de quelques cercles privilégiés. Bien parler, c'est connaître un ensemble de règles, de conventions, celui d'une élite sociale. Cette façon d'envisager la langue va graduellement se couper de l'usage effectif, prenant pour référence les textes de quelques écrivains sélectionnés pour leur classicisme.

La méthodologie traditionnelle avait pour objectif de privilégier la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. On attachait ainsi une importance particulière à l'aspect écrit des langues. Les objectifs fondamentaux tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés.

En plus de l'intérêt accordé à l'écrit, nous pouvons ajouter d'autres caractéristiques pour compléter la description de cette méthode et que nous résumons dans ce qui suit :

- La priorité pour l'apprentissage d'une langue est la traduction accompagnée d'un apprentissage par cœur des règles de la grammaire, d'où l'appellation grammaire-traduction. La langue était conçue comme un ensemble de règles puisées dans les textes des auteurs littéraires. Cette langue devait être préférée à l'oral et les apprenants devaient l'imiter dans le but de se forger une compétence linguistique suffisante.
- La grammaire était enseignée de manière déductive (On présentait la règle puis on l'appliquait) ;
- La méthodologie traditionnelle utilisait le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue ;
- Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentaient les objectifs immédiats. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait apprendre par cœur. On partait du principe que pour apprendre une langue, il suffisait d'apprendre les règles de cette langue.

Au plan pédagogique, les fondements de cette méthode reposaient sur une relation où la place détenue par l'enseignant était capitale. C'est lui qui était le dépositaire du savoir et de l'autorité. Il choisissait les textes, posait les questions et connaissait les réponses.

L'interaction se faisait donc à sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant. En bref, il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter.

L'approche est très analytique et les outils privilégiés sont les manuels, les recueils de textes, la grammaire et le dictionnaire bilingue.

La démarche pédagogique était la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec le recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème.

Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire le contraire.

En somme, en parlant de méthodologies traditionnelles, il est fait référence à des méthodes indirectes, écrites, qui se réalisent par le biais de la langue de l'apprenant ou du latin et dont le public est, en grande partie, composé d'une certaine élite sociale.

Elles proposaient un modèle d'enseignement qui n'admettait aucune initiative de la part de l'apprenant. Toutes les activités se déroulaient sous la direction de l'enseignant. La rigidité de ce système et les résultats plus ou moins négatifs dont il a été à l'origine ont précipité sa disparition et l'avènement de théories plus motivantes pour les élèves.

C'est ce que relèvent Cornaire et Raymond qui reconnaissent que:

« Ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus, cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible »¹⁶.

Ces méthodes resteront en usage jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle.

1-2-3- La méthode directe

Comme nous venons de l'indiquer, les méthodologies traditionnelles ont prévalu jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. Les tenants de ces méthodes avaient à l'esprit qu'une langue vivante

¹⁶ Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), op. cit., p.5.

c'est surtout une grammaire, un ensemble de règles écrites qu'il fallait retenir et qu'il fallait s'inspirer surtout des vrais modèles que représentent les langues anciennes.

C'est au début du 20^{ème} siècle qu'un deuxième grand courant apparaît dans la perspective de résoudre certaines questions sur lesquelles l'enseignement butait et de marquer en quelque sorte un changement par rapport aux méthodes anciennes.

Jusque-là, réservé à une certaine minorité, l'enseignement s'élargit pour toucher un large public, un enseignement de masse du français qui est dispensé en français. Il convient de rappeler que cette période coïncide avec celle de la loi Jules Ferry (1882) qui rend l'enseignement obligatoire. À partir de là, on introduit une nouvelle méthode appelée « *méthode directe* » et qui suppose que pour qu'un apprenant apprenne une langue, il faut qu'il l'apprenne dans cette langue, sa langue maternelle n'étant plus de mise dans la salle de classe.

La *méthode directe* est un courant qui se propage d'abord en Europe pour gagner ensuite les États-Unis. Mettant à profit ce type d'enseignement, on a mis au point ce qu'on désigne par la « *méthode directe active* » avec l'idée que pour apprendre une langue, il faut la pratiquer. L'apprenant est censé, pour apprendre une langue, se placer dans des dispositions qui lui imposent d'interagir avec les autres dans cette langue.

Née surtout de la nécessité de répondre à des impératifs de communication, l'accent y est mis sur l'apprentissage des langues par un contact direct avec la langue étrangère, sans avoir recours ni à la traduction ni à l'explication lexicale ou grammaticale, et l'insertion de l'apprenant dans des situations concrètes.

En d'autres termes, cette méthode vise l'apprentissage par le contact direct et sans intermédiaire aucun, et ce, en plaçant l'apprenant dans un bain linguistique. Ce dernier n'aura plus à apprendre les règles de la grammaire mais sera mis directement en contact avec la langue.

En plus, dans le contexte scolaire et pour réduire le plus possible les activités de traduction, l'enseignement est dispensé dans la langue étudiée. Pour la compréhension des mots, puis des énoncés, l'enseignant recourt à des associations audio-visuelles : mimiques, gestes, dessins ou autres objets témoins.

Les objectifs restent toutefois des objectifs de surface (grammaire) même si on commence à percevoir un rapprochement avec une certaine pratique de la langue et non seulement avec une connaissance de la langue.

Même si cette approche vient en quelque sorte compléter la précédente, elle n'en présente pas moins à son tour certaines insuffisances. En effet, s'il est aisé de travailler sur des thèmes plus ou moins concrets, il n'en est pas de même pour des concepts plus abstraits.

En plus, parmi les reproches qu'on pourrait faire à cette méthode, nous évoquerons la faiblesse des fondements théoriques sur lesquels elle s'appuie. Ainsi, sur le plan pratique, il est difficile d'envisager le type de conception théorique à mettre en place, notamment en ce qui a trait au type d'écrit à adopter, à la progression à mettre en place et au comment peut-on imaginer un niveau « avancé ».

1-2-4- La méthode audio-orale

C'est une autre conception de l'enseignement des langues qui se révèle pour répondre à de nouveaux besoins. C'est une méthode qui connaîtra un grand succès aux États-Unis durant la période 1950-1965. Elle a été rendue nécessaire pendant la guerre pour assurer la formation de spécialistes aptes à comprendre et à parler les langues des pays impliqués dans la deuxième guerre mondiale.

Selon P. Martinez, il s'agit d'une méthodologie qui :

« prend son origine dans divers travaux de linguistique appliquée visant à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la contextualisation des contenus lors de l'apprentissage. Il s'agit donc à la fois de sélectionner des éléments linguistiques, lexicaux par exemple (Palmer et West, 1936), et d'examiner dans quels contextes on peut les faire apparaître : trouver des principes d'organisation des contenus et des moyens de les faire pratiquer. En d'autres termes il faut concevoir une sélection, une gradation un dispositif de présentation »¹⁷.

Pour satisfaire ces besoins, des cours pratiques et intensifs sont organisés sous l'égide de l'armée visant à faire acquérir une parfaite maîtrise de la langue orale.

Le but était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre aptitudes afin de pouvoir communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral.

¹⁷ Martinez, P., (2004), *La didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, p.55.

Pour ce qui a trait aux caractéristiques de cette approche, nous citerons :

- La priorité accordée à l'oral ;
- L'usage exclusif de la langue cible dans la classe ;
- Les nouveaux éléments linguistiques introduits le sont toujours dans des situations.
- La place du vocabulaire et de la grammaire est aussi prise en compte, la lecture et l'écriture interviennent dès que les moyens linguistiques sont mis en place.

Sur le plan pédagogique, cette méthode, œuvre de Léonard Bloomfield, a également suscité un grand intérêt dans le milieu scolaire.

D'un point de vue linguistique, cette méthodologie prenait appui sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique, d'où le type d'exercices qu'on soumettait aux apprenants et qui en gros représentait des exercices de répétition ou d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réutiliser la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La méthode audio-orale trouvait également ses fondements dans la psychologie behavioriste en partant de l'idée que la communication linguistique n'est qu'un comportement qui peut conditionner par l'acquisition d'automatismes. Autrement dit, le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées se transformer en réflexes, c'est-à-dire en comportements définitifs. C'est la raison pour laquelle le magnétophone en classe et le laboratoire deviendront les outils de prédilection de cette pratique et qui, à travers une répétition intensive, faciliteraient la mémorisation et l'acquisition des structures de la langue.

La méthode audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris. À l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet, les exercices ennuyaient les élèves et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que très rarement.

D'un autre côté, la grammaire générative et transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser

qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue consisterait à assimiler un ensemble fini de règles qui permet de comprendre et de produire une infinité d'énoncés nouveaux.

1-2-5- La méthode audio-visuelle

Durant les dernières décennies, d'autres facteurs apparaissent et bouleversent complètement le paysage international. Les transports et les télécommunications, pour ne citer que ces deux domaines, rapprochent de plus en plus les contrées les plus reculées de la planète et leurs habitants. Le « citoyen du monde » ne peut plus se suffire d'apprendre une seule langue.

D'autres domaines, et non des moindres (diplomatie, économie, technologie...), prennent une dimension sans précédent sur le plan international. Le secteur de l'information monte en puissance et développe des moyens technologiques très sophistiqués ; ils sont surtout audio-visuels : radio, cinéma, télévision. Autre secteur d'activité à s'imposer sur la scène internationale : le tourisme.

Tous ces changements imposent le besoin d'apprendre des langues, autres que la langue maternelle, de l'apprendre correctement, dans des délais assez courts et sans beaucoup d'efforts. Toutefois, l'objectif à atteindre consiste surtout à apprendre l'aspect oral de la langue afin de faire face aux difficultés de communication que les individus puissent rencontrer durant leur séjour dans des pays étrangers.

Ainsi, dans le sillage des travaux de l'approche audio-orale et du succès rencontré aussi bien aux États-Unis qu'en Europe, une autre méthode allait s'imposer dans le domaine des pratiques d'enseignement mettant à profit l'extraordinaire avancée enregistrée sur le plan scientifique et technologique et plus spécialement dans le domaine de l'audio-visuel.

À l'instar de la méthode précédente, la méthode audio-visuelle va construire ses fondements théoriques à partir de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste. Le programme d'enseignement sera structuré et conçu en respectant une certaine forme de progression.

Sur le plan linguistique, les travaux lexicographiques réalisés allaient être à l'origine du *Basic English* du côté britannique alors que du côté français apparaissait en 1959 le

français fondamental, un recueil lexical et grammatical élaboré en fonction de la fréquence d'apparition des formes de base du français.

Les premières méthodes SGAV datent des années 50 et font suite aux travaux réalisés conjointement en France par l'équipe du CREDIF (Ecole Nationale Supérieure de Saint-Cloud) et à Zagreb, en Yougoslavie, par l'équipe de P. Guberina.

Cette méthode se fonde sur les principes théoriques suivants :

- Une primauté de l'oral ;
- Une forte utilisation des moyens audio-visuels ;
- Un apprentissage s'appuyant sur les exercices structuraux ;
- Une conception de la communication ouverte sur la pratique sociale.

Néanmoins, la méthodologie audio-visuelle allait être la cause d'une grande rupture avec les principes méthodologiques précédents, et ce, pour diverses raisons.

En termes pratiques et en situation d'enseignement/apprentissage, il n'y a qu'un manuel et dans certains cas, il n'y a pas de manuel, la séquence pédagogique s'articule autour d'un thème donné, d'un film ou d'une B.D., soit par l'image et le son, qui relate une histoire. Donc première grande rupture, on attache la primauté à l'oral ; la langue est faite pour être parlée et entendue, alors que jusque-là, c'était l'inverse.

Le contexte de l'histoire ainsi présenté est censé retenir l'attention et susciter la motivation de l'apprenant de sorte à favoriser le suivi des différentes opérations qui lui sont proposées. La leçon est structurée en phases, lesquelles sont construites dans le respect d'une certaine progression dans la suite des opérations.

Deuxième rupture, les séquences pédagogiques sont conçues sous forme de dialogues, inspirés de la vie courante, mais on se rend compte rapidement que l'on s'éloigne de toute communication réaliste pour s'engager dans des dialogues complètement artificiels et fictifs. L'enseignement porte beaucoup plus sur l'acquisition d'un langage parlé, celui du quotidien et ne vise plus la langue standard et ses normes linguistiques. Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit là d'un sorte d'apprentissage par immersion, par imprégnation directe.

En dépit de l'avancée et des résultats enregistrés par les méthodologies audio-visuelles, celles-ci n'échappent pas à leur tour à quelques reproches, parmi lesquels nous citerons :

- La rigidité des méthodes qui laissent peu de place à l'initiative des apprenants ;
- L'acquisition des structures linguistiques de façon mécanique par le biais d'exercices répétitifs ;
- Les dialogues et les situations paraissent stéréotypés et ne reflètent nullement ce qui se produit dans une situation réelle de communication ;
- La priorité est accordée à l'oral au détriment de l'écrit, et ce, même si au départ les quatre habiletés semblent visées.

1-2-6- L'approche cognitive

Dans les années soixante-dix, les cognitivistes remettent en question la conception de l'enseignement telle que l'avait présentée les méthodes précédentes, en l'occurrence le structuro-behaviorisme. Ils engageaient ainsi la réflexion dans un champ qui avait l'ambition de décrire les différents processus psychologiques mis œuvre dans des situations d'apprentissage.

Ce courant cognitiviste, dont l'avènement coïncide avec celui de l'approche communicative, est d'abord perçu comme une démarche visant la refonte et le perfectionnement de l'approche grammaire-traduction tout en tirant profit des points forts de l'approche audio-orale. Créer des automatismes est nécessaire, mais sans pour autant que cela se fasse au détriment de la compréhension. Cornaire et Raymond diront à ce propos :

« Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes ; au contraire, une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage »¹⁸.

Actuellement, les travaux de l'approche cognitiviste connaissent un intérêt particulier et reflètent la collaboration étroite entre psycholinguistes et didacticiens, notamment dans le domaine de la didactique de l'écriture (M. Fayol, 1984, C. Garcia-Debanc et M. Fayol, 2002).

Il nous paraît utile de signaler l'intérêt accordé à l'écrit par cette approche qui recommande de mettre l'oral et l'écriture dans l'enseignement des langues sur le même pied d'égalité. Néanmoins, si les activités de production sont prises en charge dans les

¹⁸Cornaire, C. et Raymond, P.M., (1999), op. cit., p.10.

manuels, les exercices qui vont avec demeurent la plupart du temps des prétextes pour réaliser des travaux de grammaire ou de lexique et ne constituent en aucune manière une aide à la résolution des problèmes d'écriture qui se posent aux apprenants.

1-2-7- L'approche communicative

C'est celle qui connaît un rayonnement grandissant et qui reçoit le plus de faveur actuellement. Elle vise à enseigner ce qu'il faut dire en fonction d'une situation donnée tout en tenant compte du locuteur et de l'interlocuteur.

L'apparition de l'approche communicative a commencé à se frayer un chemin en France à partir des années 1970 et s'est développée en opposition aux méthodologies SGAV (MAO et MAV). Son apparition coïncide au moment où, aux États-Unis, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky connaît un grand succès.

C'est la convergence de quelques courants de recherche et l'émergence de nouveaux besoins linguistiques qui vont être à l'origine de l'approche communicative. Ces travaux, en l'occurrence ceux menés aux États-Unis par D. Hymes, (la compétence communicative, 1972) et ceux des experts du conseil de l'Europe (Le niveau seuil, 1976, D. Coste et coll.), vont fonder une nouvelle conception de la didactique, selon laquelle, la langue est désormais vue en tant qu'instrument de communication mais aussi et surtout en tant que moyen d'interaction sociale.

Se situant dans le prolongement des pédagogies nouvelles et actives, elle s'inscrit en rupture par rapport aux théories précédentes et aux méthodes anciennes, de l'émergence de nouvelles approches et surtout de l'intérêt accordé à la prise en charge de la variété des publics.

En effet, de nombreuses recherches en didactique des langues vivantes s'intéresseront, durant la période s'étalant entre 1975-1980, à l'analyse des besoins avant la conception des contenus à enseigner avec pour résultat direct une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues.

Par ailleurs, la communication se présentant sous de nouvelles formes implique bien évidemment de nouveaux besoins, notamment à l'écrit où il sera question de compréhension de renseignements, de rédiger des notes de service, etc.

Devant ces considérations, on accorde plus d'intérêt à l'écrit et l'oral n'est plus le langage exclusif de la communication.

Pour répondre à ces besoins, il fallait envisager la possibilité de mettre au point des dispositifs didactiques et pédagogiques à même de prendre en charge la formation d'un public hétérogène et qu'on pouvait adapter en fonction de contextes différents.

Dans ce type d'approche, les quatre aptitudes peuvent être développées même si celles-ci ne peuvent être toutes les quatre développées de la même manière et variera en fonction du public, du fait que ce qui prime ce sont les besoins langagiers de ces apprenants. Nous venons de l'observer, dans ce genre d'approches, la langue est surtout un moyen de communication ou d'interaction sociale.

La langue étant considérée ainsi dans sa dimension communicative, la conception des contenus à enseigner doit se faire en rapport avec les besoins des apprenants. Les éléments linguistiques demeurent nécessaires mais sont loin de suffire pour communiquer. L'enseignement s'attachera à développer les savoir-faire et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication par le truchement de la langue (les savoirs).

La recherche menée par ce courant dans le domaine de la production écrite conduit à utiliser des principes théoriques qu'ils empruntent à d'autres disciplines : la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémantique, la pragmatique et l'analyse du discours.

Devant ces considérations, il sera procédé à la construction de parcours qui ne renvoient plus à des catégories grammaticales, qui en réalité ne concernent qu'une parmi des composantes d'une compétence plus globale que constitue la compétence de communication, mais à des séquences puisées à partir des spécialités ci-dessus citées. Il s'agira en guise d'enseignement de mettre à la disposition des apprenants un inventaire d'énoncés permettant de produire tel acte de parole dans un contexte donné et à partir duquel chacun pourra choisir selon ses besoins, ses contraintes et le contexte spécifique.

En termes pratiques, il s'agira de mettre au point des méthodes ciblées qui, au lieu d'être destinées à un large public, concernent un public particulier ayant des objectifs particuliers. Les linguistes ont pris conscience et se sont en effet aperçus que la langue à enseigner ne pouvait être la même pour un public hétérogène. Il en résulte que les

méthodes seront élaborées en fonction de préoccupations professionnelles ou sociales et impliqueront une modification des contenus. Il sera donc question d'enseigner la langue et le mode de vie qui va avec, ce que l'on désigne communément par « langues de spécialité ».

À la suite de ces considérations, un certain nombre de changements apparaîtront au niveau des méthodologies sans toutefois revenir sur certains principes fondamentaux qui demeureront en grande partie liés à la méthodologie audio-orale, communicative, active et directe.

La primauté sera accordée désormais à l'acquisition d'une compétence de communication avec une distinction nette entre normes d'utilisation et celles de la grammaire. En bref, pour communiquer, la connaissance du système linguistique demeure insuffisante ; il faut savoir l'utiliser selon un contexte social donné.

Pour ce qui a trait aux lignes de force, on s'accorde à dire que l'approche communicative se distingue par :

1. Un retour au sens et à la grammaire notionnelle au détriment de la forme.
2. Une pédagogie moins répétitive avec moins d'exercices formels au profit d'exercices de communication.
3. La centration sur l'apprenant qui n'est plus considéré comme passif.
4. Des aspects sociaux et pragmatiques de la communication ; ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement comme objectifs de la leçon¹⁹.

Les objectifs de cette approche visent à aider les apprenants à communiquer de façon efficace en langue étrangère. L'apprenant est considéré comme un « communicateur », c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens du message communiqué. Il est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure où le rôle de l'enseignant est moindre par rapport aux méthodes audio-orale et aux approches traditionnelles.

Maintenant que nous avons passé en revue les principales méthodologies ayant marqué l'enseignement des langues vivantes, il nous reste à clore ce tour d'horizon par l'examen d'une approche qui a suscité beaucoup d'intérêts et que nombre de didacticiens, et non

¹⁹ Martinez, P., (2004), op. cit., pp. 74-75.

des moindres (parmi les plus reconnus), se sont plus à vanter les mérites et les changements apportés à la didactique des langues, en l'occurrence la perspective actionnelle.

1-2-8- La perspective actionnelle

Avec la fin des années 90, une nouvelle méthodologie succède à l'approche communicationnelle et sera, avec les travaux sur le CECRL de la division de politique linguistique du Conseil de l'Europe, à l'origine de ce qui sera connu par l'« approche actionnelle ».

Cette approche qui puise son nom du terme « action » est perçue comme un nouveau courant cognitif et pédagogique qui s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative.

Les linguistes estiment que cette perspective représente une période charnière dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes compte-tenu du fait qu'elle assigne une autre dimension au statut de l'apprenant et aux tâches qu'il est appelé à effectuer. En effet, le cadre dans lequel celui-ci agit avec les autres déborde le contexte scolaire pour englober le contexte social.

La perspective actionnelle s'appuie sur l'idée selon laquelle il ne peut y avoir de progrès en matière d'apprentissage que si les apprenants ont des tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

Au vu de ce que nous venons d'évoquer, nous remarquons que dans la terminologie de l'approche actionnelle, l'activité langagière est définie par un couple de notions : « tâche » et « action ». La distinction entre ces deux notions nous introduit au cœur de la problématique actionnelle. Il importe donc pour nous, pour éviter toute équivoque en ce sens, d'explicitier ces deux termes, de les distinguer et bien évidemment d'établir le lien qui puisse exister entre eux.

Mais avant cela et pour plus de précisions, il convient de préciser que, à l'opposé de l'approche communicationnelle où la tâche est une tâche d'apprentissage, la tâche telle que définie dans la perspective actionnelle est une tâche sociale.

Parce que cette approche est celle qui est préconisée par le CECR, et que le concept de tâche y est central, nous commencerons par le définir conformément aux propos des auteurs du Cadre pour qui le terme de « tâche » représente :

« Toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé [...] Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines »²⁰.

Citant D. Nunan, C. Puren nous en donne la traduction suivante : « *Elément de travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et dans l'interaction en langue cible, en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme* »²¹. À l'opposé des précédentes méthodologies, l'approche communicationnelle tend à orienter l'apprenant vers l'utilisation de la langue en situation de communication loin de toute pratique centrée sur la forme.

De son côté, C. Puren définit la tâche comme étant : « *une unité d'activité à l'intérieur du processus d'enseignement/apprentissage* »²² et réserve le terme d'« action » pour l'agir d'usage ou l'agir social²³.

Pour Coste, « *la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables* »²⁴.

Nous pouvons ainsi constater que la conception de la tâche n'est pas la même que celle de l'action ; ce qui est défini, c'est une tâche communicative où le sens est privilégié par rapport à la forme.

Il est nécessaire de faire remarquer que la tâche peut être orientée de différentes manières, orientations que nous citons ci-dessous :

²⁰ CONSEIL DE L'EUROPE, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier, p.16.

²¹ Puren, C., (2009 b), « *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, Revue dans le monde, Paris, CLE International, p.4.

²² Puren, C. (2005), « *LA CONCEPTION DE L'«UNITE DIDACTIQUE» EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES* », Conférence au Département de français, Université de Chlef, 12-16 mars

²³ Thibert, R., (2010), *Pour des langues plus vivantes à l'école*, Dossier d'actualité de la VST, n°58, Institut National de Recherche Pédagogique, p.4.

²⁴ Coste, D., (2009), « *Tâche, progression, curriculum* », *Le français dans le monde : recherches et applications*, n°45, pp.15-24.

1. Une tâche peut être orientée « *communication* » : l'évaluation de cette tâche est déterminée en fonction de l'efficacité de la transmission du sens. Tout ce qui relève de la grammaire n'est pas tellement pris en compte.
2. Une tâche peut être orientée « *produit* » : l'intérêt est porté sur la qualité finale. A titre d'exemple, s'il s'agit de rédiger un texte descriptif, le travail à effectuer doit être conforme à la consigne, c'est-à-dire qu'il y a lieu de faire une description et non de rédiger un texte explicatif.
3. Une tâche peut être orientée « *action* » : si l'activité à réaliser se centre sur l'action cela renvoie à des pratiques sociales, lesquelles pratiques sont des tâches et non pas des exercices.
4. Une tâche peut être orientée « *résultat* » : il s'agit de vérifier au final si l'effet attendu a eu lieu ou pas.
5. Une tâche peut être orientée « *procédures* » : il s'agit de respecter la procédure qui consiste à réaliser de micro-tâches dans le but d'atteindre l'objectif fixé au départ. Ce sont des consignes mécaniques qui consistent à réaliser des sous-tâches pour arriver au résultat final.
6. Une tâche peut être orientée « *langue* » : l'activité est centrée sur la correction de la forme, de la grammaire. (C. Puren, 2005)

Il y a lieu également d'ajouter que la tâche peut être « *authentique* » ou bien « *pédagogique* ». Elle est authentique, lorsqu'il s'agit de simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie de tous les jours et en rapport avec l'activité professionnelle, scolaire ou privée.

« Les activités de classe, qu'elles se veuillent « authentiques » ou essentiellement « pédagogiques » sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Cependant, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié »²⁵.

Concernant le processus de réalisation de la tâche, il se produit selon les étapes indiquées ci-après :

²⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001), p.122.

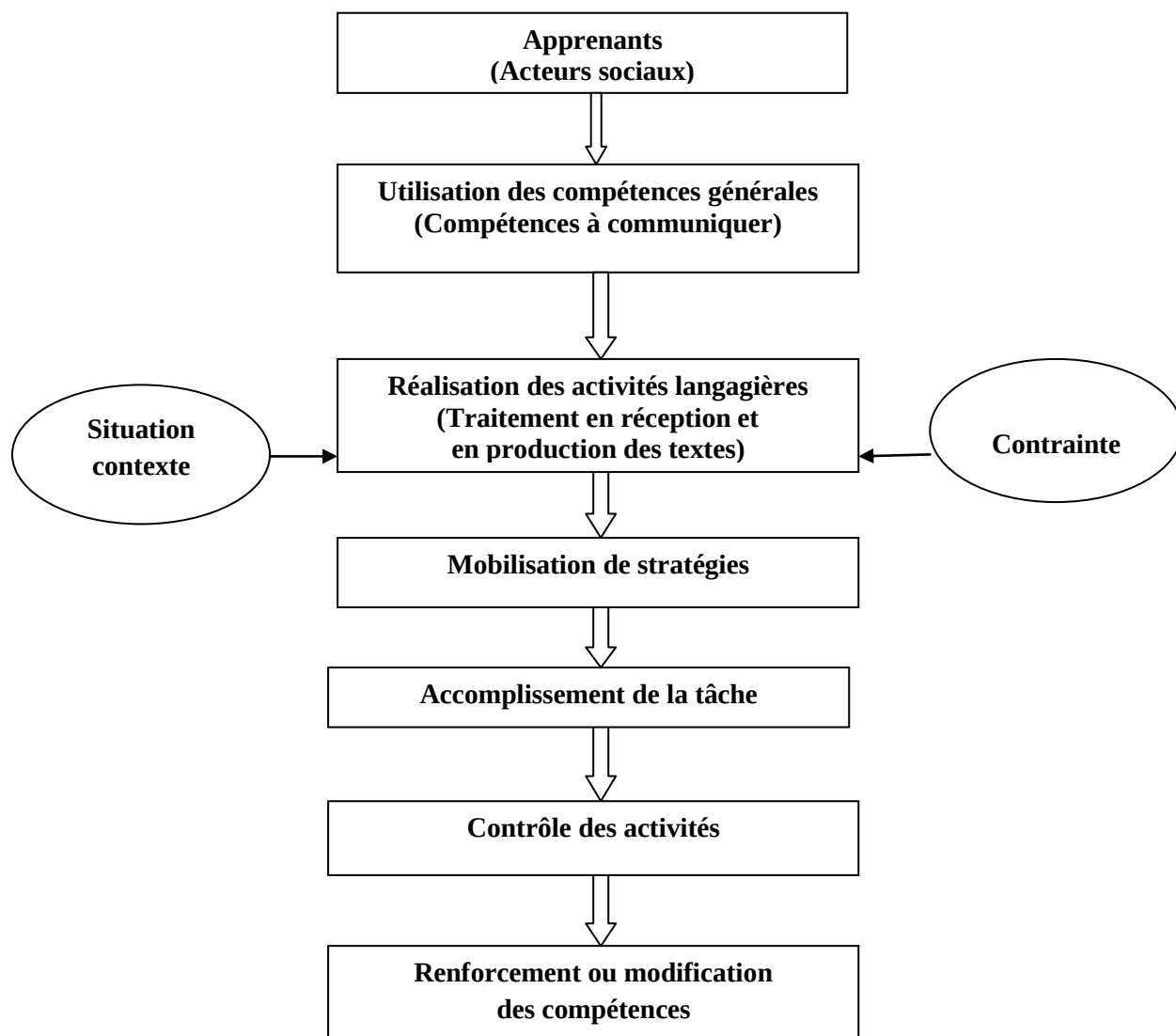


Fig.1-7- : Réalisation de la tâche dans le cadre de l’approche actionnelle²⁶.

Comme il est possible de l’observer à travers les phases indiquées ci-dessus, il nous est possible de réaliser que dans la perspective actionnelle, l’apprenant d’une langue est considéré avant tout comme un acteur social. Les tâches qu’il accomplit restent étroitement attachées à une situation et à des conditions données. C’est ce contexte social qui donne la pleine signification aux actes de langage qui s’actualisent dans des activités langagières.

²⁶ (Inspirée du document Approche actionnelle, Sofia, 2010)

Pour accomplir la tâche qu'il a à effectuer, l'apprenant, en sa qualité d'acteur social, met en pratique un ensemble de compétences générales, plus particulièrement une compétence à communiquer.

Il développe les compétences qu'il possède en fonction d'un contexte social donné et en faisant face à différentes contraintes ce qui lui permet de procéder au traitement des textes sur lesquels il travaille. Pour atteindre son but, il usera des stratégies qu'il maîtrise et qui semblent les plus adaptées à la réalisation de la tâche à effectuer.

L'étape qui suit a trait au contrôle des activités évoquées ci-dessus par l'usager. En effet, si ce contrôle est réalisé dans de bonnes conditions, les informations se fixent en mémoire à long terme conduisant ainsi au renforcement ou à la modification des compétences.

Maintenant que nous avons détaillé les principales méthodologies en cours dans l'enseignement des langues vivantes, soit depuis les approches traditionnelles à la perspective actionnelle, il nous semble très utile de terminer ce chapitre en proposant le tableau récapitulatif suivant élaboré par C. Puren (2005) :

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAITRE)			ORIENTATION SUJET (L'AGIR)		
				----->		
GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE	1	COMMUNICATION	2	ACTION
ENTREE PAR ...	Les exemples (phrases isolées)	Les documents				Les tâches
		Visuels et textuels (représentat ^o et descript ^o)	Textuels (récits)	Audiovisuels (dialogues)	Tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	Scénarios, projets
ACTIVITES	Comprendre produire	Observer, Décrire	Analyser, interpréter, extrapoler, réagir	Reproduire, s'exprimer	S'informer, informer	Agir, interagir
HABILETES	CE	EO	Combinaison CE-EO	Combinaison CO-EO	Juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	Articulation s variées CE/CO/EE/E O
METHODOL. DE REFERENCE	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe	Méthodologie active	Méthodologie audio-visuelle	Approche communicative	Perspective co- actionnelle
PERIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000- ?

Tableau 1-1- : Evolution historique des modes d'entrée en DDLE en France (C. Puren, 2005)²⁷

²⁷ Puren, C. (2005), « LA CONCEPTION DE L'«UNITE DIDACTIQUE» EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES », Conférence au Département de français, Université de Chlef, 12-16 mars.

À la lecture du tableau ci-dessus, il nous est possible d'observer que :

1. Dans la méthodologie traditionnelle, le titre de la leçon était donné par le point de langue à étudier (L'article, le nom, la phrase simple, la phrase complexe...). Les objectifs étaient des objectifs grammaticaux.
2. Dans la méthodologie directe, c'est le sens et non la forme qui prime. Le lexique sert d'entrée à la séquence pédagogique, l'intitulé de l'unité est donné par un champ lexical (Le corps humain, les voyages,...).
3. Avec la méthodologie active, c'est l'aspect culturel qui est pris en considération. La conception de la leçon, de même que la progression d'une leçon à une autre se compliquent dans la mesure où le concept de la culture impose la nécessité de prendre les trois approches que sont la littérature, l'histoire et la géographie. L'unité didactique devra être construite sur la base d'un support unique pour un enseignement simultané de la langue et de la culture générale.
4. Dans la méthodologie audio-visuelle et dans l'approche communicative, un affaiblissement progressif de l'intégration didactique est enregistré²⁸, même si l'entrée principale, à savoir l'entrée par les documents, reste sans changement. Là, aussi bien pour la méthodologie audio-visuelle que pour l'approche communicative, l'objectif n'est plus la langue mais la communication. L'objectif n'est pas de savoir, mais de communiquer dans la langue. La notion (Voyager, aller à la poste,...) devient la base de ce type d'enseignement. Il s'agit d'être capable de faire fonctionner la langue à travers les grandes notions de la vie quotidienne.
5. Avec la perspective actionnelle, on assiste à un passage à l'entrée par les tâches et l'objectif devient plus que jamais social.

Pour concrétiser ce qui précède, il convient de soumettre les apprenants à une tâche qui soit la plus « authentique », la plus pragmatique possible et qui les conduirait à simuler une action telle qu'elle pourrait se réaliser dans la vie de tous les jours. En d'autres mots, il s'agit de faire subir aux apprenants une activité qui les amènerait à réagir en tant

²⁸ Il y a intégration maximale lorsque tous les domaines d'enseignement/apprentissage (Compréhension et expression écrites et orales, grammaire, lexique, phonétique et culture) sont travaillés à partir d'un support unique ; il y a intégration minimale lorsque plusieurs documents sont utilisés pour un seul domaine. (C. Puren, 2005).

qu'« acteurs sociaux ». Si l'on s'en tient aux différents types de tâches, telles que décrites par C. Puren (2005), il faudrait concevoir une tâche qui soit orientée « *résultat* », « *produit* », « *action* » et bien évidemment « *communication* », et dont la conception consisterait à amener les apprenants à mettre en œuvre les connaissances dont ils disposent.

C'est, en quelque sorte, ce que nous envisageons de réaliser dans le cadre du présent travail de recherche, plus précisément dans le cadre d'une recherche portant sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit argumentatif à l'université de Mostaganem.

Rappelons que notre recherche a pour but essentiel d'étudier l'impact d'un programme d'enseignement dans le domaine de la production écrite.

1-3- Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Comme nous le verrons dans le chapitre où nous traiterons du concept de « la communication » (cf. titre 2-4, p.115), la compétence de communication, notion majeure dans l'approche communicative, a connu, ces deux dernières décennies, un bouleversement et une évolution assez significative avec la mise en place du CECRL et la perspective actionnelle se situant dans le prolongement de l'approche communicative des années 1980. Malgré cela, cette notion n'est toujours pas parvenue à se frayer un chemin et à s'octroyer la place qui lui revient en matière d'évaluation. Celle-ci étant encore détenue par le concept de « compétence linguistique » dont les critères paraissent assez souples et faciles à exploiter.

Parce que cette notion de compétence demeure complexe et suffisamment ambiguë, il s'avère nécessaire, pour l'évaluer, de se doter d'un nouveau système à même de permettre de clarifier les dimensions spécifiques de la compétence de communication.

C'est donc dans cette optique que nous référons, dans ce chapitre, au Cadre européen commun de référence pour les langues dont nous proposons successivement la présentation, le contexte historique et politique dont il tire ses origines avant de terminer par l'examen de certaines pistes à même de nous fournir de plus amples informations au sujet de cette notion de compétence de communication puisque nous parlerons des innovations introduites par le Cadre européen.

1-3-1- Qu'est-ce que le Cadre ?

Le CECRL est un outil du Conseil de l'Europe. Le Cadre européen s'est imposé comme un texte incontournable pour tout ce qui a trait à l'apprentissage des langues vivantes. Devenu la référence absolue en Europe, il est également traduit dans plus de trente langues et adopté par plusieurs pays.

Il y a lieu, dès le départ, d'éviter toute confusion entre le Conseil de l'Europe et l'autre institution que représente l'Union européenne. En effet, cette confusion liée à la valeur juridique du document peut prêter à équivoque quant à l'obligation d'appliquer ou non le Cadre.

Il faut préciser à ce propos que le Conseil de l'Europe est une instance consultative, qui ne dispose d'aucun pouvoir supranational, qui ne peut donc rien imposer, et dont l'unique prérogative est de recommander aux États membres les textes qu'il élabore. Dans la plupart des cas, ces textes répondent et font suite à une demande expresse introduite par les membres du Conseil, comme c'est le cas justement du Cadre européen.

Publié en 2001, il est destiné aux professionnels de l'enseignement ; son but est de permettre aux États membres de repenser leurs objectifs et leurs méthodes d'enseignement des langues. Il constitue ainsi un outil et une base certaine pour l'élaboration des programmes d'enseignement, pour l'harmonisation de diplômes et de certificats.

Ainsi, sa fonction se limite à proposer des instruments aux États membres qui disposent de toute la latitude d'adopter ou de ne pas adopter, en totalité ou partiellement, les textes qui en émanent.

1-3-2- Le contexte politique et éducatif du Cadre européen

Le Cadre européen de référence est le couronnement de dix années de recherche (1991-2001) menée par les experts des États membres du Conseil de l'Europe. Il est l'aboutissement d'une longue histoire, en particulier celle des langues vivantes. La mission consistait à faire en sorte qu'il fallait instaurer un climat de sérénité et de compréhension entre les personnes, d'asseoir et de préserver la paix et la démocratie en Europe. L'objectif était donc dans un premier temps d'ordre politique.

On a rapidement pris conscience qu'à travers les différentes situations de contact entre communautés linguistiques subsistait un problème de communication, problème que les langues et les cultures pouvaient solutionner en passant outre ces difficultés de communication auxquelles faisaient face les citoyens de ses États membres dans leur relation les uns avec les autres. Ce qui explique d'une certaine manière le choix fait par des pays comme la France, d'introduire assez tôt l'approche communicative et les niveaux seuils proposés par les experts et les linguistes du Conseil de l'Europe pour déterminer ce que devait maîtriser un apprenant pour interagir, comme il se doit, avec les ressortissants des autres communautés.

Cela explique, d'un autre côté, la transition établie entre le niveau seuil de l'approche communicative et le Cadre européen compte-tenu du fait, comme le souligne Francis Goulier (2006), que les problèmes de mobilité ont changé de nature. D'une situation de contact, où les adultes voyageaient pour travailler et prendre contact avec des personnes appartenant à des communautés différentes, on est passé à une situation de coopération et de mobilité professionnelle nécessitant ainsi une transparence absolue quant à la qualification en langue de tout individu se déplaçant en Europe.

Toutefois et pour mieux cerner la genèse du Cadre, nous reprenons ci-après les influences ayant été à son origine comme expliqué par Daniel Coste, l'un des co-auteurs du Cadre :

1- La première raison a trait au souci d'insister sur la diversité des langues dans les enseignements et les apprentissages. Comme il n'était plus possible d'augmenter le volume horaire réservé à l'enseignement des langues, il fallait s'organiser et prendre les dispositions qui permettent de valoriser les compétences partielles et de mettre un terme, comme on le précisera un peu plus loin, à l'idée qui consiste à penser que l'apprentissage d'une langue seconde doit se réaliser de la même façon que la langue première. Il fallait passer par la valorisation des compétences mêmes limitées (partielles) dans les systèmes éducatifs.

2- La deuxième, considérée comme la plus décisive, est celle émanant du corps des évaluateurs et faisant part de leur désir de disposer d'un instrument de référence qui permettrait de classer les examens et les certificats.

3- La troisième influence visait à mettre à la disposition des différents utilisateurs (enseignants, auteurs de manuels,...) un outil de référence commune, d'une terminologie et de notions communes qui leur serviraient à interagir et à collaborer entre eux.

4- La dernière raison était dictée par le souci d'en faire un instrument de référence aussi ouvert et flexible que possible et qui puisse prendre en compte les traditions éducatives et culturelles de chaque État membre, notamment à la suite de l'ouverture de l'Europe aux pays de l'Est.

C'est pour toutes ces considérations que les ministres de l'éducation des États membres ont demandé au Conseil de concevoir et de construire un outil permettant d'améliorer la compétence de communication des Européens et de rendre plus transparentes les qualifications en langue, et ce, quel que soit le pays dans lequel il se trouve en Europe.

1-3-3- Le Cadre : un texte normatif ?

Le mécanisme mis en place est un outil mis à la disposition de chaque État membre du Conseil de l'Europe qui peut l'utiliser pour la comparaison des différents dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Comme le souligne également F. Goullier lors de sa conférence donnée au CRDP de Bourgogne, il s'agit de « *comparer, décrire, comprendre* ».

Il ajoute que :

« La commande (passée par les États membres) a été de proposer un outil qui permettrait à chacun de décrire, de réfléchir et de comprendre le choix des uns et des autres, de comprendre ce que signifie les qualifications acquises par l'individu en Europe, quel que soit le pays dont il est originaire »²⁹.

Le Cadre européen ne vise donc pas du tout à créer une norme qu'il faut impérativement respecter. Cela est d'autant plus justifié, considérant le fait, comme il nous a été déjà donné de le faire remarquer, que le Conseil de l'Europe ne dispose d'aucune légitimité ou pouvoir institutionnels qui lui permettraient d'imposer quelques normes que ce soit aux autres États membres. Tout ce qui est contenu dans le Cadre le confirme. Celui-ci ne fait que recommander aux États des outils (Échelle des compétences, ...). Le Cadre peut être exploité partout en Europe, s'appliquer à toutes les langues et c'est à chacun des États de décider de ce qu'il veut en faire, de l'adopter ou non.

²⁹ Goullier, F., (2007), « Faut-il « appliquer » le Cadre Européen de Référence pour les Langues », Conférence au CRDP de Bourgogne.

En somme, le Conseil de l'Europe n'a rien imposé. Il a tout simplement, pendant une décennie, œuvré pour réunir les conditions susceptibles de permettre aux experts des États membres de se concerter, de collaborer et de proposer au final un document (Le Cadre européen commun de référence pour les langues) pour qu'au niveau européen, chaque membre puisse trouver dans le Cadre un outil descriptif des qualifications et des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

1-3-4- L'échelle de compétence langagière globale

L'échelle de compétence langagière globale fixe trois niveaux généraux répartis à leur tour en deux niveaux, soit dans l'ensemble six niveaux :

- L'utilisateur élémentaire, lequel niveau est subdivisé en deux niveaux : le niveau introductif correspond à une première découverte de la langue (A1) et intermédiaire ou usuel (A2).
- L'utilisateur indépendant, à son tour subdivisé en deux niveaux : le niveau seuil (B1) et le niveau avancé (B2).
- L'utilisateur expérimenté : également subdivisé en deux niveaux : le niveau autonome (C1) et le niveau maîtrise (C2). À l'exception de (C1), et chez les natifs, pour les langues de spécialité, ces niveaux se situent au-delà du contexte scolaire.

Le Cadre européen est réparti selon les niveaux cités ci-dessus. Chaque niveau a ses descripteurs de compétence langagière, lesquels permettent d'établir des référentiels homogènes et organisés de façon logique pour chaque niveau de l'échelle et pour chaque langue.

À la suite de ce que nous venons d'évoquer, il est possible de déterminer le profil de compétence d'un apprenant, comme nous l'avons indiqué dans le tableau ci-dessous et dans lequel nous n'avons fait ressortir que les descripteurs liés à des profils de compétence à l'écrit.

N° de l'échelle	Niveaux communs de référence	Descripteurs de compétences langagières
- A 1	- Niveau introductif ou de découverte	- Comprendre des documents authentiques très simples comme les annonces, les affiches et les cartes postales. - Ecrire une carte postale très simple de 3 ou 4 phrases, de même qu'il peut répondre à un questionnaire informatif sur lui-même. En général, il s'agit de phrases isolées.
- A 2	- Niveau usuel ou intermédiaire	- Comprendre des messages simples, clairs et courts. - trouver des informations prévisibles dans des documents courants, comme des publicités, des prospectus, des menus, des horaires, des lettres personnelles simples.
- B 1	- Niveau seuil	- Comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante relative à son travail. - Ecrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent - Ecrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
- B 2	- Niveau avancé ou indépendant	- Lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines, avec un certain point de vue. - Comprendre un texte littéraire contemporain en prose. - développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients des différentes possibilités. - Ecrire un essai ou un rapport transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. - Ecrire des lettres officielles, dans lesquelles il expose une argumentation.
- C 1	- Niveau autonome	- Comprendre des textes littéraires longs, complexes et en apprécier les différences de style. - Comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec son domaine. - S'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer son point de vue. - Ecrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai, un rapport, en soulignant les points importants. - Adopter un style adapté au destinataire.
- C 2	- Niveau maîtrise	- Présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte. - Ecrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. - Rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire. -Résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 1-2- : Niveaux et descripteurs de compétence (Adapté à l'écrit)

Ce tableau, même si nous l'avons consacré à la compréhension et à l'expression écrites, laisse apparaître une classification des compétences langagières réparties en trois niveaux généraux (A, B et C). Ces niveaux se décomposent en six niveaux communs de référence.

Comme spécifié dans le Cadre européen, la répartition de ces différents niveaux se présente sous la forme du schéma suivant :

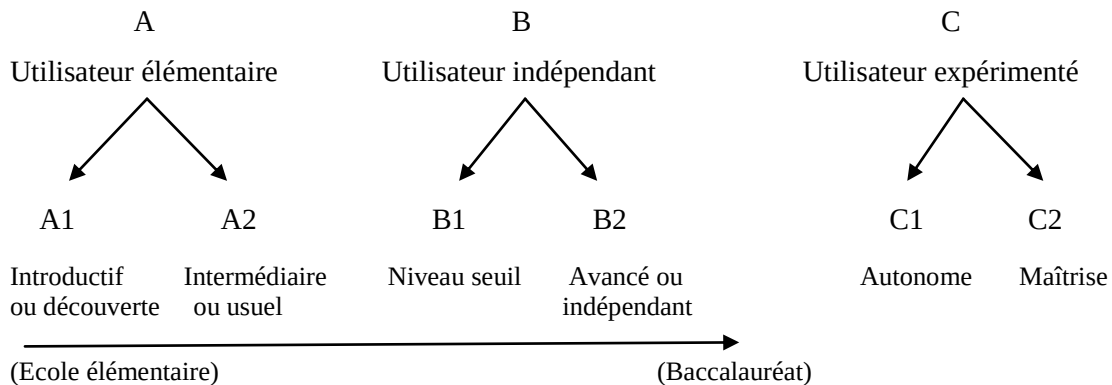


Fig. 1-8- : Les trois niveaux de référence (CECRL).

1-3-5- Les compétences langagières

Un des aspects positifs ayant retenu l'attention des spécialistes et ayant été à l'origine de l'adoption de l'échelle des compétences globales dans leurs systèmes éducatifs respectifs est lié à la démarche pédagogique qu'implique ce texte réglementaire, en l'occurrence l'approche actionnelle.

Quelles sont les raisons d'un tel choix ? Quel impact pourrait avoir cette approche sur les pratiques pédagogiques ? Quelles notions développe-t-elle pour intéresser à ce point les spécialistes ?

En nous référant à des éléments d'information contenus dans le Cadre européen, nous tenterons dans ce titre d'expliquer en quoi consiste cette approche.

1-3-5-1- Les compétences générales individuelles

Ces compétences se situent au-delà des compétences langagières pour toucher d'autres aspects tels que l'ouverture à l'autre, le fait de se comporter comme il se doit dans la vie de tous les jours, allusion est faite ici au savoir, au savoir-faire, au savoir-être.

- **Le savoir** : est considéré comme l'équivalent de la connaissance. Il concerne tout ce qui se rapporte au contenu intellectuel que nous avons en mémoire. Le savoir qu'acquiert toute personne résulte de ses apprentissages, de ses lectures, des différentes disciplines et activités scientifiques, littéraires et culturelles, de son expérience professionnelle et extraprofessionnelle. Les recherches en éducation menées en matière de savoir visent à

déterminer les moyens pédagogiques devant permettre aux apprenants d'acquérir tout ce qui a trait à ces connaissances telles que théories, méthodes, règles...

- **Le savoir-faire** : est utilisé dans le sens de compétences. Il qualifie toute manière de faire, de se conduire avec les autres et d'interagir avec eux. Il demeure étroitement lié à des comportements pratiques issus de l'exercice d'une ou de plusieurs activité (s). Les recherches menées en ce sens tendent à découvrir et à appliquer les moyens pédagogiques susceptibles de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences et des habiletés pratiques.

- **Le savoir-être** : il équivaut au mode de fonctionnement. Il peut être défini comme étant tout ce que nous savons être au plan personnel et qui nous aide dans la réalisation de tâches adaptées à la société humaine et à son environnement. Ce pourrait être nos qualités et/ou nos défauts, nos affects, notre manière d'être avec soi et avec les autres. Les recherches menées en éducation ciblent les moyens pédagogiques qui permettent l'acquisition et la maîtrise de ces différentes attitudes mentales.

1-3-5-2- Les compétences communicatives

Ces compétences se déclinent sous la forme des trois composantes ci-dessous indiquées :

- **La composante linguistique** inhérente aux savoirs et aux savoir-faire. Elle se décline en compétence grammaticale, la compétence lexicale, sémantique, phonologique et orthographique.

- **La compétence sociolinguistique** qui implique les savoir-faire et les savoir-être. C'est enseigner aux apprenants que la langue, en tant que phénomène social, nous oblige à utiliser les termes et expressions qu'il faut en fonction des personnes à qui l'on s'adresse et des spécificités situationnelles.

Ici, sont mis en œuvre des aspects liés à l'usage de la langue comme à titre d'exemple : les règles de politesse et de respect vis-à-vis des autres, le tour de parole...

- **La compétence pragmatique** qui se rattache étroitement à l'approche actionnelle et aux stratégies discursives déployées par l'apprenant et orientées vers un but précis.

Cette compétence englobe à son tour trois autres compétences :

- Une compétence discursive qui favorise l'organisation et la structuration des messages.
- Une compétence fonctionnelle qui permet au message la réalisation de sa fonction communicative.
- Une compétence interactionnelle qui permet à l'apprenant de bien communiquer dans des situations données avec les locuteurs natifs de cette langue.

À cela, nous ajouterons la compétence culturelle qui permet à l'individu d'acquérir une bonne connaissance de la culture et du pays dont on apprend la langue, faute de quoi, la communication risque de ne pas s'établir convenablement.

Il y a lieu de noter qu'excepté la compétence linguistique, les autres compétences ne font quasiment pas partie des apprentissages et sont peu développées dans les manuels pédagogiques. Paradoxalement, celles-ci font l'objet d'évaluation lors des différentes épreuves que subissent les apprenants.

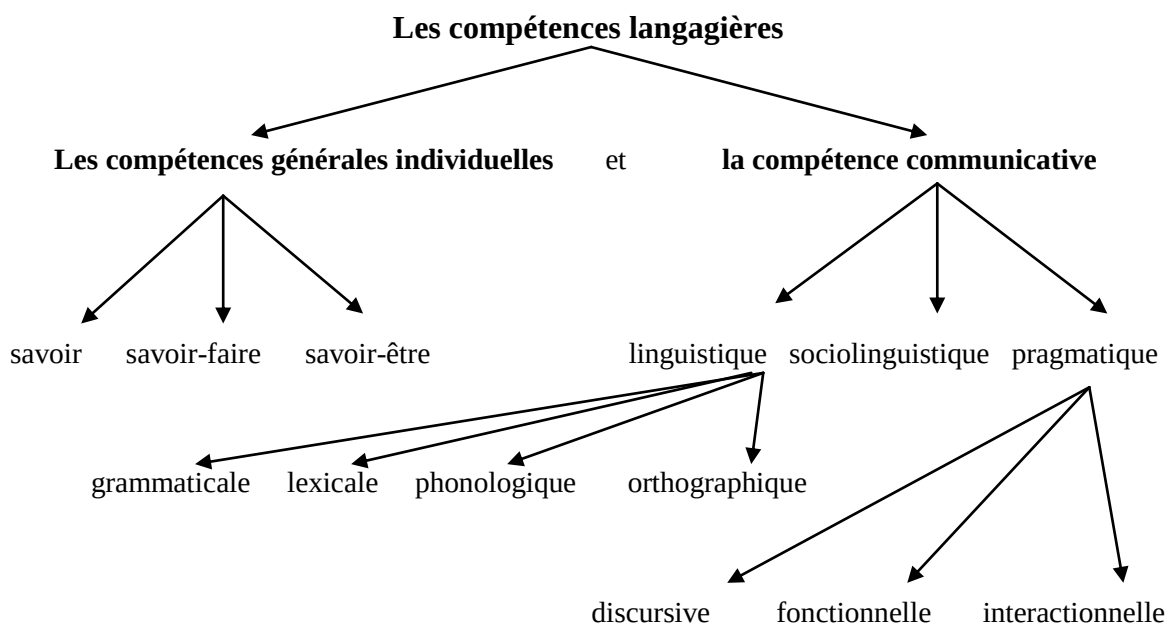


Fig. 1-9- : Les compétences langagières

1-3-6- Les activités langagières

Aux activités langagières connues et que l'on désigne communément par compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite, le Cadre européen (CECRL) ajoute deux autres activités que sont :

- L'expression écrite en interaction.
- La médiation par un même locuteur entre deux langues ou entre deux interlocuteurs parlant la même langue ou deux langues différentes.

Ces activités langagières de compréhension et d'expression passent par la réalisation de tâches communicatives avec la langue étudiée. Certaines de ces tâches requièrent de l'apprenant la maîtrise de stratégies qui lui permettent, au cas où il éprouverait des difficultés lors de certaines situations de communication, à adopter des démarches aux fins de résoudre les problèmes auxquels il fait face et d'interagir convenablement avec son interlocuteur.

1-3-7- La notion de tâche

À la suite de ce que nous venons d'évoquer précédemment, il est clair que la notion de « tâche » s'avère essentielle dans l'approche actionnelle. Elle est définie comme : « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* »³⁰.

Ce peut être la rédaction d'une nouvelle, la négociation d'un contrat, la traduction d'un texte en langue étrangère...

Les auteurs du Cadre estiment que pour amener les élèves à progresser dans la maîtrise d'une langue vivante, de même que pour permettre aux enseignants d'évaluer convenablement la compétence des apprenants, il est impératif que ceux-ci passent par la réalisation de tâche communicative avec la langue qu'ils apprennent.

Si la « tâche communicative » s'impose comme un élément central de l'approche actionnelle, il demeure par conséquent nécessaire de savoir à quoi renvoie cette notion.

On parle de tâche communicative lorsque se réalise deux conditions :

1. Lorsque la primauté est accordée au sens par rapport à la forme. À titre d'exemple : travailler sur des phrases isolées, c'est faire passer la forme avant le sens. Cela ne veut nullement dire qu'il y a lieu d'éviter de le faire, mais dans pareil cas, quand on réalise ce genre d'activités, on est loin d'effectuer une tâche communicative.

³⁰ Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, (2001), p.16

2. Pour qu'il y ait tâche communicative, il faut déterminer un résultat à ce travail et que les apprenants soient tenus au fait de ce résultat.

Globalement, pour qu'il y ait progression dans la maîtrise des compétences, d'une part, et pour évaluer pleinement ces mêmes compétences, d'autre part, il est fondamental que les apprenants puissent avoir et apprendre à réaliser des tâches communicatives.

1-3-8- L'évaluation

L'évaluation est l'une des raisons majeures ayant conduit les ministres de l'éducation, par souci de clarification des certifications existantes, à intervenir auprès du Conseil de l'Europe pour demander l'élaboration d'une grille de repérage pour rapprocher les différentes certifications, un dispositif d'évaluation qui serait un instrument de référence et de positionnement et non une sorte de norme que l'on recommande ou que l'on prescrive.

Cette demande fait suite au constat établi par les responsables des différents systèmes éducatifs qui signalaient une défaillance de leurs dispositifs d'évaluation en langues. Les enseignants notaient leurs élèves mais les notes qu'ils décernaient ne fournissaient aucune information sur le niveau réel de ces élèves. Il leur était impossible d'affirmer à quoi pouvait correspondre, en terme de compétence, une note chiffrée (10, 11 ou 12/20...).

Ainsi, et concernant les langues vivantes, les usagers (évaluateurs, économistes et politiques) éprouvaient de plus en plus le besoin d'obtenir, en raison des problèmes de mobilité, des éclairages suffisamment fiables sur le niveau de compétence en langue des citoyens européens.

À la question de savoir comment résoudre ces problèmes d'évaluation, les responsables de l'éducation estiment détenir entre leurs mains, dans les outils proposés dans le Cadre européen, des éléments de réponses susceptibles de lever ces difficultés.

Parmi les éléments que mettent en avant les experts (F.Guillon, D. Coste...) pour justifier le bien fondé du Cadre ce qui suit :

- L'échelle commune de compétences en langue a permis d'évacuer de l'esprit de beaucoup les représentations liées au modèle du locuteur natif. Il serait judicieux et opportun, de la part des responsables des systèmes éducatifs, de s'éloigner de toute évaluation négative, qui consiste à aligner les performances d'un élève par rapport à

l'idéal du locuteur natif. En contrepartie, on a tout intérêt à fixer des objectifs intermédiaires A1,2, B1,2, C1,2... sans pour autant considérer cela comme une situation d'échec.

- Autre intérêt de grande importance, induit et en relation avec l'élément qui a précédé, est constitué par le fait qu'il ne s'agit plus de raisonner en termes de niveau global de compétence en langues. En effet, il s'avère inconcevable d'affirmer, à titre d'exemple, que le niveau d'un apprenant est B1 ou B2 alors qu'en réalité, celui-ci disposerait peut-être d'un niveau B1 en expression orale et A2 en expression écrite. Il est tout à fait naturel que tout individu ne peut posséder le même niveau de compétence en expression et en compréhension, à l'oral comme à l'écrit.

À titre d'exemple, il est possible de prendre parfaitement en compte ces compétences partielles puisqu'il n'est pas nécessaire à un apprenant de maîtriser l'ensemble des activités langagières d'une langue. En effet, en fonction des pays et des spécialités, l'apprentissage ne peut concerner que certaines activités langagières (exemple : les étudiants se préparant aux examens d'entrée à l'université peuvent accorder plus d'efforts au développement de la compréhension de l'écrit).

Selon le Cadre européen de référence, il est possible à présent de construire une évaluation, chose qui posait, comme on l'a déjà souligné, un énorme problème et qui commence à trouver maintenant un début de solution grâce aux outils contenus dans le Cadre. Il s'agira surtout de mettre en place des grilles d'évaluation qui portent sur les compétences au lieu et place des savoirs.

En ce sens, le Cadre spécifie, niveau par niveau, activité par activité, des descripteurs de la production écrite, de la production orale et de l'interaction et qui permettent de construire des tâches d'évaluation en rapport avec le niveau de compétence approprié.

Il est important de rappeler que le but poursuivi par le Cadre n'est pas de prescrire une quelconque règle mais de fournir un ensemble de propositions, aussi ouvert que possible en ce qui concerne l'apprentissage des langues.

Cela dit, dans le cadre de notre recherche, et même si le CECRL a été conçu dans un contexte européen, nous pensons qu'il nous est possible de l'adopter après l'avoir adapté à notre réalité. Les compétences requises étant les mêmes, nous pourrions donc se référer au même référentiel et adopter le même type d'évaluation.

Conclusion

Les théories issues des recherches consacrées à l'écriture que nous venons d'examiner dans le présent chapitre confirment de manière sans équivoque que la production écrite est une des tâches, pour ne pas dire la tâche la plus ardue que rencontre tout apprenant.

Certaines tâches d'écriture sont plus exigeantes que d'autres et nécessitent des connaissances (savoirs), des procédés et des compétences (savoir-faire) que les apprenants sont obligés de mobiliser et surtout de savoir pourquoi ils écrivent, à qui et avec quelle intention, d'où la nécessité de mettre en place des dispositifs d'enseignement adaptés à la situation prenant en compte tous ces facteurs.

Même si la tradition a toujours voulu accorder la primauté au produit de l'écriture, il est constaté que les recherches s'orientent ces dernières décennies vers l'étude et la prise en compte des processus d'écriture en vue de déterminer leurs incidences sur les pratiques rédactionnelles.

Il s'avère également utile de souligner le fait que les modèles que nous avons décrits avaient pour objet l'étude de la production écrite telle qu'observée chez les apprenants de langue maternelle. Mais bien que l'essentiel des travaux ait été consacré à la langue maternelle, il n'empêche que d'autres travaux, à l'instar du modèle de S. Moirand, se sont intéressés à la langue seconde aux fins de mettre en évidence les signes distinctifs des écrits de langue seconde.

Nous avons pu réaliser à la lecture des caractéristiques des écrits des apprenants de langue seconde, qu'il en va de même pour les écrits de langue étrangère, que ceux-ci s'apparentent sensiblement à celles des écrits des apprenants de langue étrangère et donc de celles des étudiants algériens.

Par ailleurs, la rétrospective des principales phases qui ont jalonné l'enseignement des langues d'une façon générale et la production écrite en particulier, nous a permis d'avoir la confirmation que la production écrite est une activité qui est loin d'être simple, ce qui a amené didacticiens et chercheurs à la considérer comme un ensemble de sous savoirs à enseigner graduellement, en prenant en compte dès le début l'enseignement des règles de grammaire et d'orthographe.

Rappelons que toute nouvelle approche est venue élargir l'aire méthodologique sans toutefois remettre en cause la ou les approche(s) existante(s). Certes, chaque innovation intervenant dans le domaine didactique prétend remédier aux insuffisances des méthodes précédentes, mais sans pour autant vouloir signifier que ces dernières ne doivent plus être utilisées. En effet, même si l'approche communicative est la plus recommandée et que la plupart des enseignements dispensés dans les établissements scolaires et universitaires se font avec des méthodes audio-visuelles, force est de constater que beaucoup d'enseignants restent fidèles aux méthodes traditionnelles.

Concernant l'approche communicative, il ressort clairement de ce qui est évoqué ci-dessus qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus sur les composantes de l'acte de communiquer proprement dit.

En outre, les théoriciens s'aperçoivent de la difficulté qu'il y a à transposer cette notion de compétence de communication, notamment en ce qui a trait aux stratégies communicatives qui relèvent de l'individuel et de l'instantané.

La didactique n'est plus de savoir ce que peut être la meilleure méthode dans l'absolu ; un système ne peut pas gérer les contradictions, la complexité. Comme le fait remarquer C. Puren :

« Il n'y a pas de lois absolues, en didactique des langues. C'est à l'enseignant de gérer l'aléatoire, il doit observer, réfléchir et analyser ce qu'il fait pour pouvoir modifier son enseignement. Il doit rester attentif et tenter de repérer de possibles lacunes en matière de faire, de changer de méthodologie pour être plus efficace. En somme, il doit en permanence déconstruire les dispositifs mis en œuvre pour pouvoir construire à nouveau et en temps réel »³¹.

Nous tenterons dans le cadre de notre recherche, d'une manière générale, et dans l'agencement et l'organisation des séquences pédagogiques que nous construirons, d'une manière particulière, de tenir compte de toutes ces considérations en vue de combler les faiblesses et les insuffisances relevées dans les écrits de nos étudiants.

³¹ Puren, C., (12-16 mars 2005), *Cours et conférences sur la didactique des langues-cultures*, département de français, Université de Chlef.

CHAPITRE 02

LA PRODUCTION ÉCRITE :

DE L'ACTE D'ÉNONCIATION AUX PRATIQUES COMMUNICATIVES

Introduction

Nous avons choisi de mener notre travail dans le cadre de la didactique de l'écrit et de la linguistique textuelle. Cette dernière présente l'avantage de nous renseigner sur la mise en œuvre de la langue, sur le fonctionnement du texte en tant qu'ensemble clos et cohérent s'inscrivant dans un cadre communicationnel et sur sa relation avec le discours.

Deux aspects essentiels cependant semblent devoir retenir notre attention : le premier concerne le rapport du type de texte que nous avons choisi, à savoir le texte argumentatif, à la linguistique textuelle, le second, le rapport de l'argumentation à la pratique sociale.

Concernant le premier aspect, il est clair que l'analyse linguistique et l'évaluation a porté, depuis longtemps et en grande partie, sur les maladroites de surface, celles touchant à des niveaux d'organisation plus élevés ne l'ont pas été avec la même abondance. Il est connu et reconnu que les règles en rapport avec le niveau phrastique peuvent être parfaitement respectées et appliquées sans pour autant parvenir à produire un texte acceptable dont la progression dans son ensemble peut être perçue sans grande difficulté par le lecteur. C'est du moins l'impression qui se dégage à la suite de l'évaluation des copies des étudiants.

Pour ce qui a trait au second aspect, il s'agit de considérer l'argumentation en tant que pratique sociale qui doit être prise en compte, non seulement sous l'angle du raisonnement à déployer, mais aussi et surtout sous celui de la relation sociale qui s'installe entre les partenaires de l'acte de langage, de ses visées stratégiques, de ses possibilités interprétatives et donc de ce qu'appellera Chareaudeau (2007) « *les conditions de mise en scène discursive de l'activité argumentative* ».

Pour produire son texte, le rédacteur se focalise sur l'application des règles de la grammaire phrastique et, en même temps, déploie des unités discursives plus étendues que celles de la phrase en rapport avec la situation de communication dans laquelle s'inscrit la mise en texte. C'est justement à propos de ce deuxième niveau que Charolles

(1978), dans un article sur les corrections en usage chez les maîtres d'école des classes de primaire, soulève les difficultés qu'ils éprouvent et qui les empêchent de signaler avec précision les erreurs textuelles relevées à la suite de l'analyse des copies des élèves.

Par ailleurs, pour Chareaudeau :

« L'argumentation comme pratique sociale s'inscrit également dans une situation de communication. La situation de communication est ce qui impose un enjeu social et des contraintes aux sujets de l'acte de langage. Ceux-ci, une fois de plus, sont des acteurs sociaux qui échangent des paroles dans des situations de rencontre qui déterminent elles-mêmes un certain nombre de règles et de normes hors desquelles il ne serait point possible de communiquer. On dira à ce titre que la situation de communication surdétermine en partie ces acteurs, leur donne des instructions de production et d'interprétation des actes langagiers et donc qu'elle est constructrice de sens »³².

Par conséquent et à travers ce chapitre, nous allons définir, dans un premier temps, la notion de texte, et ce qui la distingue du discours, considérant le fait que l'objet de notre étude portera sur le texte argumentatif, avant de nous intéresser, dans un deuxième temps, à l'étude des dimensions liées aux concepts de l'énonciation et de la compétence communicationnelle vu que l'argumentation en tant que pratique sociale s'inscrit inévitablement dans une *situation de communication*.

2-1- La notion de texte

2-1-1- Les besoins des étudiants en production écrite

Il est connu que la maîtrise des langues passe par l'acquisition des quatre compétences que sont la compréhension et l'expression orales et écrites. Pour la plupart de nos sujets, se destinant à l'enseignement, l'appropriation de ces aptitudes s'avère utile et indispensable, mais s'agissant d'une langue étrangère, cet objectif s'avère difficile à réaliser (cf. titre 1.3, Le CECRL, p.70) et paraît fort ambitieux en raison des multiples facteurs qui interfèrent et qui gênent l'apprenant dans l'acquisition de ces compétences.

C'est justement ce que confirme S. Moirand qui estime qu'en matière de production écrite les enseignements en langue étrangère ne doivent pas être conduits de la même façon qu'en langue maternelle. Sans vouloir minimiser l'importance « [...] de savoir "maîtriser" l'ensemble des situations d'écrit que l'on est susceptible de rencontrer en LM

³² Chareaudeau, P., (2007), *De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication*, in *Argumentation, Persuasion*, Paris, L'Harmattan.

(aussi bien en situation de réception qu'en situation de production), autant en LE, il paraît utopique de fixer aux apprenants des objectifs aussi ambitieux »³³.

Les tests diagnostiques subis par les étudiants ont montré que l'aptitude à la compréhension est relativement maîtrisée même si beaucoup de lacunes persistent. Toutefois, ces épreuves indiquent surtout l'existence de sérieux problèmes dans la production écrite.

En termes de besoins, nous pouvons avancer que l'urgence et la priorité sont à accorder à la production écrite dans la mesure où, à l'oral, les étudiants auront à compenser leurs insuffisances par le recours à l'alternance codique, à des moyens extralinguistiques (gestuelle, intonation,...), mais aussi au feedback qui les aide à se rendre compte très vite si le message est compris, s'il est intéressant ou non, ce qui n'est pas le cas à l'écrit où une compétence linguistique est réellement requise. La rédaction étant souvent un monologue, l'estimation de l'intelligibilité de l'écrit est difficile et aléatoire, ce qui implique une planification et un contrôle plus compliqué et rigoureux qu'à l'oral.

Il semble clair que c'est la compétence en expression écrite qui retient le plus notre attention et qui, à notre sens, doit être développée en priorité puisque répondant le mieux aux besoins de nos étudiants.

C'est justement ces besoins que nous avons pris en compte lors de l'élaboration du programme et des séquences pédagogiques. En incluant la dimension sociale de la langue, celle-ci n'est plus étudiée en elle-même et pour elle-même mais en tant que moyen communicationnel. C'est aussi la raison pour laquelle, nous estimons que tout apprenant se doit de disposer d'une capacité minimale en matière de compétence discursive.

En outre, apprendre une langue étrangère, c'est s'approprier une compétence de communication, c'est, en plus des compétences citées plus haut, se doter de tous les moyens qui favorisent la relation et la communication avec les autres.

L'acquisition de ces différentes compétences nous semble possible et susceptible d'être développée, en milieu institutionnel et non francophone, d'où le programme que nous envisageons expérimenter; les connaissances linguistiques telles que celles ayant trait à la grammaire phrastique ne sont pas suffisantes et demandent à être complétées par d'autres

³³ Moirand, S., (1979), op. cit., p.94.

données et acquis, allusion faite à la maîtrise des phénomènes de structuration textuelle (typologie textuelle, planification, cohérence textuelle, cohésion...).

En partant du principe que la langue est un instrument de communication, il en résulte que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction de cette perspective et non seulement selon des éléments linguistiques préétablis. La connaissance morphosyntaxique de l'écrit est une condition nécessaire et indispensable, mais non suffisante pour communiquer. C'est la raison pour laquelle nous attacherons une attention toute particulière, dans la conception de notre expérimentation, à la compétence textuelle en commençant cette partie par une revue des définitions relatives aux termes *texte* et *discours* en vue de procéder à leur distinction.

Notons, enfin, que nous avons affaire ici à un public de niveau avancé et susceptible d'occuper dans un futur proche soit des fonctions d'enseignants de langue française soit des postes de rédacteurs au niveau de l'administration dont l'activité se traduit essentiellement par la production de documents de natures fort différentes. Il s'avère donc primordial et plus important que jamais que ces étudiants apprennent à rédiger. Ils doivent connaître la langue dont ils se servent, utiliser les tournures et les expressions, articuler phrases et paragraphes, exprimer leurs pensées en usant d'un langage simple et précis, mais surtout rédiger des textes en termes clairs et corrects.

En mettant l'accent sur la particulière complexité de la production écrite qui fait appel à plusieurs compétences à la fois et que les étudiants doivent s'approprier durant leur cursus universitaire, il demeure certain que la maîtrise de cette compétence communicationnelle est loin de constituer une simple sinécure, d'autant plus que celle-ci englobe à son tour d'autres compétences parmi lesquelles figure la compétence discursive, compétence incontournable pour la production d'écrits réussis

Partant de là, tous les linguistes sont d'accord pour opposer le texte aux éléments qui le composent. On met en avant la totalité comme caractère du *texte*. La conséquence de cette manière de voir est que les éléments phrastiques se définissent par les relations qu'ils tissent pour former l'ensemble. Ce ne sont ni les éléments phrastiques dits de « surface », ni ceux appartenant à des niveaux plus élevés dits « textuels », mais leurs relations et leur interaction qui constituent le *texte*.

À compter des années soixante, de nombreux auteurs, s'inspirant de la grammaire de Chomsky, ont tenté d'approcher le concept de texte. Ces travaux ont vite fait de montrer que le texte est défini comme un ensemble fort complexe de phénomènes linguistiques, un processus de communication qui ne peut être appréhendé à partir d'un système de règles.

Aussi, il est à se demander si la signification d'un message est-elle appréhendée à partir de signes appartenant au code de la langue ou bien existe-t-il d'autres éléments linguistiques qui permettent de le faire ?

Le résultat des recherches présentes ont tendance à nous renseigner davantage et à rejoindre le point de vue de Charolles pour qui : « *il n'existe pas au plan du texte, des règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe des phrases, "feraient l'unanimité"* »³⁴.

Pour L. pépin c'est :

« *Une façon simple et efficace de définir la grammaire du texte est de la comparer à la grammaire de la phrase. Alors que la grammaire de la phrase étudie les relations entre les mots de la phrase, la grammaire du texte examine les relations entre les phrases dans le texte* »³⁵.

Elle ajoute que « *la grammaire du texte s'applique à comprendre comment une suite de phrases peut être perçue par le lecteur comme formant une unité. Elle étudie donc autant les processus du lecteur que les indices du texte qui guident le lecteur dans son interprétation* »³⁶.

Au vu de ce qui précède, il apparaît clairement que la notion de texte est difficile à être appréhendée d'une manière précise.

Devant toutes ces considérations, nous estimons préférable d'entamer la présente partie en tentant de définir les termes *texte* et *discours*, qui dans bien des situations ont tendance à se confondre. Si cela est parfois avéré, ces deux concepts ne sont pas, bien évidemment, de tout temps interchangeable et renvoient le plus souvent à des acceptions totalement

³⁴ Charolles, M., (1988), *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité depuis la fin des années 1960, Modèles linguistiques*, X, 2, p.52

³⁵ Pépin, L., (2007), *La cohérence textuelle dans la narration : contexte de la recherche et méthodologie*, université du Québec à Rimouski, p.1.

³⁶ Pépin, L., (2007), op. cit.

différentes, c'est pourquoi notre intérêt c'est aussi porté sur la distinction qui puisse exister entre texte et discours.

Il faut dire que le *texte*, sous ses diverses formes, occupe une place de choix dans les sciences du langage et dans la recherche, d'où également la place de plus en plus importante qui lui est consacrée en DDL.

2-1-2- Qu'est-ce qu'un texte ?

Rappelons que notre recherche s'inscrit dans le domaine d'étude de la linguistique textuelle, plus particulièrement de ses deux volets que sont la typologie du texte et la cohérence textuelle. Les aspects sur lesquels nous compterons fonder notre analyse sont, dans un premier temps, l'étude des règles qui structurent le texte argumentatif et, dans un deuxième temps, celles qui se trouvent à l'origine de sa cohérence.

Il y a lieu de faire remarquer que notre objectif consiste à déterminer et à évaluer la qualité des textes argumentatifs produits par des étudiants dans le cadre d'un apprentissage du français langue étrangère. En évaluant les productions écrites de nos étudiants, on s'aperçoit rapidement que celles-ci souffrent, en grande partie, d'incohérence flagrante tant au niveau phrastique que textuel.

Jusque-là, l'apprentissage de l'écrit, du primaire au lycée, a porté sur le mot et la phrase et a donc concerné les règles de grammaire, lexicales et syntaxiques plutôt que l'application des stratégies rédactionnelles devant toucher le texte dans son ensemble. De ce fait, les apprenants ont acquis des automatismes qui leur permettent de maîtriser plus ou moins l'aspect phrastique étant donné qu'ils ont pris l'habitude d'orienter leur attention sur ces erreurs dites de « surface ». Paradoxalement, les aspects discursifs (cohérence, cohésion, destinataire, lisibilité...) étant complètement occultés pourraient, dans une certaine mesure, expliquer les difficultés constatées chez nos étudiants.

Si de par les finalités assignées à l'enseignement du français en Algérie, particulièrement dans les cycles moyen et secondaire, la nécessité d'installer chez nos apprenants une compétence communicationnelle leur permettant d'accéder à la documentation et de s'exprimer librement dans différentes situations demeure un impératif, il n'est nullement question pour nous de négliger la compétence linguistique. Celle-ci, en tant que composante essentielle de toute communication verbale, représente le point d'appui sur lequel repose toutes les autres habiletés d'ordre social et discursif.

Cet apprentissage avait pour objectif d'amener l'élève à rédiger des textes clairs et corrects. Or, il se trouve que tout comme une phrase est loin d'être le résultat d'un simple assemblage de mots, la rédaction d'un texte est bien autre chose qu'une succession de phrases ou de paragraphes, fussent-ils grammaticalement et sémantiquement bien construits.

C. Vandendorpe le souligne clairement :

« [...] l'écriture met en jeu des savoirs d'ordre supérieur, qui touche à l'organisation du texte et au sens de ce qui est communiqué. Mais comme ces savoirs sont encore peu formalisés par la didactique, ils ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et ne sont transmis qu'au hasard des corrections de textes — dans la mesure où le maître est conscient de la nécessité d'intervenir à un autre plan que celui de la simple orthographe grammaticale et lexicale. »³⁷.

Il y a lieu aussi de rappeler que l'objectif de notre travail consiste à déterminer et à évaluer la qualité des textes argumentatifs produits par les étudiants dans le cadre d'un apprentissage du français langue étrangère. Nous avons aussi fait remarquer que notre intérêt se portera, dans une moindre mesure, sur l'évaluation des erreurs et des maladroites enregistrées sur le plan phrastique. Les règles et les structures phrastiques peuvent être parfaitement appliquées avec pour résultat la production de phrases grammaticalement et sémantiquement correctes sans que leur assemblage puisse permettre de constituer un texte au sens plein du terme. En effet, le texte qui en découle peut ne pas être conforme aux attentes du correcteur dans la mesure où ce dernier pourrait ne pas suivre le développement du texte dans son ensemble, notamment la progression des idées qui y sont contenues.

Toutes ces considérations devraient-elles nous obliger à nous poser un certain nombre de questions afin de pouvoir déterminer ce que peut être un texte, ce que peuvent être ses composants, comment évaluer et déterminer la qualité d'un texte, ce que l'on entend par textualité, par texture...

Il ne s'agit pas pour nous d'un simple examen terminologique, mais il s'agit plutôt de découvrir, grâce aux notions de texte et de discours, des principes d'organisation et de fonctionnement qui permettent de mieux comprendre et de mieux structurer des pratiques de communication.

³⁷ Vandendorpe, C., (1995), « *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte* », université d'Ottawa, p.1.

Cela a pour conséquence de nous amener à outrepasser l'évaluation locale, celle de la phrase, pour nous intéresser à une évaluation plus globale, celle du texte dans sa totalité.

Il nous apparaît donc opportun, en guise de point de départ à notre travail, de tenter d'approcher le sens de *texte*. Mais pour mettre en relief quelques-uns des aspects essentiels du texte, il nous semble utile, voire indispensable, d'examiner quelques-unes des définitions fournies par les spécialistes à travers l'évocation de quelques travaux dominants.

Tirant donc son origine du latin, le terme « texte » signifie « tissu » (cf. « texture »); il est assimilé à un tissu (ensemble) dont les fils (éléments) s'entrelacent. Il est construit à partir de signes divers : les lettres, les mots, les phrases, les paragraphes, la ponctuation. Chacun de ces signes occupe une place précise et joue un rôle déterminant au sein du texte.

Le texte transmet un message, lequel message est soit transmis directement (sens dénoté) soit indirectement (sens connoté).

2-1-3- Les différentes acceptions de « texte »

Nous avons fait remarqué auparavant que le sens du terme « texte » prend, selon les linguistes, des acceptions très divergentes d'où la nécessité de se montrer prudent lorsque l'on aborde ce concept de texte.

- Le concept de texte chez Hjelmslev

L'entrée du concept de texte en tant qu'objet d'étude de la linguistique remonte au milieu du vingtième siècle, période à partir de laquelle les linguistes lui accordent une place de premier ordre parmi les concepts étudiés dans la théorie du langage.

De tous les linguistes, qui se pencheront sur l'étude du texte, Hjelmslev est considéré comme le premier à s'être intéressé au texte comme il aura été au départ de sa conceptualisation en linguistique comme il ressort dans les *Prolégomènes* (1943, T : 1971) :

« La théorie du langage s'intéresse à des textes, et son but est d'indiquer un procédé permettant la reconnaissance d'un texte donné au moyen d'une description non contradictoire et exhaustive de ce texte. Mais elle doit aussi montrer comment on peut, de

la même manière, reconnaître tout autre texte de la même nature supposée en nous fournissant les instruments utilisables pour de tels textes »³⁸.

Dans la mesure où, pour Hjelmslev, « la théorie du langage s'intéresse à des textes », le texte se justifie comme étant l'objectif premier de cette théorie, lequel objectif serait d'élaborer des outils propres à la *reconnaissance*, l'*analyse* et à la *description des textes*.

C'est au cours de la même période (1972) que paraissent deux ouvrages qui lui permettent d'intégrer le vocabulaire de la linguistique en le définissant comme suit:

- Le « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », J. Dubois et al :

1. « On appelle *texte* l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. (Syn. CORPUS)
2. L. Hjelmslev prend le mot *texte* au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. « Stop » est un texte aussi bien que le Roman de la Rose. Tout matériel linguistique étudié forme également un texte, qu'il relève d'une ou de plusieurs langues. Il constitue une classe analysable en genres, eux-mêmes divisibles en classes, et ainsi de suite jusqu'à épuisement des possibilités de division »³⁹.

- le « Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », O. Ducrot et Todorov, (1972) :

*« [...] La notion de **texte** ne se situe pas sur le même plan que celle de phrase (ou de proposition, syntagme, etc.); en ce sens, le texte doit être distingué du **paragraphe**, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier; il se définit par son autonomie et par sa clôture (même si, en un autre sens, certains textes ne sont pas « clos ») ; il constitue un système qu'il ne faut pas identifier avec le système linguistique mais mettre en relation avec lui : relation à la fois de contiguïté et de ressemblance. En termes hjelmsleviens, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification [...] »⁴⁰.*

Dans le sens courant et dans son acception la plus large, texte signifie une série de mots dont l'agencement produit un sens. « On appelle *texte* l'ensemble des énoncés soumis à l'analyse : le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé »⁴¹. Autre usage habituel du terme, le texte peut correspondre à un article

³⁸ Hjelmslev, Cité par Kyheng, R, (1971), (...), *Hjelmslev et le concept de texte en linguistique*, université Paris 10.

³⁹ Dubois, J. et al., (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, p.482.

⁴⁰ Ducrot, O. et Todorov, T., (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil, p.375.

⁴¹ Dubois, J. et al., (1999), op. Cit., p.482.

de presse, à une nouvelle, à un poème, à une pièce de théâtre,... Se fondant sur le travail de Lunquist (1999), J.P. Bronckart relève que les locuteurs d'une langue arrivent, sans aucune hésitation :

« à distinguer un texte de ce qui n'en serait pas un, avec au moins autant d'efficacité qu'ils sont capables de distinguer une phrase grammaticale d'une non phrase ; dans la conscience du locuteur (qui est un des sièges des phénomènes langagiers), le texte existe donc, et il est légitime d'en analyser les propriétés générales »⁴².

Remarquons que l'usage de ce terme renvoie presque inexorablement et spontanément au sens littéraire. En littérature, cette notion est employée pour désigner le texte d'un roman, d'une pièce théâtrale ou de tout autre œuvre du même genre, soit à tout écrit destiné à la consommation littéraire d'un public.

Si l'on se réfère à J.M.Schaeffer, *« la notion de texte, [...], est rarement définie de manière claire [...] »⁴³*. Même s'il s'agit là d'un terme très connu et utilisé couramment, il arrive que le sens qu'on lui accorde diffère selon les chercheurs pour signifier et prendre au moins trois acceptions différentes. La première associe la notion de texte, comme nous l'avons déjà examinée, à quelque chose d'écrit et d'imprimé, plus particulièrement un livre. Le concept est appliqué pour cette frange de spécialistes au discours écrit ou simplement à l'œuvre littéraire. La deuxième le considère en tant que synonyme de discours, au sens où il signifie la mise en œuvre du langage pour communiquer un sens. La troisième lui assigne un sens plus large pour lui donner une extension transsémiotique et désigner ainsi un ensemble de signes. Dans ce cas, on parle de BD, d'affiches, de texte filmique, de texte musical....

Selon J.M.Schaeffer, en accord avec la position pragmatique textuelle, le texte est défini comme une *« chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle »⁴⁴*.

Distinguant *entités linguistiques* et *entités communicationnelles*, il conclura que toute structure textuelle est avant tout une entité communicationnelle même si elle se réalise par des entités linguistiques. En ce sens, il citera H.F. Plett, 1975 pour qui : *« un texte n'est pas une structure immanente mais une unité fonctionnelle d'ordre communicationnel »*.

⁴² Bronckart, J-P., (2004), *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique*, in *langage*, 38ème année, n° 153, p.103.

⁴³ Ducrot, O. et Schaeffer, J.M., (1972, 1995), op.cit., p.594.

⁴⁴ Ducrot, O. et Schaeffer, J.M., (1972, 1995), op.cit., p.594.

Dans le contexte français et parmi les linguistes d'importance, ayant traité de près le *texte*, il convient de citer :

- R. Tomassone (2002) pour qui le texte est une organisation et qui consacre au *Texte* la deuxième partie de son ouvrage intitulé « *Pour enseigner la grammaire* ». Selon l'auteure, il ne suffit pas, pour constituer un texte, d'aligner les phrases les unes à la suite des autres. Pour qu'un texte soit considéré comme tel, les phrases doivent s'enchaîner et être en rapport les unes avec les autres. Les règles qui assurent sa cohérence diffèrent de celles de la phrase et « elles en sont indépendantes ». Le texte s'organise au moyen de marques non linguistiques qui permettent d'identifier la structuration et les différentes parties du texte et de marques linguistiques telles les termes de liaison, les reprises et le choix des types de phrases. L'auteure consacre une place aux connecteurs (temporels, spatiaux, argumentatifs) et à leur classement en tant qu'ils déterminent la cohésion et la cohérence du texte et qu'ils ne relèvent pas du niveau phrastique

- J. G. Tamine (2004 :17) qui définit le texte « *comme une construction de constructions* ». Les unités qui le composent sont à leur tour le fruit d'une série d'opérations effectuées en fonction de contraintes d'enchaînement (l'assemblage ne se réduit pas à une simple juxtaposition des unités textuelles) et de grammaticalité. Le genre du texte est aussi à prendre en considération. Les éléments microstructurels ne sont pas suffisants et ne permettent pas de construire un texte et doivent être sans cesse associés aux éléments macrostructurels.

- Le travail de Jean-François Jeandillou (2007) est également à signaler. Le *texte* y est présenté comme « *un modèle abstrait* » constituant l'aboutissement des multiples choix opérés tant au niveau lexical, syntaxique qu'énonciatif. Se référant aux travaux d'Adam (*Eléments de linguistique textuelle*, Liège, 1990, p. 19 sq.), et tout en établissant la distinction entre discours, énoncé et texte, l'auteur définit ce dernier en tant qu'il « *correspond au modèle abstrait selon lequel s'organisent les énoncés* »⁴⁵.

Le texte est une abstraction dans la mesure où il accepte d'être isolé, de se voir retiré au contexte et à l'environnement qui l'ont généré.

Si le discours n'apparaît pas seulement caractérisé par des propriétés linguistiques, mais par son appartenance à une situation de production particulière, le texte, au contraire,

⁴⁵ Jeandillou, J-F., (2007), *L'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin/Masson, p.109.

constitue un objet plus abstrait qui tire son origine de la soustraction du contexte au discours concret. Se référant à la double équation bien connue de J.M.Adam, il ajoute que le :

« (...) texte découle en fait d'une abstraction théorique (il faut l'abstraire, l'isoler de son environnement et de ses modes de réalisation). Il s'agit non pas d'un donné concret mais d'un appareil schématique construit par une analyse explicite.

Dès lors, il n'y a pas à chercher de stricte adéquation entre le monde extralinguistique et l'univers auquel le texte peut renvoyer. Comme elle n'est qu'un pur modèle, son organisation sémiotique n'est pas subordonnée à la référenciation. On peut en revanche considérer qu'elle représente des simulacres de référents, plus ou moins conformes aux objets du monde selon l'impression de réalité que le texte doit susciter(...) »⁴⁶.

2-1-4- Les aspects matériels du texte

Le texte se manifeste selon différents aspects parmi lesquels nous pouvons citer :

- l'*aspect matériel*, il peut s'agir d'une phrase (court) ou d'un roman (long), peut être rédigé en prose ou en vers, complet ou lacunaire, avec ou sans titre, ... C'est précisément cet aspect qui a un effet sur le lecteur.

- l'*aspect verbal et syntaxique* qui touche à la mise en œuvre de la langue. Le choix des mots, la formation des phrases, ...participent au sens global du texte (l'aspect sémantique). Si le sens de certains écrits est facilement appréhendé, les mots utilisés le sont au sens propre (aspect dénotatif). Dans d'autres cas, il est nécessaire de faire appel à tout un savoir-faire et à une analyse très rigoureuse pour décrypter le message. Les éléments du message sont transmis de manière implicite (aspect connotatif). Un texte est écrit ou oral, c'est la mise en œuvre d'une langue ; pour comprendre un texte, nous devons comprendre la langue dans laquelle il est écrit.

- l'*aspect sémantique* : un texte transmet un message, il a un sens. Il ne suffit pas de déchiffrer les mots, il faut pouvoir les comprendre pour accéder au sens du texte. Dans certains cas, il est aisé d'en saisir le sens, dans d'autres, il est nécessaire de procéder à une analyse assez rigoureuse pour pouvoir reconstruire le sens qui s'en dégage.

- l'*aspect pragmatique* : tout texte a une fonction, une utilité. Il vise un lecteur et cherche donc à l'influencer. Cette « communication » nécessite que l'on fasse appel, pour la

⁴⁶ Jeandillou, J-F., (2007), op cit, pp.109-110

comprendre à des éléments qui gravitent autour et se situant en dehors du texte (le paratexte).

- l'*aspect symbolique* : le texte participe d'une culture. Il fournit des indications sur les modes d'expression par lesquels la société manifeste ses valeurs. Il est évident que cet aspect aide aussi à déterminer le sens véhiculé par le texte.

Pour compléter ces définitions, nous pouvons également préciser que :

- Chaque texte possède une structure qui lui est propre. Il s'agit de la façon dont il est construit et organisé, tant sur le plan formel que linguistique.

- Chaque type de texte renvoie à des fonctions différentes : raconter, informer, convaincre, décrire, faire agir, ... Un même texte peut occuper plusieurs fonctions. Analyser les aspects et la structure d'un texte permet d'identifier son type.

- Chaque texte comporte les caractéristiques d'un ou plusieurs genres. Le genre d'un texte est une catégorie à laquelle s'apparente ce texte en fonction de son fond et de sa forme, ainsi nous distinguons le roman, la poésie, le conte, la nouvelle, le théâtre, etc.

Toutefois, il y a lieu d'éviter de considérer qu'un texte appartient à un genre en particulier. Étudier un genre de texte particulier revient à déterminer ses influences, les mécanismes sur lesquels il repose, ses ressemblances ou ses différences avec d'autres textes similaires.

2-1-5- Le texte est une structure

En France, les travaux du linguiste et sémiologue R. Barthes, sont notables et ont aussi droit de citer. La définition qu'il propose s'organise selon un certain nombre de concepts, quelques-uns empruntés à Julia Kristéva.

Sur le texte considéré du point de vue de l'opinion courante, « *c'est la surface phénoménale de l'œuvre littéraire* ». Le texte n'est donc qu'un *objet* perceptible à la surface de toute œuvre littéraire. C'est un tissu, un ensemble de mots et de phrases qui, loin d'être juxtaposés aléatoirement, sont organisés, entrelacés, parcourant et recouvrant la totalité de ce qui est écrit. Le texte prend forme à partir de l'entrelacs d'un tissu devant aboutir à un sens déterminé, stable et unique.

Le texte est lié étroitement à l'œuvre écrite, dont il assure la pérennité, la préserve contre l'oubli et autres défections de la mémoire. Lié également de par l'histoire à différentes institutions (droit, Eglise, littérature, etc.), il représente un mode d'expression privilégié par lequel la société proclame ses valeurs : « *c'est l'écrit en tant qu'il participe au contrat social* ».

Historiquement, le texte, défini dans son acception classique, s'identifie au signe autour duquel s'organise un ensemble de concepts. À l'instar du signe, le texte en tant que message écrit est le résultat de l'association d'un signifiant (tout ce qui peut être perçu visuellement : lettres, mots, phrases et paragraphes) et d'un signifié (sens « originel, univoque et définitif » ou l'idée qui se dégage du signifiant sur le plan de la conceptualisation).

Le texte dans son acception classique se doit d'être clos, un discours qui exige la clôture et qui arrête définitivement le sens. Ce sens est ainsi fixé, scellé à son signifié. Si pour une raison ou une autre, son intégrité se trouve altérée, deux opérations peuvent être exploitées pour remédier à pareille situation. La première, *la restitution*, relève du ressort de la philologie qui a pour objet la validation des textes sur lesquels elle travaille et dont elle cherche à déterminer la véracité et l'authenticité au moyen d'une technique : la critique des textes. La deuxième, *l'interprétation*, a en charge de retrouver le sens réel et unique. Le texte authentifie l'écrit, c'est-à-dire sa « vérité ». Il s'agit donc de « restituer » le texte pour en déterminer l'origine, l'intention et le sens.

Cette configuration devait se maintenir jusque vers les années 1960, coïncidant avec l'avènement de la linguistique structurale et l'apparition de nouveaux chercheurs dont les travaux se sont intéressés à la critique du signe et à la théorie du texte.

Ces travaux assignaient à la linguistique trois rôles majeurs. Le premier rejoignant la logique, où le critère de vérité se voit supplanté par le critère de validité. Le deuxième, en rapport avec les travaux du cercle de Prague et sous l'appellation de *poétique*, porte sur la remise en cause de la répartition traditionnelle du discours qui voit une part de la littérature transférée et prise en charge par la linguistique, particulièrement par la recherche et l'enseignement. Le troisième est celui qui nous intéresse le plus puisque lié à la notion de texte. Les travaux postulés par Saussure inaugurent une démarche quasi scientifique en ce que, avec elle, la linguistique cesse d'être exclusivement phrastique pour se consacrer au texte dans son ensemble. « *La notion de texte ne se situe pas sur le*

même plan que celle de la phrase [...], en ce sens, le texte doit être distingué du paragraphe, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier ; [...] il constitue un système qu'il ne faut pas identifier avec le système linguistique, mais mettre en relation avec lui : relation à la fois de contiguïté et de ressemblance »⁴⁷.

En schématisant, on peut dire qu'à une linguistique essentiellement orientée vers l'étude du système de la langue et de ses mécanismes profonds vient s'ajouter une linguistique textuelle/discursive.

Pour en revenir à la théorie du texte, Barthes, s'appuyant sur les travaux épistémologiques réalisés par J. Kristéva, reprend la définition que celle-ci donne du texte : « *Nous définissons le Texte comme un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés antérieurs ou synchroniques* »⁴⁸. Ainsi, se trouvent inclus dans cette définition les principaux concepts théoriques du texte, soit : pratique signifiante, productivité, signifiante, phéno-texte et géno-texte et inter-textualité.

Le texte n'est pas le résultat de l'abstraction que représente la langue, mais fait suite à un travail où interagissent en simultané le sujet, le destinataire et le contexte social. Il « *est le théâtre même d'une production où se rejoignent le producteur et son lecteur [...]* » (R. Barthes, 1974). Ce travail concerne aussi bien l'auteur qui construit le texte que le destinataire qui l'interprète, lui attribue un sens et qui réalise de ce fait tout un travail de reconstruction du texte.

Se référant toujours à J. Kristéva, le phéno-texte est « *le phénomène verbal tel qu'il se présente dans la structure de l'énoncé concret* », (R. Barthes, 1974). Tout comme pour ce qui est de l'analyse structurale utilisée dans la tradition scolaire, le phéno-texte se laisse analyser, lui aussi, des points de vue phonologique, structurale et sémantique. C'est l'énoncé et non l'énonciation qui importe ici. Le géno-texte a pour fonction de structurer l'énoncé ; il « *pose les opérations logiques propres à la constitution du sujet de l'énonciation* », (R. Barthes, 1974). Par conséquent, le géno-texte ne peut se prêter à une analyse structurale.

⁴⁷ Todorov, T., cité par Barthes, R., (1974), *Théorie du texte*, p.2.

⁴⁸ Kristeva, J., citée par Barthes, R. (1974), *op.cit.*, p.3.

Le concept d'intertexte vient compléter cette définition, dans le sens où tout texte n'est en réalité qu'un assemblage de fragments, de citations, etc., puisés à partir de textes anciens ou présents et utilisés de différentes manières, fussent-elles conscientes (citations) ou inconscientes et dissimulées (recours à des procédés peu ou non reconnaissables). En d'autres termes, le texte n'existe qu'à travers un langage déjà produit.

2-1-6- Le texte est un acte pragmatique

Autre trait particulier du texte, qui au demeurant est également valable pour le discours, est constitué par la dimension pragmatique. En effet, à la suite de Benveniste (1965), le cadre de l'analyse ne peut être le monologue mais le dialogue. En ce sens, dans tout acte d'énonciation, l'important est d'insister sur le fait que le texte, au même titre que le discours, implique inévitablement un émetteur et un récepteur, l'émetteur cherchant à agir sur le second...

Ce facteur détermine l'attitude du locuteur face à son énoncé et à son acte d'énonciation. Ainsi, pour Ducrot, O., « *La langue, considérée comme un ensemble d'énoncés sémantiquement caractérisés, se révèle ainsi un **instrument d'action** au moins et plus qu'un **instrument d'information*** »⁴⁹.

En effet, la vocation première de la langue est d'être mise en œuvre par des interlocuteurs qui s'échangent des paroles dans un dialogue. De par leur communication, ils se transmettent des informations, des messages en vue de s'influencer réciproquement.

Cela est valable autant pour la langue écrite que pour la langue orale, mais est plus nette quand il s'agit de langue écrite, sachant qu'en pareille situation on n'a pas évidemment sous les yeux le locuteur, ses gestes ni les réactions de son interlocuteur d'où le recours du locuteur à certains procédés d'écriture tels la modalisation, l'emploi des adverbes dans la construction du texte, les modalités métalinguistiques dans la conversation, plus particulièrement quand l'échange s'annonce difficile.

Il est utile de faire remarquer que les éléments de définition évoqués dans ce titre ne peuvent à eux seuls représenter un trait caractéristique propre au texte puisqu'ils peuvent s'appliquer également au discours et de ce fait ne peuvent suffire à établir une distinction entre texte et discours.

⁴⁹ Cité par Baylon, C., et Mignot, X., (2000), *Initiation à la sémantique du langage*, Éditions Nathan/HER, p.204.

Au vu de ce qui précède, le dénominateur commun entre ces différents concepts tient au fait que tous renvoient au même champ sémantique, lequel champ constitue l'essence même du texte, à savoir que celui-ci n'est finalement qu'entrelacements, construction, structuration, assemblage, entrecroisement, enchaînement pour rejoindre son sens étymologique : le texte n'a depuis toujours été qu'un « tissu ».

2-2- La notion de discours

2-2-1- Qu'est-ce qu'un discours ?

Approcher la notion de discours, c'est s'exposer à un questionnement fondamental et multiple consistant à déterminer inévitablement à quoi peut renvoyer le terme *discours*, quelle relation entretient-il avec celui de *texte*, à se demander quel lien peut-il y avoir entre celui qui rédige ou parle, le contexte qui préside à la production du discours et son destinataire.

Tout comme pour ce qui est du *texte*, la définition de *discours* est loin de faire l'unanimité chez les spécialistes et reste toujours à préciser.

Le *discours*, à travers ses genres variés, tient, au même titre que le *texte*, une place majeure dans nombre de recherches menées en science du langage. Il est très normal que ce terme occupe une place toujours grandissante en DDL. Les besoins didactiques supposent ainsi des choix adaptés au public et aux objectifs des apprentissages. Néanmoins, deux problèmes de taille sont constamment soulevés en matière de didactique des langues : déterminer dans un premier temps les caractéristiques discursives et, dans un second temps, la mise en place des instruments qui permettent de procéder à l'analyse de ces discours.

2-2-2- Les différentes acceptions du mot « discours »

L'une des premières acceptions de « *discours* » remonte déjà au temps de la Grèce antique. D'un point de vue rhétorique, ce mot évoquait la parole produite de façon raisonnée dans la perspective d'atteindre un objectif bien précis. Les principales phases du discours sont déterminées depuis l'Antiquité, en l'occurrence l'*inventio* (trouver quoi dire), le *dispositio* (mettre en ordre ce que l'on a trouvé), l'*elocutio* (rédigé ce que l'on a mis en ordre) et l'*actio* (présenté oralement ce que l'on a rédigé).

Autre acception reconnue et bien admise parmi les linguistes est celle formulée par J.M.Adam, laquelle acception fait suite à ses fameuses équations, à travers lesquelles il définit les notions de texte – que nous avons déjà évoquées - et de discours. Pour Adam :

« *Discours = Texte + conditions de production et de réception-interprétation* »⁵⁰.

De par cette deuxième définition, le *contexte* se trouve mis en exergue compte tenu du fait qu'il oriente la façon liée à l'interprétation des données discursives et textuelles. Adam considère à ce propos que « *les informations du contexte sont traitées sur la base des connaissances encyclopédiques des sujets, de leurs préconstruits culturels et autres lieux communs argumentatifs* »⁵¹.

Il apparaît clairement que le discours demeure étroitement lié aux conditions de production-interprétation, lesquelles conditions reflètent le niveau des connaissances dont dispose le sujet parlant et qui permettent en même temps d'identifier de la meilleure manière qui soit la visée informative du message.

Actuellement très utilisé, le terme « *discours* » renvoie à des usages assez variés : à savoir « discours de la méthode », partie du discours, discours littéraire, ...

En effet, le terme « *discours* » donne lieu, dans le domaine des sciences du langage, à des acceptions très diversifiées. Il s'agit d'une notion qu'il convient de pluraliser quant à ses référents. C'est dire que dans le langage courant le mot « *discours* » est polysémique et renvoie aussi bien à des énoncés solennels - prononcés par des personnalités devant une assistance - qu'à un usage insensé et sans effet : « ce ne sont que des discours », équivalent de « parole en l'air » ou réfère à n'importe quel usage restreint du langage du genre : le discours politique, le discours des spécialistes, le discours des jeunes...

Discours est aussi employé pour renvoyer à d'autres emplois tels que : « parties du discours », « discours littéraire ou scientifique », « le discours de la gauche (de la droite),... Les différentes significations auxquelles donne lieu le *discours* nous permettent de réaliser qu'il s'agit là d'un terme polysémique, ce qui rend très difficile toute tentative de tracer les contours d'une définition du terme.

⁵⁰ Adam, J-M., (1999), *LINGUISTIQUE TEXTUELLE, Des genres de discours aux textes*, Paris, Editions Nathan/HER, p.39.

⁵¹ Adam, J-M., (2006), *Texte, contexte et discours en question*, in *Pratiques* n°129-130, p.5, pp.21-24.

Ces formes de discours posent problèmes dans le sens où, selon D. Maingueneau, elles renvoient autant au système qui produit ces textes qu'aux textes eux-mêmes⁵². Eu égard aux multiples emplois évoqués ci-dessus, il nous est permis de concevoir que le mot « discours » ne peut être rangé sous la coupe d'un seul sens stable et que dans pareil cas, les linguistes admettent qu'il s'avère irréaliste de lui conférer une définition assez globalisante.

Aussi et dans le langage courant, le terme « *discours* » consiste proprement à « *un développement oratoire fait devant une réunion de personnes* »⁵³.

Dans un sens plus large, ce terme est utilisé, plus particulièrement par les linguistes, pour référer à un écrit, à une œuvre littéraire. Il arrive aussi que *discours* soit aussi l'équivalent de *texte* ou d'*énoncé* (Maingueneau, 1976 :11).

Il reste entendu que ce qui est évoqué ci-dessus nous permet de concevoir que ce terme se trouve à la source de nombreuses difficultés compte tenu de ses différentes acceptions et des sens que lui donne chaque école linguistique. Toutefois, pour certains linguistes (Maingueneau, Baylon, ...), il est employé en tant qu'équivalent de ce qui suit :

1. En guise de synonyme de la « parole » saussurienne.
2. En tant qu'unité de discours supérieure à la phrase. Il convient de noter que l'analyse du discours a cherché, depuis ses débuts, à décrire le fonctionnement de la langue en tant qu'unité se situant au-delà du stade de la phrase. Il s'agissait de s'inspirer des procédés théoriques mis en évidence pour la formation des mots et de la phrase et de les mettre en pratique pour la production des textes, d'où l'intérêt porté à la cohérence textuelle.
3. En tant qu'énoncé, soit à un terme qui « *renvoie aux manifestations concrètes du langage, et implique donc une prise en considération du locuteur, du référent et de la situation de communication* »⁵⁴. L'attention de la linguistique de l'énonciation s'est ainsi portée sur l'influence que peuvent avoir le locuteur et les conditions de production sur la forme que prennent les énoncés.

⁵² Maingueneau, D. (2007, 2009), *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin, p.37.

⁵³ Baylon, C. Mignot, X., (2000), *Initiation à la sémantique du langage*, Editions Nathan/HER, :196.

⁵⁴ Détrie, C. et al., (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxémique*, Paris, Éditions champion, pp.168-169.

4. À une conversation, à une interaction verbale, représentée par le face à face des interlocuteurs, laquelle interaction exercera une influence capitale sur la forme et le contenu que peut avoir l'énoncé. Dans ce cas, ces interactions constituent, pour certains linguistes (Ducrot, Anscombre, Moeschler), une sous-catégorie du discours qui prend en charge l'analyse des mots qui mettent en relief les rapports entre interlocuteurs ou qui tente de faire ressortir la structure globale de la conversation.

5. À un « texte », soit l'équivalent d'un texte écrit produit dans le cadre d'institutions et obéissant à des contraintes en étroite liaison avec les conditions de production et de réception. Le discours se trouve tributaire du contexte socio-culturel qui l'a engendré et dont il ne peut être dissocié.

Il convient également de faire remarquer, qu'à partir des deux dernières décennies, « *discours* » semble surtout faire référence à un usage de la « parole en situation » et à « *texte* », activité orale et production écrite, deux termes aux sens antinomiques. C'est le renvoi à cette deuxième acception qui a été à l'origine des travaux consacrés à distinguer entre une suite de phrases n'entretenant aucune relation entre elles et un texte « bien formé » (C. Baylon, 2000 : 197).

2-2-3- Les caractéristiques du discours

L'usage du terme « discours », très fréquent en sciences du langage, puisque appartenant à de multiples domaines d'étude (l'analyse du discours, la sociolinguistique, la philosophie,...), renvoie à des acceptions qui diffèrent selon les chercheurs. Face à la difficulté d'appréhender le sens de ce terme, D. Maingueneau tente de circonscrire la définition de cette notion en proposant une série de caractéristiques⁵⁵ que nous reproduisons brièvement ci-dessous.

Abordant le discours d'un point de vue linguistique et pragmatique, D. Maingueneau définit ce qui distingue le discours des autres usages. Ainsi, selon l'auteur :

- *le discours se présente en tant qu'organisation se situant au-delà de la phrase*. Il s'agit d'une organisation transphrastique, une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase, un message pris dans son ensemble. Il est ainsi abordé du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne.

⁵⁵ Maingueneau, D., (2007, 2009), *Analyser les textes de communication*, op. cit., pp.30-33.

Les énoncés ne se présentent pas en tant que suites de phrases, mais plutôt sous forme de textes doués d'une organisation spécifique et réalisés dans des conditions particulières (un contexte). Ce peut être tout énoncé (oral ou écrit) réalisé par un sujet dans un contexte déterminé.

Le cadre de l'analyse n'est plus celui de la phrase (la syntaxe) mais celui d'un énoncé qui va au-delà de la phrase considéré sous l'angle de règles d'enchaînement des suites de phrases. Les structures que mobilise un discours sont donc d'un autre ordre que celles de la phrase.

- *le discours est orienté vers un objectif*. Il se développe en fonction du but visé par le locuteur. Cet objectif est fixé dès le début. Il peut tendre à informer, argumenter,... tout comme il peut changer au cours du développement.

Le locuteur gère son discours en fonction de l'objectif arrêté au départ. Le discours se déploie ainsi selon un axe linéaire. Il arrive au locuteur de changer de stratégies, d'agir par anticipation et/ou par retour en arrière. La linéarité du discours se trouve, à titre d'exemple, tributaire des interactions de l'interlocuteur, lequel discours fonctionne selon un mécanisme d'anticipation ou de rétroaction.

- *le discours est une forme d'action*. En effet, l'un des objectifs ciblés par le discours est d'amener l'interlocuteur à agir, à modifier son comportement par rapport à une situation déterminée. Souvent opposée à l'action, la parole devient elle-même une action et permet la réalisation de certains actes spécifiques tels que : informer, ordonner, affirmer, concéder ou interroger. Le discours n'est pas seulement un outil, mais sert à agir sur l'interlocuteur en lui demandant de faire ou de ne pas faire. Le fait de l'interroger oblige celui-ci à répondre.

Le questionnement est une façon d'obliger l'autre à répondre et constitue en même temps une illustration de l'idée : « Dire, c'est faire ».

- *le discours est interactif*. Il est interactif dans la mesure où il met en scène deux interlocuteurs (un émetteur et un récepteur). Tout discours suppose une activité langagière constituée par les répliques ou l'échange verbal que s'échangent les interlocuteurs, qui utilisent les pronoms « je » et « tu ». La conversation qui en résulte constitue la forme d'interactivité la plus nette.

À la suite de ce critère, le cadre de l'analyse n'est pas le monologue mais le dialogue.

- *le discours est contextualisé*. Il est difficile d'attribuer un sens à un énoncé non situé se trouvant hors contexte. Tout discours, tout énoncé que nous émettons, est toujours produit dans un contexte social particulier qui lui donne un sens précis. Ce même contexte conduit le locuteur, voire l'oblige, à organiser son message d'une façon particulière, à tenir compte de l'implication sociale du message.

Les clés du sens, l'essentiel, se construisent dans l'échange. Il n'existe pas de préconstruit, de préétabli.

- *le discours est pris en charge par un sujet*. En parlant, l'homme ne fait pas que transmettre de l'information. En prononçant « je », il se constitue comme sujet de son discours et du même coup, il implique l'autre (l'interlocuteur) dans son discours. Les notions en rapport avec ces marques linguistiques (*je* : locuteur, *tu* : l'interlocuteur) nous les devons à Emile Benveniste pour qui le « je » pose une autre personne, celle qui toute extérieure qu'elle est à « moi » devient mon écho auquel je dis « tu » et qui me dit « tu ».

Benveniste insiste sur le fait que la communication implique nécessairement un sujet responsable de son discours, c'est celui qui dit « je », et chaque fois que j'entends « je », et que je prends la parole, j'implique obligatoirement « tu », la présence de l'autre. Ainsi, selon Benveniste : « *l'emploi de « je » (on en dirait autant de « tu ») constitue donc un apprentissage et un exercice permanent de la réciprocité. Il insère chaque dialogue particulier dans le cadre d'une reconnaissance générale des individus les uns les autres* »⁵⁶.

- *le discours est régi par des normes*. Chaque discours doit observer et se conformer à des règles qui lui sont propres. Le discours se construit à partir d'usages propres à chaque société et se trouve inclus dans ce que désigne Foucault par « l'ordre du discours » :

« Dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité »⁵⁷.

Le discours devient alors source de conflits et se construit selon certaines procédures de contrôle où :

⁵⁶ Benveniste, E., (1974, 1995), *Problèmes de linguistique générale I*, p. 260

⁵⁷ Cité par Achour, C. et Rezzoug, S., (1990), *Convergences critiques*, Alger, O.P.U., p.262.

« Les règles de circulation des messages sont régies par des facteurs d'ordre économique, institutionnel et idéologique. Dans cette circulation, le licite ou l'illicite joue à partir d'un certain nombre d'oppositions binaires : possible vs impossible, permis vs interdit, recevable vs irrecevable à travers diverses procédures de tamisage et d'exclusion »⁵⁸.

- le discours est pris dans un interdiscours. Le sens d'un discours ne peut être appréhendé que par rapport à tout un « univers d'autres discours ». Un discours classé parmi un genre particulier (journal télévisé, conférences, ...) suppose qu'il appartient à un ensemble de discours du même genre avec lesquels il tisse divers liens interdiscursifs.

2-2-4- Quand texte et discours ne font qu'un

Si la notion de texte et celle de discours donnent lieu à une grande diversité d'acceptions, il arrive aussi que ces deux termes soient souvent utilisés en tant qu'équivalents.

À la suite des définitions des concepts *texte* et *discours* proposées par certains linguistes (C. Baylon et X. Mignot, 2000), le *texte* est défini comme étant « *une suite d'énoncés de préférence écrits constituant une unité de sens* », le *discours* signifie quant à lui un « *énoncé ou suite d'énoncés, oraux ou écrits, formant une unité* »⁵⁹.

Lorsque nous considérons les termes relatifs à ces deux définitions, il est aisé d'en faire une lecture globalement similaire, l'une et l'autre pouvant être attribuée aussi bien au texte qu'au discours. Autrement dit, dans l'un ou l'autre cas, elles peuvent renvoyer à un seul fait dénommé texte ou discours.

Pour J. F. Jeandillou (2007), le texte correspond au discours ou à l'énoncé quand celui-ci renvoie à une suite d'unités linguistiques produites par un ou plusieurs énonciateurs. Ce peut être le cas d'un texte de loi, d'une allocution télévisée... De ce point de vue, seule la dimension communicationnelle est prise en compte (impact du discours, conditions de production, ...).

Si le concept de *texte* et le concept de *discours* peuvent dans certaines situations référer à un seul fait, ces deux notions ne se superposent pas pour autant dans tous les cas, comme il nous a été donné de le voir plus haut. De tels cas de figures nous incitent tout de même à nous demander pourquoi, dans le langage courant et en linguistique, l'emploi de ces deux termes renvoie le plus souvent à des acceptions fort divergentes, ce qui n'est pas

⁵⁸ Achour, C. et Rezzoug, S., (1990), op.cit, p.262.

⁵⁹ Baylon, C. et Mignot, X., (2000), *Initiation à la sémantique du langage*, Editions Nathan/HER, p.207

sans poser quelques problèmes, notamment aux étudiants qui sont amenés le plus souvent à se demander ce qu'est un texte, un discours, ce qui les distingue,...

2-2-5- La distinction texte/discours

La revue des définitions de *texte* et de *discours* nous renvoie à examiner la distinction qui puisse exister entre ces deux concepts, distinction qui a de tout temps fait l'objet d'une large discussion à plus forte raison qu'il s'agit là, comme il nous a été donné de le voir, de deux termes polysémiques et dont il est difficile d'appréhender les définitions d'autant plus que chaque chercheur étudie le texte selon son propre point de vue et le définit selon son positionnement épistémologique.

Pour mieux comprendre cette distinction, il nous semble utile de débiter par les acceptions employées dans le langage courant, où la distinction est établie sur la base d'une distinction écrit/oral, soit à une question de support. La première distinction qui en est faite a donc trait au code oral et écrit. Dans le langage courant, les deux termes sont utilisés sur la base d'une distinction écrit/oral. Un rapprochement est effectué entre oralité et discours qui tire son origine de la tradition rhétorique, d'une part, et entre texte et écriture, le texte étant souvent considéré comme l'équivalent d'une œuvre littéraire imprimée, d'autre part. Cette conception de voir les choses est vite remise en cause. En effet, le fait de réduire cette distinction à une question de code c'est perdre de vue qu'un texte peut faire intervenir plusieurs sémiotiques à la fois (du verbal au non verbal). Le texte, tout comme le discours, pouvant faire intervenir plusieurs sémiotiques en simultané. Le texte ne peut aucunement être dans tous les cas un texte écrit, à l'instar du discours, qui lui aussi, ne peut être nécessairement lié à la notion d'oralité.

Devant cette première considération liée au support, Maingueneau insiste sur la dimension transsémiotique du texte :

« opposer texte écrit à discours oral, réduit la distinction au support ou média et dissimule le fait qu'un texte est, la plupart du temps, plurisémiotique. Une recette de cuisine, un plan publicitaire ou un article de journal, un discours poétique, un cours universitaire ou une conversation, ne comportent pas que des signes verbaux, ils sont également faits de gestes, d'intonations et d'images (photographies, photogrammes, dessins et infographies) »⁶⁰.

⁶⁰ Charaureau, P., et Maingueneau, D., (2002), *Dictionnaire d'ANALYSE DU DISCOURS*, Editions du Seuil, Paris VI°, p.570-571

Cela, ne constitue nullement une règle générale dans la mesure où un discours peut être aussi bien écrit (le discours d'un Président) qu'oral tout comme peut l'être le texte, lequel « est un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou oral »⁶¹.

En plus, un article de recherche dans un périodique contient souvent des images et des schémas. Un enregistrement vidéo d'un cours magistral contiendra des informations gestuelles.

Il apparaît clairement que discours ne renvoie pas automatiquement à la notion d'oralité, tout comme texte ne peut être nécessairement un texte écrit.

Il existe une deuxième distinction, celle-ci est établie sur le plan énonciatif et se trouve à la source des travaux postérieurs. C'est la théorie de Benveniste selon laquelle la distinction est faite sur le plan d'énonciation et les temps verbaux qui les déterminent. L'auteur n'estime que les temps verbaux :

*« se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe : tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'histoire et du discours »*⁶².

Ainsi, selon Benveniste, l'histoire est considérée comme texte, laquelle énonciation se trouve aujourd'hui consacrée à l'écrit, reprend le récit d'événements qui se sont produits dans le passé et sans pour autant que le locuteur s'implique dans le discours. Le récit se trouve coupé du contexte et aucune marque d'énonciation (je, tu, ici et maintenant) n'y figure. Seul le pronom « il » ressort, accompagné du passé simple, l'imparfait, le conditionnel, le futur et le présent.

Concernant le discours, l'auteur perçoit le terme au sens le plus large si bien que pour lui l'énonciation réfère à « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »⁶³.

Cependant, lorsqu'on évoque la distinction texte/discours, telle qu'elle est traditionnellement connue en linguistique, on pense bien évidemment à celle proposée par J.M.Adam qui fonde cette distinction sur le contexte, sur les conditions de production. La

⁶¹ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 1999.

⁶² Benveniste, É., (1966), op. cit, p.238.

⁶³ Benveniste, É., (1966), op. cit, p.242.

double formule, très connue et admise par la communauté des linguistes et chercheurs, qu'il propose, à savoir :

(Texte = Discours – Contexte ; Discours = Texte + Contexte),

apparaît comme suffisamment explicite pour faire ressortir cette différenciation, laquelle repose d'une façon remarquable sur la question de contexte.

On rejoint ici la distinction évoquée précédemment entre le texte en tant qu'il correspond à un modèle abstrait et le discours pris dans le sens d'une pratique sociale concrète (Jeandillou, 1997).

La notion de texte n'est pas un terme aussi ancien que discours, mais à la différence de celui-ci, elle constitue l'objet de recherche de plusieurs domaines puisqu'elle est historiquement liée à tout un monde d'institutions : droit, église, littérature, enseignement comme il nous a été donné de l'évoquer précédemment.

Cette distinction a tendance à s'estomper de nos jours. Beaucoup de linguistes rejettent cette séparation entre les domaines du texte et du discours. Le fait de se focaliser sur les propriétés internes de l'unité texte, rend difficile ce qui peut faire abstraction du monde extérieur.

En réalité, il s'agit de deux notions qui loin de s'opposer se chevauchent, se complètent mutuellement. Dans le texte, l'accent est mis sur l'aspect linguistique et les choix de formulation, tandis que dans le discours, les facteurs situationnels et interpersonnels sont mis en valeur.

Tel que nous l'avons vu plus haut, le discours n'a pas seulement à voir avec ses caractéristiques textuelles, mais également par son existence dans une situation de communication particulière. Le texte serait, par contre, un objet abstrait dès l'instant où il est soustrait à son contexte de production, J.M. Adam (1999). De ce fait, l'interprétation des textes, ne pouvant s'effectuer uniquement à partir d'unités linguistiques, nécessite, pour accéder au sens global de l'énoncé, de prendre en compte les conditions contextuelles à partir desquelles ils ont été produits. Le texte devient discours dès lors que les conditions ayant présidé à sa réalisation sont pris en considération et dès qu'il s'inscrit dans une situation de communication.

Les réflexions qui se rapportent à ces concepts sont à la base de notre recherche. Dans le titre qui suit, nous tenterons une approche du concept de *texte* et de sa relation avec le *discours*, celui-ci en tant qu'il représente le texte en contexte, l'énonciation, et n'est donc plus un objet verbal, mais une forme d'interaction sociale ou comme l'a spécifié Chareaudeau (1987), la résultante d'un « phénomène social », la communication.

2-3- L'énonciation

Nous avons pu voir ci-dessus que les différents emplois qu'on fait en linguistique de la notion de discours compliquent tout essai de définition du terme considéré. En effet, largement utilisé dans le cadre de la linguistique et de l'analyse du discours, le terme est difficilement défini de manière précise sans pour autant exclure toute définition se réclamant des autres fondements théoriques. Rappelons brièvement que certains limitent son application au discours oral ; d'autres le renvoient à un ensemble d'énoncés solennels, alors que d'autres encore le considèrent comme synonyme de « texte » ou « d'énoncé ». Le dénominateur commun entre toutes les définitions attribuées au terme est qu'il s'agit d'une unité de dimension supérieure à la phrase.

Notons qu'au début du XX^e siècle pour rappeler également que les linguistes avaient pour objet l'étude de la langue en tant que système de signes reliés par un ensemble de règles, les aspects inhérents à son fonctionnement étant sciemment occultés. Néanmoins, cette linguistique de la parole que les structuralistes avaient reléguée au second plan derrière la linguistique de la langue, a connu son essor grâce aux travaux de Ch. Bally (1932) et de R. Jakobson (1963) et connaîtra sa première version théorique dans « Problèmes de linguistique générale » d'É. Benveniste (1966).

Elle placera au centre de ses intérêts les mécanismes contribuant au passage de la structure au fonctionnement, soit de la conversion individuelle de la langue au discours. Elle s'intéressera particulièrement aux facteurs de production et d'interprétation de la parole, prenant en compte aussi bien les éléments linguistiques qu'extralinguistiques qu'implique tout acte de parole.

Ainsi, É. Benveniste oppose le discours à la langue en tant que système de signes tel que défini par F. de Saussure et pour qui, le signe n'a d'existence qu'à travers ses rapports avec les autres signes qui l'entourent. La définition qu'il donne du discours est qu'il

signifie : « (...) *la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation* »⁶⁴.

Envisagé dans le cadre des théories de l'énonciation et de la pragmatique, le discours est assimilé à « *l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation* »⁶⁵.

Cette situation d'énonciation ou de communication représente le cadre d'un échange pratique et met en rapport les acteurs de l'interaction au cadre spatio-temporel, soit : l'émetteur, un ou plusieurs récepteur (s), le contexte externe et interne de la communication.

C'est la raison pour laquelle il s'avère difficile de cerner le sens du terme « discours ». Contrairement au signe linguistique où le sens est défini à partir du jeu interne à un système de signes (principe d'immanence), et où toute référence à la réalité extralinguistique est occultée, celui de « discours » ne peut être appréhendé justement qu'à travers des liens qu'il entretient avec cet univers extralinguistique.

Au regard de ce que nous venons d'évoquer, la notion de « discours » renvoie à une diversité de sens et fait référence à des réalités déterminées. En effet, la question mettant en jeu des productions langagières, des personnes qui interagissent (locuteur et allocutaire), le monde extérieur et l'effet de ces activités sur les partenaires de l'acte de communication explique pourquoi la discipline est traversée par différents courants de pensée impliquant aussi bien la psychologie, la sociolinguistique et autres théories littéraires.

Nous comprenons aisément pourquoi un tel objet ne peut constituer l'exclusivité d'une seule discipline et déborde par voie de conséquence le cadre de la linguistique pour être pris en charge par d'autres approches, telles celles qui sont regroupées sous la dénomination de « linguistique énonciative ».

Ainsi qu'il nous a été donné de le préciser, la linguistique énonciative s'est vraiment constituée comme discipline à partir du moment où elle a adopté une position critique vis à vis de la linguistique de la langue, et de son souci d'étudier les faits de parole, à savoir l'utilisation de la langue par des locuteurs dans la communication.

⁶⁴ Benveniste, E., (1970), « *L'appareil formel de l'énonciation* », in *langages*, volume 5, n°17, pp.12-13.

⁶⁵ Baylon, C., et Mignot, X., (2000), p.96.

La théorie de la langue a prévalu jusqu'aux années 70, période à compter de laquelle de nouveaux travaux, s'inscrivant dans le cadre de la linguistique énonciative, viennent enrichir le champ de la linguistique avec la particularité de s'intéresser non pas aux éléments linguistiques proprement dits, mais à l'acte d'énonciation en tentant de repérer et d'analyser les marques de l'énonciation dans la parole.

Notons que cette approche ne doit pas être opposée à la langue puisqu'elle en tire une partie de son essence. Il demeure donc impensable d'évacuer le code de l'étude de tout phénomène langagier et d'éviter de s'interroger sur la manière dont les unités linguistiques s'inscrivent dans l'acte d'énonciation. Dans ce cas, l'énonciation est vue comme une extension de la linguistique, le discours étant défini comme toute production orale ou écrite accomplie dans un contexte particulier.

Partant de là, l'attention accordée à la situation, aux phénomènes en rapport avec les conditions de production du discours, s'avère incontournable pour la compréhension du message. Le sens découle d'une idée de complémentarité entre une linguistique centrée sur la manière dont le code se manifeste dans la parole et une énonciation préoccupée de tout ce qui est de l'ordre des conditions de production, ce que d'aucuns désignent par une articulation du linguistique sur l'extralinguistique (Maingueneau, D., 2009).

C'est à É. Benveniste que revient le privilège d'avoir été à l'origine de cette approche, plus particulièrement à ses travaux sur le système de la langue et sur la façon dont celle-ci est mise en œuvre par les sujets parlant. Deux principes essentiels d'E. Benveniste constituent les éléments fondamentaux de sa théorie :

- La distinction entre la linguistique de la langue en tant que système de signes et la linguistique de la parole en tant que mise en œuvre de la langue par des individus.

- Les modes de signification qui, selon É. Benveniste, s'opèrent à deux niveaux :

1. Le sémiotique : le sens est obtenu du sens des signes et relève d'un simple jeu interne à un système de signes (principe d'immanence). En revanche, tout ce qui touche à l'énonciation est laissé hors de la recherche et de l'analyse.

2. Le sémantique : le sens est déterminé lorsque les signes linguistiques sont mis en rapport de référence avec le monde extralinguistique. Ce deuxième niveau appartient beaucoup plus au discours, au système de la communication qu'à celui de la langue.

C'est également à ce même niveau de la sémantique, celui à partir duquel se concrétise la conversion individuelle de la langue en discours, que se consacre É. Benveniste.

Pour comprendre le fonctionnement de l'énonciation, É. Benveniste soutient qu'elle se réalise à la suite des trois opérations suivantes :

1. Le locuteur « s'approprie la langue », utilise la langue pour soi, pour son compte, effectue un nombre de choix pour construire et transmettre son message. Il énonce ainsi sa position de locuteur en ayant recours à des indices spécifiques.
2. À l'issue de cette première opération, il prend en charge sa position et place le destinataire en face de lui compte-tenu du fait que toute énonciation est synonyme d'allocution et implique la présence d'un interlocuteur.
3. L'énonciation se trouve finalisée à partir du moment où la langue s'articule sur l'extralinguistique, c'est-à-dire à partir du moment où la langue se trouve mise en rapport avec la situation d'énonciation, la référence faisant partie de l'ensemble que constitue l'énonciation.

En mobilisant la langue pour soi, le locuteur s'inscrit dans son discours à travers l'usage d'indices spécifiques, d'une part, et par l'entremise de procédés accessoires, d'autre part.

À la suite de ces éléments théoriques, nous pouvons définir l'énonciation comme étant l'acte individuel de production par lequel un locuteur réalise son énoncé. Néanmoins, l'énoncé qui en résulte, aussi individuel soit-il, obéit à des règles et à des structures de la langue que les sujets parlant mettent en œuvre individuellement.

Partant de là, la distinction entre la substance linguistique abstraite et les réalisations produites que sont les actes de discours doit être de mise. C'est justement à ce second niveau que s'intéresse l'énonciation dont l'objet demeure la recherche des traces (déictiques, pronoms personnels,...) par lesquels le locuteur s'inscrit dans l'énoncé de l'acte de production.

Ces indices spécifiques qui servent au locuteur pour structurer son énoncé, considérés comme des éléments d'appoint et de moindre importance, et qu'É. Benveniste désigne par « *des signes vides* », n'expriment rien s'ils sont isolés de l'environnement dans lequel ils apparaissent. Pour insignifiants et sans valeur qu'ils soient, ces signes n'en sont pas moins considérés comme des éléments constitutifs de l'énonciation et renvoient aux différents

paramètres de l'acte d'énonciation que sont les indices de personnes et les indices spatio-temporels.

Rappelons que l'énonciation est le fait de produire un énoncé. Elle s'effectue dans une situation déterminée qui met en relation un émetteur (celui qui écrit) à un destinataire (celui qui lit).

L'énoncé, qui a pour but de produire du sens et à le communiquer, est le résultat de cette énonciation. Toutefois, il arrive que les traces de la situation n'apparaissent pas nettement à la surface de l'énoncé, ce qui ne manque pas de poser quelques difficultés de compréhension.

Aussi, pour pénétrer un texte, la première démarche à entreprendre consiste à rechercher, au niveau de l'énoncé, les traces manifestes des choix opérés par le locuteur, dit autrement, en essayant de repérer les différents indices qui permettent de signaler qui parle, à qui, à quel endroit et à quel moment.

Les indicateurs de l'énonciation

➤ Les embrayeurs

Il s'agit de l'ensemble des facteurs qui déterminent la communication : le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de l'énoncé. Ces marques sont présentes dans l'énoncé sous certaines formes de la langue. Ces formes que l'on appelle les déictiques⁶⁶ permettent de référer aux différents paramètres de la situation d'énonciation évoqués ci-dessus.

➤ Les déictiques personnels

Les indices de personnes renvoient à l'instance du discours où ils sont produits, et signalés par les pronoms personnels (et les possessifs) de la première et de la deuxième personne : **je** représente le locuteur, **tu** le destinataire, la troisième personne **il** est la personne dont on parle et qui ne dépend pas de la situation d'énonciation.

⁶⁶ Deixis : mot grec qui signifie « ostentation », fait de montrer.

➤ Les déictiques spatio-temporels

Il s'agit de marques qui se rapportent à l'espace ainsi qu'au moment de l'énonciation, et qui ne peuvent être identifiés dans l'énoncé qu'à partir de la situation d'énonciation.

Les indices spatiaux déterminent un espace en rapport avec la position du locuteur : ici, en bas, à gauche... Les indices temporels, quant à eux, déterminent un moment par rapport à celui où l'on parle : aujourd'hui, hier, demain, dans deux heures... Toujours en ce qui concerne le temps, il y a lieu de signaler que le présent est employé pour situer l'énoncé dans l'instant actuel, le passé situe l'événement à un moment antérieur /qui précède l'énonciation, alors que le futur situe l'événement dans l'avenir par rapport à l'énonciation.

O. Ducrot les définira comme suit :

*« Les déictiques (...) ont la propriété générale de désigner un objet pour le rôle qu'il joue dans l'énonciation (de ce fait [...] ils situent l'objet, et ce qui est dit de lui, dans le monde où l'énonciation est censée avoir lieu, souvent considéré comme le monde réel : ils sont donc des **shifters**, **embrayeurs**, qui mettent en relation le contenu de l'énoncé avec une « réalité »⁶⁷.*

2. 4. L'approche communicationnelle

La didactique de la production écrite, de même que la recherche qui s'y rapporte, a sensiblement évolué ces dernières années. Au cours de ces deux dernières décennies, les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture ont été influencées par divers courants dont la finalité variait en fonction des besoins de communication.

Cette évolution des méthodes exploitées par les enseignants dans leurs pratiques de classe devait aboutir, au début des années 1970, à l'émergence d'une des approches les plus marquantes de l'enseignement du FLE, en l'occurrence l'approche communicative.

Les objectifs de cette approche sont que les apprenants communiquent de façon efficace en langue étrangère. L'apprenant est considéré comme un « communicateur », c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. L'apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure où le rôle de

⁶⁷ Ducrot, O. et Schaeffer, J-M., (1972,1995), op.cit., pp.728-729

l'enseignant est moindre par rapport aux méthodologies audio-orales ou aux approches traditionnelles.

La priorité va être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent de celles du système linguistique (la grammaire). Pour reprendre une distinction classique, il existe des normes de grammaire et des normes d'emploi.

Dans l'approche communicative, les besoins de l'apprenant sont pris en considération en fonction de ses objectifs. La langue est vue avant tout comme un instrument d'interaction sociale. L'identification des besoins langagiers est effectuée par questionnaires dans une enquête à grande échelle. Ce sont des questions nombreuses que les didacticiens vont avoir à résoudre : comment mettre en place des dispositifs didactiques et pédagogiques réalistes dans l'urgence de la formation pour des catégories très différentes : touristes, voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, professionnels, adolescents en système scolaire.

Comme son nom l'indique, la présente approche fait partie des nombreuses théories qui relèvent de la science de la communication. On sait que la notion de « *communication* » est utilisée dans de nombreuses disciplines, mais s'opposant sur les notions fondamentales, les problématiques et les méthodologies.

Le terme « *communication* » lui-même nous en fournit la preuve, puisque la signification de celui-ci est loin d'être claire, donne lieu à différentes interprétations et renvoie à des acceptions différentes. En dépit des divergences entre ces domaines de connaissance, ceux-ci ont certains points communs puisque l'accent étant, à chaque fois, mis sur l'échange, le contact, le transfert, l'information...

La linguistique ne s'est pas tenue éloignée de ce vaste mouvement de recherches en se posant comme étant la science qui pouvait légitimement se prévaloir de pouvoir rendre compte des phénomènes de communication. Pour les linguistes, le langage est lié à presque toutes les activités d'une société, sert de lien entre les membres d'une société et que, par conséquent, la communication serait langagière. En termes plus simplistes, la communication entre individus d'une même communauté est assurée, contrairement à d'autres formes de communication, par le langage. Dès lors, il s'agit de développer chez l'apprenant une compétence de communication.

Pour mieux comprendre la nature de ces liens, il est nécessaire de préciser, ci-après, les éléments constitutifs de la définition du concept de communication :

« 1/ Action, fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui. *Être en relation avec quelqu'un.* 2/ Action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un, son résultat. *Communiquer une nouvelle.* 3/ Communication (téléphonique) : liaison et conversation par téléphone : Prendre et recevoir une communication. 4/ Communication de masse : (...) ».⁶⁸

Dans le sens le plus courant, la communication est souvent mise en rapport avec l'objet même de la communication, au message transmis lors de l'action de communiquer.

Il convient aussi de citer celle produite par J. Dubois qui précise que :

*« La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective ».*⁶⁹

Si l'on se réfère aux propos de Spilber et Wilson : *« D'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, que nous appellerons modèle du code. Selon ce modèle, communiquer, c'est coder et décoder des messages »*⁷⁰.

Vion précisera à ce sujet que:

*« (...) tout travail, théorique ou pratique portant sur le langage, présuppose inévitablement un modèle de la communication, qu'il y soit fait ou non explicitement référence. Nous parlerons, cependant, plus volontiers d'une linguistique du message que d'une linguistique du code »*⁷¹.

Pour plus d'éclairage à propos de cette définition, il convient de reprendre, dans ses grandes lignes, les éléments de cette définition :

1. Une telle conception implique l'action de communiquer quelque chose ou de transmettre un message à quelqu'un. Elle renvoie à l'objet de la communication que représente le message transmis lors de la communication.
2. La communication réfère à la relation entre l'émetteur et un (ou plusieurs) récepteur (s).
3. Elle réfère également à la transmission du message par le langage articulé.

⁶⁸ Dict. Le Petit Larousse illustré, 1995 : 248.

⁶⁹ Dubois, J. et al, (1999), op.cit., p.94.

⁷⁰ Vion, R., (2000), *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette, p.12.

⁷¹ Vion, R., (2000), *La communication verbale, analyse des interactions*, op. cit.

C'est à ces éléments de définition que nous nous intéresserons dans le cadre de cette étude, laquelle nous renvoie inévitablement à la notion de communication humaine, celle qui s'exerce par l'intermédiaire du langage.

Notre intérêt sera plus grand si l'on considère que sur le plan pédagogique, les spécialistes du domaine s'accordent à dire que, jusque-là, l'institution scolaire a accordé plus d'intérêt à la langue et pas assez à la communication, ce qui fait dire à J. F. Halté :

« (...) par tradition, par nécessité réelle ou apparente, elle (l'école) a plus le souci de la langue comme telle que de son emploi en situation. Les enseignants des langues étrangères savent bien, eux, qu'il ne suffit pas de « savoir une langue » pour la parler et l'utiliser à bon escient : la compétence linguistique n'est pas le tout de la communication », et il ajoute, toujours dans ce même ordre d'idées : « il n'est pas de situation scolaire qui ne fasse apparaître des problèmes de communication et qui ne comporte des enjeux relationnels, symboliques, manifestés dans la communication »⁷².

Ainsi et comme nous l'avons vu, le concept de communication a donné lieu à différents modèles théoriques. Les définitions sont nombreuses, mais par-delà la diversité qui se dégage, toutes tournent autour des éléments clés que sont :

- 1) L'émetteur : la source qui envoie le message.
- 2) Le message : contenant l'information.
- 3) Le récepteur : celui qui reçoit l'information.

Partant de ces considérations, nous présentons ci-dessous une synthèse des principaux travaux réalisés dans la discipline, lesquels travaux nous aideront à mettre en relief les différents aspects qui semblent intéressants et en adéquation avec notre domaine de recherche.

2-4-1- Le schéma de la communication de Jakobson

L'approche communicationnelle ou fonctionnelle tire son origine de la réflexion menée par R. Jakobson sur le fonctionnement de la communication linguistique (1963).

S'inspirant du schéma de Shannon⁷³, il propose un modèle qui consiste à réduire la diversité des échanges sociaux et qui regroupe les facteurs constitutifs de tout acte de

⁷² Halté, J-F., (1983), *De la langue à la communication dans l'école*, In PRATIQUES n°40, p.3.

⁷³ Shannon : Ingénieur, il est le premier à avoir présenté un schéma du système de la communication calqué sur le fonctionnement du télégraphe, la fidélité de la transmission de l'information en constitue l'élément fondamental.

langage ou de communication verbale : l'émetteur, le destinataire, le contexte, le canal de transmission, le code linguistique et le message.

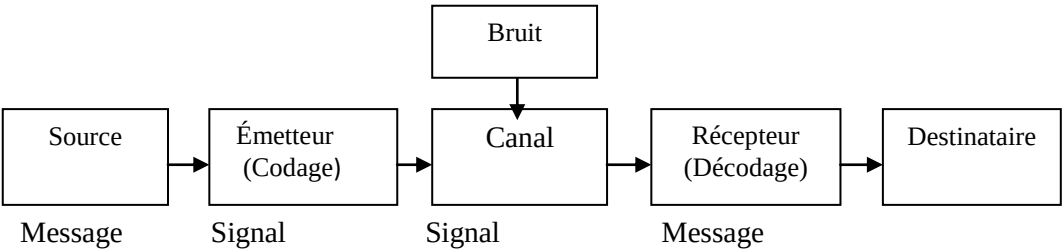


Fig.2-1- : Modèle de la communication de Shannon et Weaver.

Il s'agit d'un schéma simpliste qui s'applique à l'ensemble des situations de communication. Il ignore la pluralité des récepteurs. Il laisse de côté les éléments psychologiques et sociologiques. Il y a absence de boucle de rétroaction. Il présente cependant l'avantage de mettre en relief le facteur « bruit » susceptible de perturber la transmission de l'information.

Les étapes de la communication se déroulaient comme suit :

- 1) La source de l'information énonce un message.
- 2) Le message sera décodé par l'émetteur et transformé en signal.
- 3) Le signal à son tour sera acheminé par un canal.
- 4) Il sera ensuite décodé par le récepteur, qui reconstituera le message à partir d'un signal.
- 5) Le récepteur le transmettra enfin au destinataire.

S'appuyant sur ce schéma, Jakobson présente son modèle de la communication très connu de la communauté universitaire et dont les éléments constitutifs sont retracés ci-après :

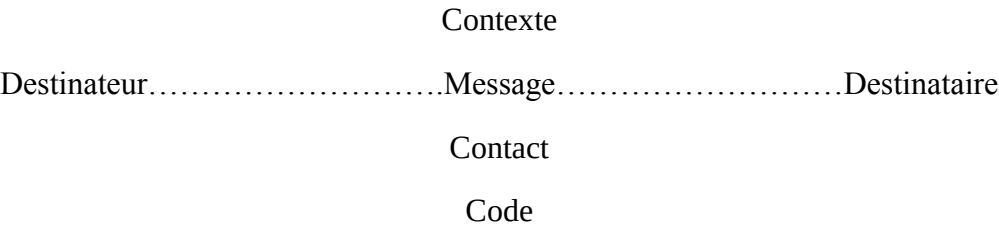


Fig.2-2- : Modèle de la communication de Jakobson

Au-delà de la très nette ressemblance entre les deux modèles, Jakobson, contrairement à Shannon, postule que tout acte de communication dépasse le cadre d'un simple processus de transmission d'informations. Pour lui, une communication présuppose :

- Un émetteur (un destinataire): la source qui produit et envoie le message.
- Un message : le contenant de l'information.
- Un récepteur (un destinataire) : celui qui reçoit l'information.
- Un code : un support systémique, un système de signaux linguistiques obéissant à des règles dont l'émetteur et le récepteur connaissent la clé.
- Un canal (un contact) : un support physique qui transporte les signaux de la source à la cible.
- Un contexte : le cadre énonciatif dans lequel le message est envoyé et reçu.

Jakobson associe à chacune de ces six composantes de l'acte de communication six fonctions principales : la fonction référentielle, la fonction émotive, la fonction conative, la fonction phatique, poétique et métalinguistique :

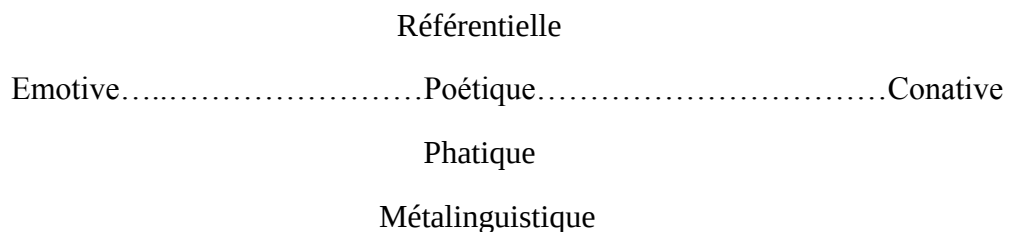


Fig.2-3- : Schéma relatif aux six fonctions de Jakobson

Toujours à ce propos, l'auteur ajoute qu'il serait difficile qu'on puisse observer des messages où ne se trouverait impliquée qu'une seule fonction. Considérer la communication comme fonction centrale du langage est un choix qui n'exclut pas les autres fonctions. Il ne s'agit nullement de nier les autres fonctions du langage, mais celles-ci sont considérées comme étant secondaires et tributaires de la fonction essentielle, celle de la communication.

Ainsi, il en résulte que le caractère central de la fonction de communication – le fait qu'elle détermine nécessairement les structures linguistiques disponibles – implique que les autres fonctions ne peuvent être définies que par rapport à elle, comme des écarts (comme refus de communication ou comme communication plus quelque chose).

Le modèle de Jakobson a connu un succès notable compte-tenu à la fois de sa simplicité et de son exhaustivité (six facteurs associés à six fonctions repérables dans tout acte de communication).

Même si on lui reconnaît le fait d'avoir favorisé les fonctions de la parole dans la communication et même s'il a le mérite d'avoir permis à la communication de transiter d'une conception statique et descriptive à une conception fonctionnaliste de la communication, le modèle de Jakobson a fait l'objet de critiques et auquel on lui a reproché d'avoir négligé des facteurs essentiels tels que : la situation de communication, la nature du message et les caractéristiques psychologiques et psychanalytiques des sujets dans la communication.

2-4-2- La compétence communicative selon Hymes

La contribution majeure des travaux de Hymes à la communication fut d'avoir fondé celle-ci sur l'étude du langage en tant que comportement social et culturel. Il est considéré comme étant le premier à avoir tenté de formuler un cadre théorique à une linguistique de la parole, celle-ci étant dotée, au même titre que la langue, d'un système disposant de ses propres règles.

Il est également le premier à avoir évoqué le concept de « *compétence de communication* » dont l'étude relève de « l'ethnographie de la parole », et plus globalement de « l'ethnographie de la communication ». Ainsi, en 1972, D. Hymes, pour qui « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* »⁷⁴, définissait cette compétence comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* ». ⁷⁵

Ce concept a été précisé par les didacticiens qui estiment que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système : il faut également savoir s'en servir en*

⁷⁴HYMES, D., Toward linguistic competence. *Working papers in sociolinguistics* 16. Dept of anthropology. Austin, Texas : University of Texas. 1973. traduction française. Paris : Hatier, 1981.

⁷⁵ Cité par T. Bouguerra, cours de méthodologie, op cit..

fonction du contexte social »⁷⁶. En effet, pour HYMES, savoir une langue, c'est savoir communiquer en connaissant les règles du jeu.

Ce concept, inspiré du modèle génératif de Chomsky, s'appuie sur le principe selon lequel, la seule connaissance de la langue demeure insuffisante pour parler de compétence de communication, laquelle compétence se fonde sur l'ensemble des aptitudes qui permettent à un sujet parlant de communiquer comme il se doit dans des contextes culturels et des situations spécifiques.

La maîtrise d'une langue passe par des connaissances qui débordent le cadre de la grammaire. Pour lui, la communication ne peut se réduire au simple fait de connaître la langue ou à la transmission d'un message d'un émetteur vers un récepteur, mais suppose, en plus, un échange entre des individus appartenant à une société déterminée et disposant de connaissances socioculturelles.

La compétence de communication telle qu'initiée par Hymes s'oppose à celle de Chomsky en tant que cette dernière s'intéresse à la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement correctes à partir d'un nombre fini de règles, et non à la manière de formuler une infinité de phrases acceptables et adaptées à une infinité de situations. Dans l'esprit de Hymes, pour qu'il y ait communication, le sujet parlant, en plus d'une parfaite maîtrise de la langue le rendant apte à formuler une infinité de phrases grammaticalement correctes – ce que Chomsky appelle « la compétence linguistique » – doit pouvoir s'en servir en fonction de contextes sociaux déterminés.

Aussi, cette compétence de communication demeure étroitement liée, non seulement à l'utilisation des formes linguistiques, mais nécessite le respect des règles sociales. En d'autres termes, il s'agit de disposer, en plus de connaissances linguistiques suffisantes, d'une aptitude à maîtriser son fonctionnement dans les situations sociales les plus diverses.

En effet, quelle que soit notre situation par rapport à l'acte de communication, selon qu'on soit l'émetteur (celui qui produit et transmet) ou le récepteur (celui qui reçoit et interprète le message), il nous est respectivement difficile de produire du sens ou de

⁷⁶ BACHMAN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J., (1981), *Langage et communications sociales*, Paris : CREDIF/ Hatier, p.53.

donner du sens aux informations reçues, si la compétence de communication dont on dispose est défaillante (Hymes, 1966).

Nous revenons ici au sens même de la compétence de communication, où les normes d'emploi se distinguent de celles du système linguistique. Savoir une langue, c'est savoir communiquer. Il ne suffit pas de connaître le système linguistique de la langue (les normes de grammaire) pour prétendre disposer d'une compétence de communication, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. La compétence de communication se fonde, en plus du savoir linguistique, sur la maîtrise d'un savoir-faire langagier. C'est ce qui permet et favorise la production et la réception d'énoncés adaptés à des situations bien déterminées.

Elle supposerait une compétence lexicale qui ne serait pas nécessairement tributaire du nombre de mots disponibles (qu'on sait utiliser) ou connus (qu'on connaît sans savoir employer). Ce qui importe le plus : *« c'est l'aptitude des mots de base, presque tous acquis dès l'enfance, à remplir divers emplois, à servir à l'énonceur dans des situations différentes, à condition qu'il ait été élevé et formé dans la langue considérée »*⁷⁷. De ce fait, un non natif, même disposant d'une bonne compétence linguistique, ne peut s'empêcher de se poser des questions quant à l'emploi de tel ou tel autre mot. *« Toute compétence repose en effet sur la maîtrise de la polysémie »*.

On ne peut évoquer la compétence de communication si la maîtrise du système linguistique n'est pas accompagnée et conjuguée à une maîtrise des conditions d'utilisation des règles de la grammaire.

Il s'agit du savoir, ce dont a besoin tout interactant et qu'il utilise efficacement pour communiquer avec autrui. Elle lui permet, entre autre, de déterminer le moment où il peut ou ne pas intervenir, comment adapter son discours en fonction de ses interlocuteurs, des endroits où il peut se trouver et bien évidemment selon les intentions que le sujet peut avoir à l'esprit lors de la communication.

2-4-3- La subjectivité dans le langage chez Kerbrat-Orecchioni

L'apport de Kerbrat-Orecchioni à l'évolution de la linguistique énonciative se retrouve synthétisé dans son ouvrage « l'énonciation » (1980), qui traite des sujets suivants :

⁷⁷ Baylon, C. et Mignot, X., (2000), op.cit., p.184.

➤ *L'énonciation*

Loin de rejeter complètement la définition de l'énonciation telle qu'elle a été formulée par Benveniste, CKO ne peut s'empêcher de faire remarquer que l'énonciation ne peut être appréhendée de cette sorte, soit en tant qu'énoncé produit dans un contexte donné, mais à partir de marques spécifiques qu'utilise le locuteur pour organiser son discours. À défaut de pouvoir étudier l'énoncé au moment où il est produit, il y a lieu de s'atteler à la recherche des indices de cet acte dans le produit.

L'auteure soulève une autre remarque ayant trait au fonctionnement des différents constituants du cadre énonciatif qui assurent au locuteur un traitement de faveur au détriment des autres constituants. L'acte d'énonciation proprement dit, n'est considéré que du point de vue du locuteur, tout ce qui a trait aux autres paramètres était loin de susciter l'intérêt du chercheur. Ce constat l'amène à établir deux types d'énonciation :

- L'énonciation étendue (extensive) qui étudie toutes les relations qui existent entre l'énoncé et les autres éléments constitutifs du cadre de l'énonciation : le destinataire, le destinataire, la situation de communication...
- L'énonciation restreinte (restrictive) laquelle ne s'intéresse qu'à un seul des paramètres de l'énonciation, en l'occurrence le locuteur-scripteur.

CKO optera pour le second type à partir duquel elle s'intéressera principalement à la recherche des marques linguistiques (shifters) qui permettent au locuteur de s'inscrire et de se situer dans son discours.

➤ *La subjectivité*

Les travaux menés par CKO lui font remarquer que parmi les unités lexicales utilisées, rares sont celles qui ne reflètent des marques de subjectivité. Elle en déduit qu'il n'existe pas d'énoncés objectifs et que les indicateurs se rapportant à l'énonciateur demeurent toujours présents bien qu'à des degrés différents. Tout acte se situe inévitablement sur l'axe qui lie les deux extrêmes que constituent l'objectivité et la subjectivité.

➤ *La critique du schéma de Jakobson*

Parmi les reproches formulés à l'encontre du schéma de Jakobson (cf. supra), certains sont l'œuvre de CKO qui trouve que des éléments importants de l'acte d'énonciation n'ont pas été pris en compte, ce qui l'a conduit à proposer le schéma que suivant :

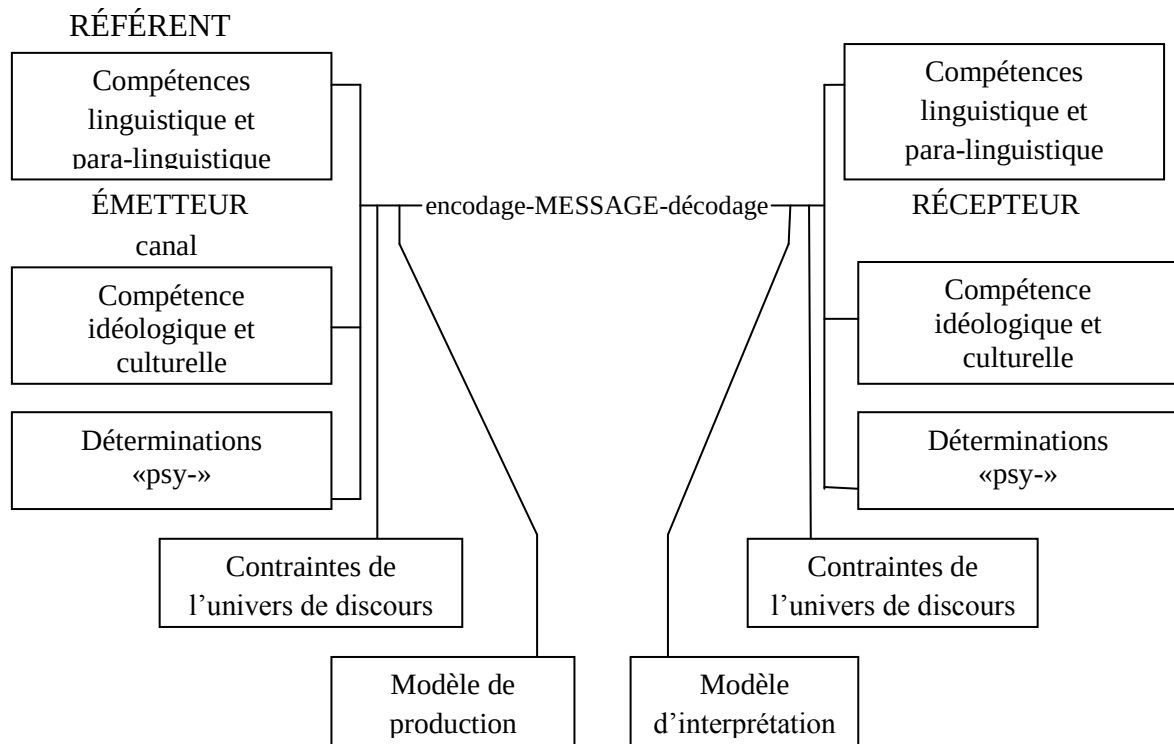


Fig.2-4- : Schéma de la communication selon CKO

Le schéma ci-dessus suscite chez les spécialistes un certain nombre de remarques se rapportant aux composants de l'acte d'énonciation qui apparaissent moins statiques et moins figés comparés à ceux de Jakobson.

Ainsi, l'émetteur et le récepteur n'ont pas en commun le code, chacun disposant par conséquent de sa propre compétence linguistique. Les deux interlocuteurs ne possédant pas communément le même système linguistique (la langue) ou du moins sa totalité, des écarts de compréhension peuvent être enregistrés ; l'intelligibilité des signes n'étant pas totale, certains éléments venant de l'émetteur ne seront pas ou peu compris.

En plus de cette compétence linguistique, les interlocuteurs disposent chacun d'une compétence idéologique et culturelle constituée des connaissances encyclopédiques sur le monde qui les entoure, et dans lequel ils évoluent, exercent une influence certaine sur la

compréhension du message. Il en est de même des intentions psychologiques et psychanalytiques qui diffèrent d'un protagoniste à l'autre et qui jouent un rôle non négligeable dans la transmission du message.

Le contexte ou le cadre énonciatif englobe les données du cadre situationnel, dans lequel le message est envoyé et reçu ainsi que les contraintes thématico-rhétoriques ont des conséquences sur la manière de produire et de structurer le message et jouent un rôle déterminant du point de vue de la communication.

Enfin, considérant le fait que les interlocuteurs sont à tour de rôle appelés à devenir émetteur et récepteur, il apparaît indispensable qu'ils possèdent les compétences qui leur permettent de produire et d'interpréter.

D'un point de vue conceptuel, les différents théoriciens définissent la compétence de communication comme un processus constitué d'un ensemble de compétences plus limitées, certes indispensables à la réussite de toute communication, mais sur lesquelles nous enregistrons une divergence concernant les éléments constitutifs du concept. Nous citerons particulièrement les deux exemples qui suivent :

- D. Coste (1978 : 25-34) pour qui la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

- Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînements transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

- Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

- Une composante de maîtrise situationnelle ; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue.

Ce concept a été précisé et affiné par Sophie Moirand (1982 : 20) qui voit dans l'acte de communiquer quatre "composantes" ou "maîtrises" :

- La composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures lexicales, phonologiques et textuelles du système de la langue.

- La composante discursive: la connaissance et l'appropriation des différents types de discours. Elle assure la cohésion linguistique et la cohérence relatives à des messages organisés et orientés par un projet.

- La composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- La composante socioculturelle: il s'agit de la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue utilisée, c'est-à-dire savoir utiliser les règles appropriées en fonction de la situation de communication comme par exemple le tutoiement.

Cette définition semble aux yeux de certains la plus complète. Les quatre conditions indiquées ci-dessus mettent en valeur les conditions pragmatiques (finalité - objectif) de l'utilisation de la langue.

Pour mieux faire ressortir ces différences, nous reproduisons, ci-dessous, un tableau des différentes composantes, telles que produites par les auteurs suivants :

Daniel Coste	A. Abbou	H. Canale et M. Swain	Sophie Moirand	Jan A. Van Ek
1. maîtrise linguistique	1. Compétence linguistique	1. Compétence grammaticale	1. Compétence linguistique	1. Compétence linguistique
2. maîtrise textuelle	2. Compétence socioculturelle	2. Compétence sociolinguistique	2. Compétence discursive	2. Compétence sociolinguistique
3. maîtrise référentielle	3. Compétence logique	3. Compétence discursive	3. Compétence référentielle	3. Compétence discursive
4. maîtrise relationnelle	4. Compétence argumentative	4. Compétence stratégique	4. Compétence socioculturelle	4. Compétence stratégique
5.maîtrise situationnelle	5. Compétence sémiotique			5. Compétence socioculturelle
				6. Compétence sociale

Tableau 2-1- : Composants de la compétence de communication

La compétence de communication, telle que nous venons de l'évoquer, a conduit J. Lohisse à la définir comme étant :

« (...) la capacité à aborder des situations sociales dans leurs diversités (les normes du groupe, la formation, les attitudes des personnes, les stratégies et les tactiques...). Il importe de les interpréter et d'adopter sa communication à toutes ces variables situationnelles et interpersonnelles de la réalité sociale »⁷⁸.

Conclusion

Nous avons vu plus haut que les grands spécialistes du domaine reconnaissent la difficulté de pouvoir approcher le sens des termes *texte* et *discours*.

Nous avons vu que différents travaux, utilisant des conceptions et des méthodes divergentes, ont tenté d'approcher ce concept sans pour autant parvenir à un résultat assez fiable. Néanmoins, il est tout de même possible d'observer que ceux-ci ont en commun un certain nombre de principes généraux qui peuvent aider dans un premier temps à disposer de données qui peuvent être exploitées et faire l'objet d'un enseignement, et, dans un deuxième temps, servir de fondements à des recherches ultérieures.

Le principe sur lequel un large consensus est remarqué concerne l'unité du texte (et du discours). En effet, toutes les études sont unanimes pour accorder une importance toute particulière à cet aspect. L'unité du texte se trouve au cœur et à la base de sa définition, même si la définition de celle-ci est à son tour loin d'être explicitée. Le texte n'est donc pas autre chose qu'un ensemble plutôt qu'une succession de phrases sans rapport les unes avec les autres.

Les particularités du texte et du discours citées plus haut ne nous paraissent pas suffisantes pour rendre compte de leur fonctionnement. Cela ne veut nullement signifier que les apports externes au texte dans l'interprétation sont à privilégier au détriment des éléments de formulation et autres marques formelles (lexicales, syntaxiques, ...). Il en va de même pour la tendance inverse qui doit être évitée. Surestimer le rôle du récepteur dans l'interprétation du texte conduirait inexorablement à minimiser l'importance du texte considéré. Mais, il existe d'autres principes et règles qui ont pour fonction de permettre au locuteur d'échafauder et de structurer correctement son échange verbal, de le rendre plus cohérent et donc plus accessible.

⁷⁸ Lohisse, J., (2009), op. cit., p.209.

En effet, il est communément admis que pour qu'un texte paraisse correct au sens plein du terme, il ne suffit pas d'aligner les phrases les unes à la suite des autres, fussent-elles grammaticalement correctes et toutes en étroite relation avec le sujet traité. Les éléments qui le composent doivent obéir à certaines règles d'organisation. Une production textuelle nécessite, en plus de la maîtrise de l'habileté à mettre bout à bout des phrases, tout un travail de construction et de structuration.

Ce sont ces dimensions intrinsèques au texte que nous tenterons d'éclaircir dans le chapitre suivant en évoquant le concept de cohérence.

CHAPITRE 03

LE DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Pour identifier les difficultés rencontrées par les étudiants en matière de production d'écrit argumentatif, il nous a semblé nécessaire de l'opposer aux autres types de textes, en essayant de faire ressortir ce qui nous paraissait constituer ses caractéristiques spécifiques.

Les types de textes, dont les connaissances et les notions sont plus ou moins connues par les étudiants, puisque déjà étudiées dans le secondaire, particulièrement sur les plans de la structuration, de la mise en texte, etc., soulèvent de sérieuses difficultés quant à leur appropriation et à leur maîtrise par les apprenants.

Cette maîtrise, conjuguée à celle de la langue, à la méconnaissance des règles de cohérence et de cohésion, compliquent davantage l'activité d'écriture et constituent une autre source de difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants.

Notre intention est loin de nous impliquer dans un passage en revue des différents types de textes qui nous détournerait de notre objectif mais de nous atteler à bien faire ressortir les caractéristiques du texte argumentatif. Une telle démarche n'est possible, à notre sens, qu'à partir du moment où les propriétés et les traits qui nous permettent d'identifier le type de texte qui nous intéresse soient clairement précisés.

Pour ce faire, nous ne voyons d'autre alternative que de nous situer dans une perspective plus large, celle de l'étude de l'argumentation aux fins de déterminer les traits spécifiques du texte argumentatif, éléments dont on se servira pour l'étude et l'analyse des productions écrites que nous avons réunies.

3-1- L'argumentation

Dans ses situations de la vie courante, l'être humain a toujours manifesté sa propension à communiquer avec ses pairs. Le langage lui sert à s'exprimer, à informer et à s'informer et le plus souvent à chercher à convaincre, à persuader. Dans pareilles conditions, l'utilisation du langage est souvent liée à son efficacité.

Le terme « *Argumentation* » est, actuellement usité dans nombre de situations de communication et couvre l'ensemble des champs de la vie sociale. Omniprésent, aussi bien dans les conversations de tous les jours, dans le champ social et professionnel, dans le monde politique, dans l'institution judiciaire que dans le domaine qui nous intéresse en premier lieu, celui de l'enseignement, où il est employé pour renvoyer à diverses réalités.

Face à cette pluralité d'usages, il nous paraît utile d'élucider ce que l'on entend par ce mot en partant de quelques définitions académiques pour enchaîner ensuite avec d'autres plus spécialisées, particulièrement avec celles en rapport avec notre domaine de recherche, celui de la didactique de l'écrit.

3-1-1- Définitions

Pour Breton, l'argumentation représente un des moyens utilisés pour convaincre et « *dont la spécificité est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication* »⁷⁹.

S'inspirant de la définition proposée par Chaim Perelman, R. Amossy définira l'argumentation en tant qu'elle constitue :

*« les moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur ses allocutaires en tentant de les faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement d'orienter leurs façons de voir ou de susciter un questionnement sur un problème donné »*⁸⁰.

Telle qu'elle est définie plus haut, l'argumentation présente deux réalités : elle est d'abord une activité de transmission d'informations entre individus. C'est le cas par exemple en pédagogie où l'enseignant, en sa qualité d'orateur, se doit de capter l'attention des apprenants, en ce sens, il se servira d'arguments démonstratifs. Elle peut être aussi, une activité à travers laquelle les interlocuteurs visent à s'influencer mutuellement. Si nous prenons le cas d'un procès, l'avocat, contrairement à l'enseignant, utilisera tous les moyens pour défendre la cause de son client tout en sachant qu'il a la lourde responsabilité d'affronter d'autres collègues, tous aussi redoutables les uns que les autres et qui peuvent remettre en cause son raisonnement. Dans ce cas, il tentera de mettre en rapport les moyens qu'il utilise et la fin qu'il veut réaliser (La fin justifie les moyens). Pour ce faire, il se servira d'arguments argumentatifs.

⁷⁹ Breton, P., (2003), *L'argumentation dans la communication*, Paris, Editions La Découverte, p.3.

⁸⁰ Amossy, R., (2012), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, p.47.

C'est dans cette perspective que nous aborderons l'argumentation dans cette recherche. Dit autrement, il s'agira de voir comment les apprenants algériens s'y prennent pour produire ce type de texte, de déterminer les stratégies qu'ils adoptent. La démarche à mettre en place reste conditionnée en grande partie par les défaillances relevées. Il s'agit de leur faire prendre conscience des opérations à effectuer pour comprendre et bien évidemment pour produire un texte, d'une manière générale, et un texte argumentatif, en particulier.

À la lecture de ces définitions, Il ressort clairement qu'elles peuvent s'appliquer aussi bien à l'argumentation qu'à un autre terme qui lui est très proche « la rhétorique ». Il faut dire que cette confusion entre la rhétorique comme art de bien parler, à travers le recours à des techniques de séduction au moyen du langage, et l'argumentation comme déploiement d'un raisonnement, ne date pas d'aujourd'hui mais remonte plutôt aux origines de la discipline.

En effet, depuis l'Antiquité, de nombreux philosophes et linguistes se sont penchés sur ce qui peut lier ou séparer ces deux notions et, par de là, ont tenté de délimiter les frontières propres à chacune d'elles. Les travaux se sont multipliés et ont pu proposer une multitude de définitions qui, le moins que l'on puisse dire, ne tendent pas vers le même résultat.

En ce qui nous concerne, pour parvenir à distinguer et à mettre en évidence les caractéristiques du type de texte objet de notre étude, nous jugeons inéluctable de revenir aux origines de « l'Argumentation », mais aussi de tenter de la distinguer de « la Rhétorique » avec laquelle elle se confond sur bien des plans.

3-1-2- La rhétorique des anciens

Pour mieux saisir cette distinction et ce à quoi peuvent renvoyer ces deux termes, nous estimons qu'un rapide rappel historique, depuis l'Antiquité jusqu'aux travaux contemporains, nous aidera à mieux appréhender les concepts de « rhétorique » et d'« argumentation ». C'est dire qu'avec le temps, la discipline a traversé et connu différentes péripéties au cours desquelles une évolution assez nette est constatée, touchant la définition, les objectifs, etc., aussi bien intellectuels qu'idéologiques.

La rhétorique, dont l'âge remonte à l'Antiquité, représente pour les « anciens » (Aristote) une théorie de la parole efficace doublée d'un apprentissage au cours duquel les hommes

de la cité s'initiaient à l'art de persuader. Son histoire remonte à bien des siècles et trouve son origine dans la Grèce ancienne.

Selon Meyer, ce sont : « (...) *les aspects conflictuels, voire juridiques de la rhétorique, qui ont présidé à sa naissance, en Sicile, quand il s'agissait de plaider en faveur des paysans spoliés qui désiraient récupérer leurs terres ?* »⁸¹

Reboul abondera en ce sens en précisant que :

*« La rhétorique n'est pas née à Athènes, mais dans la Sicile grecque, vers 465, après l'expulsion des tyrans. Et son origine n'est pas littéraire, mais judiciaire. Les citoyens que les tyrans avaient dépouillés réclamèrent leurs biens, et la guerre civile fut suivie d'innombrables conflits judiciaires. À une époque où il n'existaient pas d'avocats, il fallait donner aux plaideurs les moyens de défendre leur cause »*⁸².

En effet, bien avant Platon et Aristote, l'avènement de la démocratie grecque et les procès qui se déroulaient pour la première fois devant des jurys populaires ont fait passer au premier plan le souci de la persuasion politique, rendant nécessaire l'apparition de techniciens de la parole, les sophistes. Une manière de s'exprimer, de dire les choses, mais surtout de convaincre venait de se faire connaître : la rhétorique.

Ce sont les sophistes qui se trouvent ensuite à l'origine des premiers fondements de la rhétorique, en l'instituant en tant qu'art du discours persuasif et en établissant les premières ébauches de grammaire. Ces sophistes, nous les connaissons à travers les écrits de Platon et d'Aristote, lesquels en donnent toutefois une image, dans l'ensemble, négative. Cette image est relayée par la culture occidentale pour qui « sophistes » renvoie à des pratiques langagières dévalorisées, subversives, synonymes de manipulation.

La rhétorikè tekhnè (Art de l'orateur), qui désigne à cette époque la faculté de découvrir ce qui, dans chaque cas, peut-être propre à persuader, c'est-à-dire l'ensemble des techniques argumentatives mises en œuvre dans un discours susceptible de provoquer l'adhésion de l'opinion publique va être totalement repensée par Aristote, lequel, en développant une nouvelle définition de la rhétorique, précisera en ce sens qu' :

« Il est clair que, tout comme la dialectique, la rhétorique n'appartient pas à un genre défini d'objets, mais qu'elle est comme elle universelle. Clair, aussi, qu'elle est utile. Clair, enfin, que sa fonction n'est pas [seulement] de persuader, mais de voir ce que chaque cas comporte de persuasif. Il en va de même pour tous les autres arts ; car il n'appartient pas

⁸¹ Meyer, M., (2010), « *Principia Rhetorica, une théorie générale de l'argumentation* », Paris, PUF, p.13.

⁸² Reboul, O., (2011), « *Introduction à la rhétorique, Théorie et pratique* », Paris, PUF, p.14.

non plus à la médecine de donner la santé, mais de faire tout ce qui est possible pour guérir le malade »⁸³ (Texte 2- Aristote, Rhétorique, livre I, chap.2, 1355 a-b).

Il ajoutera, toujours à ce propos :

« Et cette nouvelle argumentation donne de la rhétorique une idée plus profonde et plus solide. D'abord, elle ne la présente plus comme le pouvoir de dominer, mais comme celui de se défendre, ce qui la rend d'emblée légitime. Ensuite les arguments contre le mauvais usage sont bien plus forts, car, ce mauvais usage, ils l'expliquent ; c'est précisément parce qu'elle est un bien (agathon) que la rhétorique peut être pervertie, de même que la force, la santé, la richesse. À part la vertu morale, tous les biens sont relatifs. Mais enfin, ils n'en sont pas moins des biens, puisqu'il vaut mieux être fort que faible, sain que malade... de même, il est préférable de savoir utiliser la force du discours »⁸⁴.

Ainsi, Aristote en donnera une définition plus modeste, à travers laquelle il lui confèrera une valeur positive, bien que relative, ce qui fera dire à Reboul :

« Il est clair de remarquer que ce qui est évoqué ci-dessus peut aussi bien s'appliquer et concerner la "rhétorique" que "l'argumentation". Même s'il est clair que nous avons affaire ici à deux disciplines différentes, que « rhétorique » et « argumentation » ne se confondent pas, leurs frontières ne sont pas aussi étanches et précises qu'on le pense. Les deux mots appartiennent, tous deux, à des actions du langage qui ont pour objectif de convaincre. Les situations à travers lesquelles la personne tente d'obtenir d'un récepteur qu'il adopte, qu'il adhère à une position, à une opinion ont toujours fait partie de notre quotidien »⁸⁵.

Lors de la période qui a suivi, la distinction entre une rhétorique argumentative, centrée sur la persuasion et basée sur les procédés de logique, et une rhétorique « figurale », axée sur les discours de fiction et les figures de style, constitue l'essentiel de l'histoire de la rhétorique.

Depuis, de nombreux travaux ont été consacrés à l'argumentation, aux mécanismes argumentatifs, sans pour autant parvenir à en déterminer les contours théoriques de cette discipline où beaucoup reste encore à construire dans ce domaine.

Avec le temps, ce domaine enregistre un net recul à tel point qu'il se verra supplanté par la stylistique, la psychanalyse et l'histoire littéraire, lesquelles disciplines se sont imposées au profit de leur gage de sérieux scientifique. La rhétorique, considérée comme un pur ornement de langage, se voyait ainsi discréditée et reléguée au second plan.

Au fil des siècles, elle est devenue un art de bien dire en se réduisant à un éventail de figures. Axée sur les ornements du discours, elle en est venue à oublier sa vocation

⁸³ Reboul, Op. cit., 2011 : 34

⁸⁴ Op cit., 2011 : 35

⁸⁵ Op cit., 2011 :

première celle d'imprimer au verbe sa capacité d'entraîner la conviction. C'est à cette vocation que reviennent aujourd'hui les différentes rhétoriques et théories de l'argumentation qui se développent dans le cadre des sciences du langage et des études de communication.

Parmi ces études, nombreuses sont celles qui avaient une dette à l'égard des travaux de Perelman et Olbrechts dont le « Traité de l'argumentation » a renoué avec la tradition aristotélicienne en mettant à l'honneur un art de persuader fondé sur la centralité de l'auditoire et des topiques.

Pour Perelman, il n'existe pas de différence entre rhétorique et argumentation : les deux appellations désignant les moyens verbaux susceptibles de faire adhérer les esprits à une thèse.

Cette vision des choses est loin de faire l'unanimité, le terme « *rhétorique* » étant souvent réservé à un art de la séduction et de la manipulation, alors que celui de « *L'argumentation* » désigne le fait de convaincre un auditoire en faisant appel à des arguments valides et logiques.

Il faut dire que derrière cette double dénomination, nous retrouvons l'opposition séculaire qui oppose Platon, pour qui l'art de persuader est pure manipulation, et Aristote, qui assigne à la rhétorique une fonction positive dans la vie de la cité.

En effet, depuis l'Antiquité, la rhétorique, art de prendre la parole, est une discipline qui, à travers l'expression orale, cherche à persuader. Déconsidérée, par la suite, en raison de l'ampleur prise par la linguistique et donc de l'importance donnée aux structures formelles du langage ainsi que pour d'autres considérations sur lesquelles nous reviendrons brièvement un peu plus loin, elle revient au-devant de la scène grâce à la place qu'occupent la communication et le besoin de convaincre, mais cette fois-ci aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Le milieu du XX^e siècle enregistre un renouveau de la rhétorique, plus connu sous la fameuse « Renaissance », une redécouverte due, surtout et en grande partie, aux travaux et à la publication des œuvres de deux grands noms de la spécialité : C. Perelman et Toulmin (1958).

3-1-3- Les théories argumentatives

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, depuis des siècles, de nombreux philosophes se sont intéressés à l'argumentation et une quantité non négligeable de travaux lui ont été consacrés dans l'optique d'en fixer les mécanismes argumentatifs qui y sont impliqués.

Toutefois, même si beaucoup reste encore à être clarifié à ce sujet et même si une forme d'ambiguïté a longtemps été perçue à l'égard du concept de l'argumentation, il n'en demeure pas moins que certaines particularités semblent faire l'unanimité chez les spécialistes du domaine. Ce sont justement ces traits spécifiques que nous tâcherons de relever et de mettre en évidence en tentant d'exploiter les modèles argumentatifs de C. Perelman et L. Olbrechts-Tytica et de S. Toulmin.

Nous nous proposons dans cette partie de faire ressortir, à partir des travaux sus-cités et de quelques travaux réalisés dans le contexte francophone (Meyer, Robrieux, Charaudeau, Adam,...), les caractéristiques de l'argumentation, et à partir desquelles il sera possible à nos apprenants d'identifier la structure propre à un texte argumentatif.

Sur le plan théorique, l'argumentation a donné lieu à différents modèles, notamment en littérature et en didactique.

Parmi les modèles de l'argumentation, bien connus, nous en citerons particulièrement deux publiés lors de la même année (1958). Le premier, « *Traité de l'Argumentation, la nouvelle rhétorique* » de Chaïm Perelman et L. Olbrechts-Tytica (1958), le deuxième « *Les usages de l'Argumentation* » de Stephen Toulmin. Deux œuvres majeures très consultées et servant de référence à bien des chercheurs. Afin de mettre l'accent sur les points qui nous semblent pertinents par rapport à notre objet d'étude, nous tenterons d'en faire ci-dessous une synthèse de ces travaux, fréquemment exposés et cités dans les ouvrages portant sur l'argumentation.

- « **Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique** » : C. Perelman et Olbrechts (1958)

Pour d'aucuns, la rhétorique est synonyme de mensonge (techniques artificielles). La publication du « *Traité de l'argumentation* » par C. Perelman et L. Olbrechts-Tytica, en 1958 (1970), vient mettre les choses à leur juste place et marque un retour à l'acception « *persuasive* » de la rhétorique, qui s'affirme comme une « *étude des techniques*

discursives visant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment »⁸⁶.

Jusqu'à une période récente, synonyme de manipulation, usant de techniques artificielles (J. Locke, Port-Royal), la rhétorique, décadente et confinée à une entreprise d'analyse des figures, renoue, sous la plume de C. Perelman, avec une réflexion sur l'exercice de la langue appréhendée sous l'angle de l'échange social mis sur la dimension communicationnelle de toute argumentation.

Dans la continuité de la rhétorique aristotélicienne, le *Traité*, que certains (Plantin) qualifient et assimilent au « Bon usage de l'argumentation », marque un tournant capital dans le domaine. Le « *Traité* » s'attarde à légitimer et à définir le champ et, surtout, les moyens de l'argumentation, en étudiant les techniques discursives à mettre en œuvre pour ce faire.

En ligne directe avec la rhétorique aristotélicienne, le *Traité* se présente en 3 volets :

- Le premier volet fixe les cadres de l'argumentation ;
- Le deuxième essaie de circonscrire le point de départ de l'argumentation ;
- Le troisième et dernier volet, auquel il est accordé une importance considérable dans le « *Traité* », analyse les arguments utilisés dans différents domaines pour justifier des assertions.

Comme nous ne prévoyons pas identifier la nature des arguments invoqués dans les copies des étudiants que nous avons recueillis, ni juger de leur valeur, nous n'évoquerons pas l'analyse des arguments proposés dans le *Traité*. Cependant, certaines notions chères à Perelman, et présentées surtout dans les deux premières parties, nous aideront à préciser les caractéristiques de la situation argumentative, laquelle conditionne l'élaboration du texte argumentatif.

La conception proposée par Perelman est d'autant plus intéressante qu'elle développe quelques constituants essentiels de l'argumentation. Il se consacrera, dès les premiers chapitres de son *Traité*, à cerner les frontières du champ de l'argumentation, lequel ne peut être envisagé que sous l'angle de la communication. Il insistera aussi sur

⁸⁶ Perelman, C., et Olbrechts-Tyteca, L., 2008, *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Editions de l'université de Bruxelles, p.5.

l'importance de la recherche d'un « accord préalable » dans l'auditoire, accord constituant le « lien tissé » à partir duquel s'inscrit l'acte de convaincre dans une perspective communicationnelle. C'est aussi dans cette partie de son ouvrage qu'il tentera de déterminer la place réservée à l'usage de la séduction et à l'émouvoir des moyens et stratégies argumentatifs à mettre en œuvre pour persuader. Il proposera ensuite une démarche devant permettre de fournir les outils utiles à l'analyse des textes et discours et, par voie de conséquence, de prendre connaissance de leur fonctionnement. Il terminera, à partir d'exemples puisés du vécu social et politique, par une description des techniques discursives permettant d'atteindre l'objectif préalablement arrêté, à savoir l'adhésion aux thèses qu'on propose à l'assentiment de l'auditoire.

Parmi les aspects évoqués ci-dessus, nous estimons très utile de mettre au centre de nos préoccupations et de tirer parti des notions contenues dans les deux premières parties du Traité qui nous permettront d'en dégager les caractéristiques dont découle tout texte argumentatif.

Pour Perelman, toute situation est dite argumentative lorsqu'elle suscite, chez au moins deux parties, des prises de positions opposées : le sujet argumentateur (l'orateur ou l'écrivain) qui est à l'origine de la thèse défendue et l'auditoire qui soit prend position pour la thèse adverse, soit adhère au même point de vue, mais d'une manière moins soutenue et engagée.

D'un autre côté, toute argumentation traite d'une réalité et cherche le plus souvent à avoir un impact sur son public. L'argumentation doit convaincre l'interlocuteur pour l'amener à changer de position. Cette démarche argumentative tend à modifier ses connaissances, et par là sa position originelle, autrement dit à changer sa manière de percevoir les choses en le faisant adhérer à une thèse ou à infléchir sa façon de voir. Ce qui fera dire à Ph. Breton qu'« *en argumentation, ce qui compte en premier chef n'est pas que les sujets se mettent en avant, mais que leurs idées soient partagées par d'autres* »⁸⁷.

Autre élément non moins important se trouvant au centre de la théorie de Perelman, la notion d'auditoire.

S'inscrivant toujours dans la lignée d'Aristote, Perelman focalise sa réflexion sur la relation de l'orateur à l'auditoire : « *comme l'argumentation vise à obtenir l'adhésion de*

⁸⁷ Breton, 2003, op.cit., p.19.

ceux auxquels elle s'adresse, elle est, toute entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer »⁸⁸.

Dans un sens plus large, il définit l'auditoire comme étant : *« l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influencer par son argumentation. Chaque orateur pense, d'une façon plus ou moins consciente, à ceux qu'il cherche à persuader et qui constituent l'auditoire auquel s'adressent ses discours »⁸⁹.*

Cette prise en compte de l'interlocuteur est une condition utile, nécessaire et doit se traduire concrètement dans son discours.

Pour qu'un discours soit efficace, deux aspects, aussi important l'un que l'autre, doivent être réunis. Le premier est que l'orateur doit miser sur des points d'accord, déjà entérinés par son public. L'argumentation s'appuyant sur des prémisses qui ne sont pas nécessairement prouvées ou évidentes, mais simplement vraisemblables, c'est-à-dire admises pour la plupart. Le second est que le discours est tout le temps « une construction de l'auditoire ».

L'argumentation s'adresse toujours à quelqu'un. Elle peut s'exercer tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce peut être un public présent ou absent, connu ou inconnu, composé d'une ou de plusieurs personnes, dont elle prend en compte le caractère, les habitudes de pensée, les émotions et les croyances. L'orateur doit se faire une idée précise de son public à partir de laquelle il modulera son discours. Plus il a une connaissance approfondie de son auditoire, plus il peut envisager les stratégies susceptibles d'agir sur lui, et plus son argumentation s'avèrera efficace. Une argumentation efficace pour un auditoire peut ne pas l'être pour un autre.

En guise de récapitulation, toute situation argumentative est, selon Perelman, une situation conflictuelle, dans laquelle deux sujets au moins s'affrontent :

- Le sujet argumentateur (l'orateur ou l'écrivain), qui défend une thèse, et
- L'auditoire qui :
 - ✓ soit adhère à la thèse adverse,
 - ✓ soit adhère à la même thèse (ou aux mêmes valeurs) que l'argumentateur, mais de façon moins forte.

⁸⁸ Perelman, 2008, op. cit., p.24.

⁸⁹ Perelman, 2008, Op. cit, p.25.

L'argumentation « tend toujours à modifier un état de choses préexistant ». Le sujet argumentateur vise à influencer, par des moyens discursifs, sur la position originelle de son auditoire contraire à la sienne ou semblable à la sienne mais entretenue moins fortement. Cette volonté d'agir sur les esprits est motivée par le désir de provoquer ou de renforcer une disposition à l'action, « toute argumentation ne se conçoit, dans cette perspective, qu'en fonction de l'action qu'elle prépare ou qu'elle détermine ».

La notion d'auditoire, on le constate, se trouve au centre de la conception pérelmannienne de l'argumentation et détermine toute l'argumentation.

À l'écrit, en effet, malgré l'isolement dans lequel se trouve le scripteur au moment de l'écriture, le « (...) *texte est toujours conditionné, consciemment ou inconsciemment, par ceux auxquels il prétend s'adresser* »⁹⁰. Mais, il ne suffit pas d'adresser son discours (oral ou écrit) à un auditoire, encore faut-il veiller à ce que cet auditoire augmente son degré d'adhésion aux propos qu'on lui présente : « *il faut, en effet, pour argumenter, attacher du prix à l'adhésion de son interlocuteur, à son contentement, à son concours mental* »⁹¹. Il n'y a pas lieu d'argumenter, en effet, si l'argumentation se fait à sens unique, s'il n'y a personne à convaincre ou à convaincre ou à conforter de ses convictions, ou si la position de l'autre nous indiffère.

Pour obtenir l'adhésion de l'auditoire à la thèse qu'il lui présente, le sujet argumentateur avance des arguments qui justifient sa position et qui sont susceptibles d'être reçus positivement par l'auditoire. Plus il a connaissance approfondie de celui (ou ceux) à qui il s'adresse, plus il connaît les raisons susceptibles d'agir sur lui (ou eux), et plus son argumentation s'avèrera efficace.

- "Les usages de l'argumentation, S. Toulmin" (1958)

Dans le domaine anglo-saxon, on signalera la parution, au cours de cette même année (1958), de l'ouvrage de S. Toulmin, « *Les usages de l'argumentation* ».

Nous avons eu l'occasion précédemment de voir que la rhétorique s'est trouvée longtemps déconsidérée et discréditée. Souvent assimilée et définie comme étant l'art de bien parler et une science du bien dire (Quintilien) en vue de persuader un auditoire. Elle touche aussi bien à l'art de l'éloquence qu'à celui de la persuasion.

⁹⁰ Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L., 2008, Op. Cit, p.8.

⁹¹ Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L., 2008, Op. Cit, p.20.

Toulmin, à l'instar de Perelman, axera son travail sur l'aspect persuasif et manipulateur de la rhétorique. Tous deux, se pencheront sur l'étude des procédés rationnels mis en œuvre pour persuader un auditoire de la justesse d'un point de vue.

Si pour Perelman, les arguments sont analysés et contextualisés, Toulmin, de son côté, orientera son analyse sur les arguments quasi-logiques. Cette façon de voir est probablement due au fait que sa théorie s'articule dans une large mesure autour du discours et du message contrairement à l'orateur et à l'interlocuteur, lesquels occupent une place de moindre importance.

Les premiers chapitres, consacrés au champ de l'argumentation, le déterminent comme étant un lieu de pluralité loin de tout monolithisme théorique. Considéré sous l'angle de la communication, c'est le rapport qui réunit les interactants qui inscrit l'acte de convaincre dans une perspective communicationnelle. Il invoque ainsi une grande diversité de champs. Il s'intéressera ensuite à la dépendance d'un argument par rapport au champ, ainsi qu'à l'usage pratique et quotidien de l'argumentation. L'usage qui en est fait intervient à chaque fois que nous défendons un point de vue (thèse) et lorsque nous devons convaincre l'interlocuteur pour l'amener à changer de position. Le but recherché n'est pas de fournir à l'interlocuteur une opinion à propos d'un sujet qu'il n'avait pas au préalable à l'esprit ou qui ne l'intéresse pas spécialement mais plutôt d'agir sur ses représentations dans la perspective de lui faire changer sa position initiale en adoptant une nouvelle, c'est-à-dire celle que nous prenons en charge.

Tout en ayant conscience qu'il ne peut être envisagé de communication, ni d'argumentation en l'absence de l'émetteur ou du récepteur, Toulmin en vient tout de même à proposer un schéma d'argumentation où seuls sont pris en compte les propriétés du message et son mode de transmission, soit uniquement le langage. Sans qu'ils en soient complètement évincés, l'auditoire et l'émetteur détiennent une place plus ou moins négligeable. Il s'agit en fait d'un modèle algorithmique de l'argumentation qui décrit la manière dont s'effectue le passage de l'argument à la conclusion et les principes et garanties sur lesquels se fonde ce passage. Le schéma classique et pluridimensionnel de la communication se trouve en quelque sorte ainsi remis en cause.

Pour cela, l'une des préoccupations majeures de Toulmin est de savoir ce qui pourrait rendre certains arguments fiables et pertinents contrairement à d'autres considérés comme non fondés et peu, ou pas du tout, convaincants. Le schéma qu'il mettra en place se fonde

sur l'interrelation qui puisse exister entre les données et la conclusion ciblée via une garantie.

Abstraction faite du domaine auquel il se rapporte, l'argument est ainsi structuré selon un modèle tridimensionnel, de sorte que le passage de D (les données) à C (la conclusion) se déroule essentiellement grâce à l'apport implicite de G (les garanties). C'est ce qui ressortira du schéma d'argumentation, subséquent, qu'il proposera. Comme il est apparent, il n'est question ni d'ethos ni de pathos, seul le logos (l'argumentation) est prise en compte.

Ce sont ces considérations qui se trouvent à la base du schéma que propose Toulmin et que nous reproduisons ci-dessous :

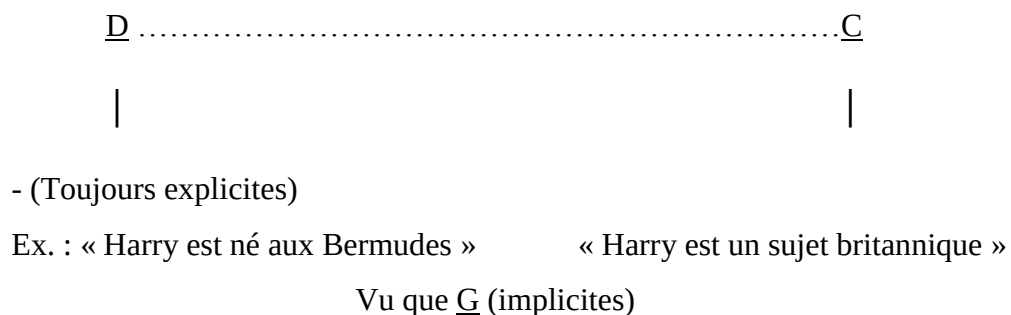


Fig. 3-1- : Schéma du modèle argumentatif de Toulmin

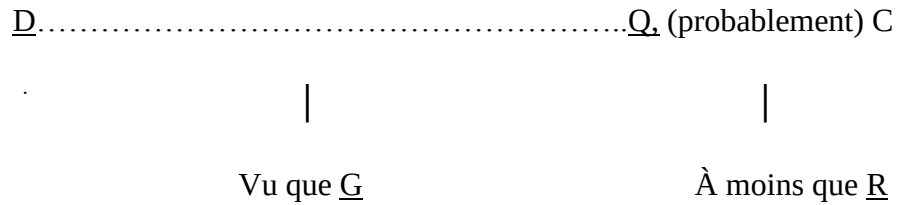
Au vu de ces premières indications, nous pouvons relever les composantes suivantes :

- D : que constituent les données de départ, lesquelles sont toujours explicites ;
- C : réfère à la conclusion, à l'objectif visé ;
- G : représente les garanties qui permettent le passage de D à C. Elles sont le plus souvent implicites.

Ces garanties, que Toulmin désigne par les « *normes et canons pratiques de l'argumentation* », sont précisées au chapitre III. Elles sont « *généralement reconnues comme logiques et vraisemblables* »⁹². Pour le passage de D à C, les garanties peuvent ne pas avoir des valeurs similaires. Certaines, Q (le qualificateur), constituent en elles-mêmes des garanties qu'il est difficile de réfuter, comme c'est le cas pour l'exemple, très souvent utilisé : « Tous les hommes sont mortels ». À l'inverse, le problème est que, d'autres, R (les réserves), confèrent à la conclusion un caractère de contingence et dans

⁹² Hoogaert, C., 1995, PERELMAN ET TOULMIN : *Pour une rhétorique néo-dialectique*, C.N.R.S., Editions | Hermès, La Revue 1995/1 - n° 15, pp.155 à 169

certaines situations, G peut s'avérer insuffisant pour garantir le passage de D vers C. Dans pareil cas, une condition d'acceptabilité de G est nécessaire et comme nous le verrons ci-dessous, il sera fait appel à une « autre garantie », appelée fondement. Ces deux nouveaux éléments intégrés au schéma, le modifient et lui donnent la configuration suivante :



Toulmin aborde, dans le cas présent, la question ayant trait au qualificateur que l'on rencontre régulièrement dans la rhétorique juridique. Ainsi, deux lectures, diamétralement opposées, peuvent être faites de l'exemple suivant : « Brutus a assassiné César ». Si l'acte est qualifié de meurtre, Brutus doit être pénalisé. Dans le cas contraire et s'il s'agit d'un acte patriotique, il sera glorifié.

Toulmin abonde dans le même sens en s'appuyant sur les pratiques judiciaires, où il est souvent question de faire correspondre l'application de la loi à la nature de l'affaire considérée. La peine requise ou prononcée doit être en rapport avec la qualification de l'acte commis et ne peut être la même pour un cas de légitime défense, d'un homicide involontaire ou d'un meurtre avec préméditation.

Même s'il est clairement établi que la conception du discours argumentatif proposée par Toulmin est plus centrée sur le message (le logos), il est pratiquement difficile pour lui d'ignorer complètement l'orateur et l'interlocuteur lorsqu'il en vient à ajouter un autre élément, en l'occurrence celui relatif à la notion de fondement F, qui représente une garantie supplémentaire sur laquelle s'appuie la garantie elle-même et qui lui confère une autorité à toute épreuve.

Un argument se doit d'être intrinsèquement fiable afin d'éviter toute remise en cause de la part du monde extérieur. L'argument utilisé ne doit pas seulement être garanti, il faut qu'il soit lui-même garanti de façon à ne pas s'exposer à un quelconque élément de contingence. C'est pour cette raison que Toulmin, pour parer à toute éventualité, prend tout de même la précaution d'ajouter le fondement F. Ce qui complète le schéma de la manière suivante :

D.....Q, (probablement) C

|

|

Vu que G

Sauf si R

En vertu de F (lois, jurisprudence...)

Fig. 3-2- : Le modèle argumentatif complété selon Toulmin

Dans les derniers chapitres (Ch.IV et V), Toulmin opposera les arguments analytiques qui permettent à F d'être, explicitement ou implicitement, susceptibles de renfermer l'information contenue dans la conclusion aux arguments d'ordre matériels lorsque G ne recèle pas en soi l'information exprimée dans la conclusion.

Pour distinguer entre les deux arguments, trois tests peuvent être effectués : la tautologie, la vérification de la pertinence de la thèse et l'auto-évidence, c'est-à-dire s'assurer si l'argument est suffisamment crédible en soi.

La critique adressée à l'encontre de cette conception découle du fait que l'argumentation ne peut être envisagée et s'exercer qu'en fonction d'un contexte bien particulier où interagissent les trois éléments fondamentaux que sont : l'orateur qui défend sa thèse, le message qu'il énonce et l'interlocuteur qu'il s'attache à persuader et à lui faire changer d'avis. L'argumentation étant définie comme l'art de bien parler en vue de persuader un auditoire, le fait de ne prendre en compte que l'aspect linguistique constitue, de l'avis de certains, le reproche à faire à cette théorie.

Mais, en accordant la plus grande importance aux garanties, en leur ajoutant un fondement, en envisageant la nécessité faite à l'orateur de prévoir une réfutation et de prendre autant de précautions que possible afin de ne pas s'exposer, de la part de l'auditoire, à une éventuelle remise en cause de l'argument, Toulmin n'attache-t-il pas implicitement une certaine attention aux intervenants ainsi qu'au but poursuivi ?

Il reste entendu que ces travaux ont été suivis de plusieurs autres. En plus de ces deux œuvres, il nous semble indispensable de référer à certains travaux réalisés dans le contexte francophone, allusion faite ici aux travaux de Meyer, de Charaudeau et d'Adam qui ont droit d'être cités au vu de leur importance.

- « **Principia Rhetorica, une théorie générale de l'argumentation** », Michel Meyer

L'ensemble de l'œuvre de Meyer se trouve synthétisée dans cet ouvrage. Dans sa réflexion, Meyer observe que pour déterminer la signification du mot « rhétorique », il existe « autant de définitions que d'auteurs ». S'appuyant sur la conception classique de la rhétorique, il en arrive à les regrouper en deux catégories distinctes :

- 1) celles qui consistent à considérer la rhétorique en tant que manipulation des esprits, celles qui la définissent de façon péjorative ; celles qui s'apparentent aux méthodes des sophistes et qui s'opposent au discours du philosophe qui est sensible à la vérité.
- 2) celles qui se rapportent à l'art de bien parler que l'on retrouve chez Quintilien et Cicéron.

À ces définitions, viendront s'ajouter bien d'autres qu'il regroupera, à leur tour, en trois classes distinctes :

- 1) Les définitions centrées sur l'ethos (l'orateur) : elles considèrent que tout dépend de l'orateur et que pour être fiable, le discours doit être, selon le cas, développé entre sympathie et autorité. Il dépend en grande partie du caractère vertueux de l'auteur qui doit être en adéquation avec les arguments et conseils qu'il fournit.
- 2) Les définitions centrées sur le pathos (l'auditoire) : elles correspondent aux éventuelles réactions de l'auditoire qui subit le discours. En fonction de la façon dont est mené ce discours, l'orateur peut faire basculer le jugement d'un côté comme de l'autre, sachant que tout auditoire demeure sensible aussi bien à l'agression qu'à la flatterie, nous renvoyant aux bons souvenirs des fables de La Fontaine et à sa morale selon laquelle « *tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute* ».
- 3) Les définitions centrées sur le logos (l'art de bien parler) : il s'agit bien entendu du discours et de la raison qui constituent le lien entre l'orateur et l'auditoire.

Ces différentes approches abordent la réflexion à partir d'un angle déterminé. Selon chaque approche, le rôle majeur sera assuré par l'ethos, le pathos ou le logos. Dit autrement, toutes les définitions s'articulent autour de l'un de ces trois concepts. Mais, pour Meyer, il s'avère inacceptable d'admettre une définition établie sur la base d'un des trois facteurs impliqués dans l'acte de communication.

Il précisera à ce propos :

« La faiblesse de ces trois approches tient bien évidemment au choix du point d'ancrage. Pourquoi l'auditoire compterait-il plus que le message, ou le message plus que celui qui le délivre ? La relation rhétorique repose sur trois composantes, aussi indispensables l'une que l'autre, et il n'y a donc aucune raison pour en privilégier une et lui subordonner les deux autres. Quand on le fait, on se retrouve avec des définitions souvent différentes de la rhétorique, mais toujours partielles, qui donnent l'impression d'un manque total d'unité et, même, d'opposition entre diverses conceptions, alors que la discipline est la même. Dès lors, la seule manière de définir correctement la rhétorique est d'intégrer ces trois éléments de base en les mettant sur un pied d'égalité »⁹³.

Par conséquent, Meyer insiste sur le fait que la relation rhétorique se doit de s'inscrire à chaque fois dans l'axe ethos, pathos et logos. Ainsi, se trouveront incluses, au sein d'un ensemble philosophique, toutes les pratiques discursives dans leur diversité qui permettent : *« la négociation de la distance entre les individus à propos d'une question donnée »⁹⁴.*

- "Grammaire du sens et de l'expression", P. Charaudeau, 1992

L'usage de la langue, l'efficacité et l'influence que peuvent exercer mutuellement des intervenants dépendent des finalités communicatives que se donne le locuteur et des règles de grammaire qu'il appliquera.

Devant la pluralité des grammaires, Charaudeau considérant que : *« le langage est ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde en entrant en communication avec les autres. Le langage est à la fois sens, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais il est les trois à la fois »⁹⁵*, en vient à proposer une « nouvelle grammaire » qui est à la fois sens, expression et communication.

Les faits de langage y sont décrits en fonction :

- Des intentions de communication du sujet parlant ;
- Des enjeux communicatifs qui impliquent une attention particulière au sens dans le traitement de l'aspect ;
- Des effets du discours qu'ils peuvent engendrer.

⁹³ Meyer, M., (2008), op. cit., pp.20-21

⁹⁴ Meyer, M., (2008), op. cit, p.21.

⁹⁵ Charaudeau, P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Editions Hachette Education, p.4.

Ainsi, le but de cette grammaire n'est pas d'étudier la langue en elle-même mais plutôt une grammaire adoptant à la fois une perspective descriptive, sémantique et discursive.

Cette grammaire se présente en trois grandes parties. La première, intitulée « Mécanismes du sens et construction des mots », introduit les notions de base de l'analyse du signe linguistique. Contrairement à la précédente, la deuxième, « les catégories de la langue », est la plus développée. L'auteur y décrit les différentes parties du discours. La troisième, « Les modes du discours », est considérée de l'avis même de l'auteur comme étant « *la plus originale et la plus novatrice de l'ouvrage* ». Il écrira dès l'entame de la troisième partie : « *Les questions traitées dans cette partie ne font l'objet d'aucune présentation dans les grammaires traditionnelles, celles-ci ne s'intéressant qu'à décrire les catégories de langue* »⁹⁶.

Il ajoutera, toujours à ce sujet :

« (...) une grammaire qui se donne pour objectif de décrire les catégories de la langue du point de vue du sens et de la manière dont elles sont mises en œuvre par le locuteur pour construire un acte de communication, une telle grammaire ne peut ne pas s'intéresser à ce qui fonde véritablement le langage, à savoir : le discours »⁹⁷.

C'est à cette partie que nous accordons le plus d'importance puisque directement liée à notre étude. Considérant la multiplication des branches issues de la linguistique et de la sémiotique qui s'intéressent à ce phénomène, développant ainsi des points de vue très variés et souvent complexes, ce qui, dans une certaine mesure, ne manque pas de poser des problèmes quant à la description des phénomènes liés au discours et à la communication. Encore faut-il pouvoir préciser ce qu'on entend par communication.

Pour ce faire, Charaudeau présente une synthèse des concepts clés de son modèle socio-communicatif. Il y propose également les quatre modes d'organisation du discours, dont il donnera pour chacun d'entre eux :

- Une définition ;
- Une composante fonctionnelle de base ;
- Les procédés linguistiques et discursifs impliqués par chaque mise en forme.

Selon Charaudeau, l'acte de communication c'est d'abord, « *un dispositif* » qui réunit un locuteur et un interlocuteur et qui se compose :

⁹⁶ Charaudeau, P, (1992), Op Cit, p.633.

⁹⁷ Op cit, 633.

- d'une situation de communication : externe au langage, elle renvoie au lieu où se construit un contrat langagier, en fonction de l'identité des partenaires et des intentions communicatives du sujet parlant.
- des modes d'organisation du discours : qui sont d'ordre langagier, ils mettent en œuvre les procédés de l'acte de communication déterminés par les finalités du sujet parlant.
- de la langue : qui représente le matériau linguistique qui sert à s'exprimer, il est doué d'une forme et d'un sens.
- du texte : qui constitue le produit final de l'acte de communication.

Communiquer, c'est utiliser ces composantes en fonction des effets qu'un locuteur veut produire sur l'interlocuteur.

L'acte de communication c'est ensuite, *une situation de communication* qu'il distingue, dans un premier temps, du « contexte » : la « situation » étant liée à l'environnement physique de l'acte de communication, le « contexte » à celui de l'environnement textuel d'un ou d'un groupe de mots et qu'il définit, dans un deuxième temps, comme étant une relation aux caractéristiques physiques (présence ou absence des partenaires, leur nombre, le canal de transmission utilisé...), identitaires (sociales, socioprofessionnelles, psychologiques...) et contractuelles (échange interlocutif permis ou non).

C'est également quatre *modes d'organisation du discours*, soit l'énonciatif, le descriptif, le narratif et l'argumentatif. Il s'agit de procédés qui consistent à utiliser certaines catégories pour les ordonner en fonction des finalités discursives de l'acte de communication.

C'est enfin, la « *Mise en scène* » et les « *Types de textes* ». La « mise en scène » consiste en l'organisation de son discours en fonction des contraintes que représentent la *propre identité* du locuteur, l'*image* qu'il se fait de son interlocuteur, et de ce qui a été déjà dit. Les « Types de textes » représentent la *manifestation matérielle* de la mise en scène d'un acte de communication. Les textes qui découlent d'une situation de communication donnée présentent, en fonction de la finalité de l'acte, des caractéristiques qui leur permettent d'appartenir à un type de texte. Il établira ainsi une relation entre les modes de discours et certains types de textes.

Pour qu'il y ait argumentation, il faut qu'il existe :

- un *propos sur le monde* qui *fasse question* pour quelqu'un quant à sa *légitimité* ;
- un *sujet* qui *s'engage* par rapport à ce questionnement et *développe un raisonnement* pour essayer d'établir une *vérité* (...) ;
- un *autre sujet* qui, concerné par le même propos, questionnement et vérité, constitue la *cible* de l'argumentation. Il s'agit de la personne à laquelle s'adresse le sujet qui argumente, dans l'espoir de l'amener à partager la même vérité, sachant qu'elle peut accepter (pour) ou refuser (contre) l'argumentation.

La relation argumentative est décrite par l'auteur comme étant une logique argumentative qui s'articule autour d'au moins trois éléments : une assertion de départ, appelée *donnée* ou *prémisse*, une assertion d'arrivée, appelée *conclusion*, et une assertion de passage, appelée *preuve*, *inférence* ou *argument*, d'où le schéma suivant ⁹⁸:

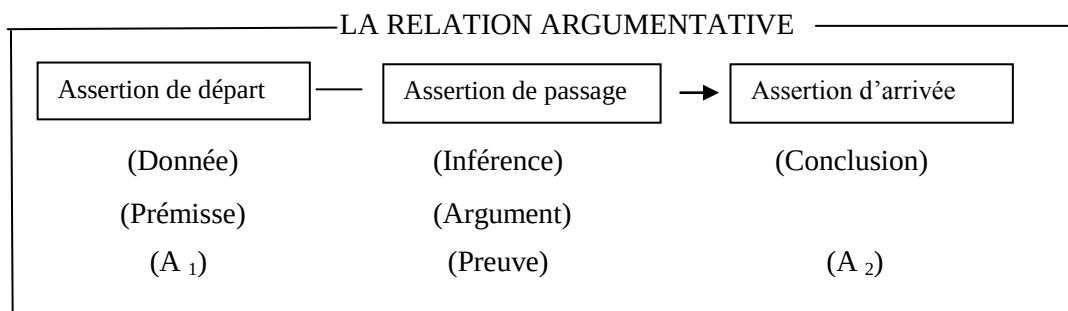


Fig. 3-3- : Schéma de la relation argumentative de Charaudeau

Nous retrouvons ici, un schéma qui ressemble, à quelques détails près, à celui proposé par Toulmin.

L'objectif principal consiste à décrire les principes et les procédés qui expliquent comment les catégories de la langue sont utilisées à des fins d'expression et de communication. Ces modes d'organisation du discours dépendent de la finalité communicative que se donne le sujet parlant : énoncer, décrire, raconter, argumenter. L'auteur associe, pour chacun de ces modes d'organisation, une opération sémantique.

L'auteur présente les notions de base susceptibles de décrire le fonctionnement du discours argumentatif « *non pas un type de texte mais les composantes et procédés d'un*

⁹⁸ Charaudeau, (1992), op. cit., p.789.

mode d'organisation discursif dont on pourra voir les combinaisons à l'œuvre dans tel ou tel texte particulier »⁹⁹.

Aussi, la grammaire, telle que la conçoit Charaudeau, doit être construite à partir des catégories sémantiques de base. L'aspect formel sans pour autant être écarté, doit être mis au service du sens.

- La séquence argumentative selon Adam (2001)

Dans son ouvrage « les textes : types et prototypes », Adam, au regard de « l'hétérogénéité compositionnelle des énoncés » met en relief la difficulté d'arrêter une « typologie des textes » bien précise. Toutefois, à partir d'une analyse du texte, il considère que chaque énoncé est constitué de segments stables qu'il désigne par « séquences », celles-ci se situant au-delà de la phrase confèrent au discours une structuration particulière susceptible de favoriser son rangement dans une catégorie déterminée (prototype).

Adam détermine la structuration du texte en tant que celui-ci englobe une organisation pragmatique constituée de trois modules ou sous-systèmes et une autre organisation structurée par une suite de propositions, elle-même décomposée en deux modules. Nous reprenons ci-après le schéma produit par Adam par le biais duquel, il présente les divers aspects inclus dans l'organisation d'un texte tant au niveau pragmatique que structurel¹⁰⁰.

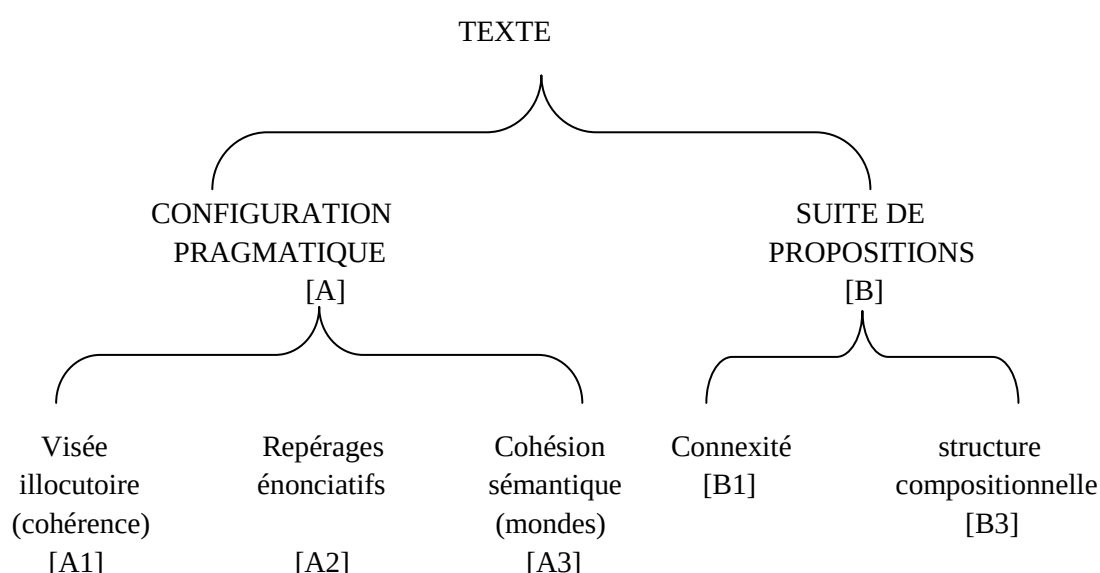


Fig. 3-4- : Schéma des plans d'organisation de la textualité.

⁹⁹ Charaudeau, (1992), op. cit., p.781.

¹⁰⁰ Adam, J-M., (2001), « Les textes : types et prototypes », Paris, Editions Nathan/HER, p.21.

Adam définit la séquence en tant qu'elle est structurée comme suit :

- *réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;*
- *entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie »¹⁰¹.*

Au regard du schéma ci-dessus, les trois premiers modules ont trait à l'organisation pragmatique du discours et mettent l'accent sur la visée illocutoire du discours, sur les conditions de production du discours, de même que sur le référent auquel il se rapporte. Cette visée est celle que représente tout texte ayant un but, à savoir agir sur autrui, notamment en lui fournissant la possibilité de saisir les intentions du locuteur. C'est cette visée dialogique et non l'aspect linguistique des énoncés qui assure au texte sa cohérence. L'orientation argumentative est quant à elle réalisée par des micro-actes de langage et/ou par des connecteurs argumentatifs qui confèrent au discours une orientation particulière.

L'ancrage énonciatif assure au texte sa tonalité énonciative. Ce sont ces éléments liés à la situation d'énonciation qui permettent de distinguer entre différents types de discours, soit entre un discours oral ou écrit, un proverbe, etc.

La dimension sémantique est représentée par une macrostructure sémantique ou ce que l'on appelle, plus communément, le thème global. Un texte peut représenter un monde merveilleux tout comme il peut représenter « *un monde soumis à l'alternative du VRAI et du FAUX dans la logique de notre univers de référence* »¹⁰².

Sur un autre plan, le schéma nous montre que pour assurer la cohérence d'un texte, les deux niveaux de structuration liés à l'enchaînement des propositions, à savoir la connexion et la structuration compositionnelle, doivent être réalisés.

Concernant le premier plan, allusion est faite aux indices relevant de la grammaire textuelle qui facilitent, de par l'application des règles de cohérence admises, la production du discours.

Pour ce qui est du second plan, celui ayant trait à l'organisation séquentielle de la textualité et qui, selon Adam, « paraît constituer la base intéressante de la typologie ». Il

¹⁰¹ Adam, J-M., (2001), op. cit., p.28.

¹⁰² Adam, J-M., (2001), op. cit., p.24.

s'agit en fait d'un regroupement de propositions élémentaires qui facilite, à lui seul, la distinction avec d'autres types de textes.

Pour en revenir à la séquence argumentative, Adam montre que la notion générale d'argumentation peut être appréhendée à partir de deux niveaux : le niveau discursif et le niveau pragmatique. Ces deux niveaux tendent vers un même phénomène, à savoir qu' :

« un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons). Par définition, la donnée argument vise à étayer ou à réfuter une proposition. On peut dire que ces notions de conclusion et de donnée (ou encore prémisses) renvoient l'une à l'autre. Un énoncé isolé n'est pas a priori conclusion ou argument-donnée. Si une (une seule ou plusieurs) proposition apparaît comme le préalable d'une conclusion, c'est a posteriori, par rapport à cette dernière. La relation [Donnée-Conclusion] peut être considérée comme une séquence de base dans la mesure où une série s'interrompt et où un effet de clôture est ressenti »¹⁰³.

Se référant à d'autres spécialistes de l'argumentation, Adam citera l'exemple de M.-J. Borel, lequel affiche une position semblable : *« Il n'y a de conclusion que relativement à des prémisses, et réciproquement. Et à la différence des prémisses, le propre d'une conclusion est de pouvoir resservir ultérieurement dans le discours, à titre de prémisse par exemple »¹⁰⁴.*

En somme, le locuteur, de par les moyens linguistiques dont il dispose, a la faculté d'agir sur le comportement du destinataire. Pour cela, il produira son discours en prenant en compte le public auquel il s'adresse, faute de quoi, il n'aura pas la possibilité de réaliser son objectif. Il en est de même pour le destinataire qui devra, pour reconstruire le sens de cette séquence argumentative, fournir suffisamment d'efforts sur le plan mental, et ce, contrairement aux autres séquences. En ce sens, ce même destinataire pourra mettre à profit les connecteurs logiques utilisés par le locuteur, lesquels connecteurs sont susceptibles de le guider dans son processus interprétatif.

En guise de conclusion, Adam reconnaît la difficulté de distinguer entre les prototypes séquentiels, lesquels demeurent « flous et pourtant opératoires ». L'explication qu'il en donne est que cela est dû au fait que :

« la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences. Les textes homogènes (unitypes) sont plus rares que les textes hétérogènes (pluritypes)

¹⁰³ Apothéloz et al., 1984 :38 cité par Adam, J.-M., (2001), op. cit., p.104.

¹⁰⁴ Adam, J.-M., (2001), op. cit., p.104.

composés, par définition, de séquences actualisant elles-mêmes des prototypes différents. Un texte hétérogène est généralement classé en fonction du type encadrant »¹⁰⁵.

3-1-4- Les caractéristiques du texte argumentatif

Rappelons que l'objectif visé par notre recherche est de faire la conception d'un programme d'enseignement que nous aurons à expérimenter auprès de nos jeunes étudiants. À l'issue de ce travail, nous vérifierons si une quelconque amélioration est enregistrée et bien évidemment si ces apprenants arrivent à exprimer leur point de vue et s'ils peuvent reconnaître la visée argumentative des produits discursifs (écrits argumentatifs) qui leur sont soumis.

Dans cette optique, il nous reste à faire ressortir et à mettre en relief les caractéristiques qui font qu'un discours est perçu comme appartenant au type argumentatif. En d'autres termes, il s'agit de déterminer les éléments qui spécifient, structurent et qui sont propres à tous les discours argumentatifs. S. Chartrand définit ces éléments comme suit : « *Nous appelons « composants » les éléments d'un système entre lesquels s'établissent un certain nombre de relations. Décrire la structure d'un système revient donc à identifier ses composants et leurs relations »¹⁰⁶.*

C'est à partir des théories que nous avons examiné tout au long de cette partie, d'une part, et des éclairages fournis par les récentes recherches ayant concerné le domaine jusque-là, de l'autre, que nous avons établi ce qui nous semble constituer les caractéristiques (traits distinctifs) qui permettent d'identifier un texte argumentatif.

Tout discours argumentatif écrit cible un lecteur et le sens qui en découle ne peut être appréhendé en dehors du rapport qu'entretiennent les interlocuteurs. Sa production et son articulation logique restent également étroitement liées à la situation de communication.

Par conséquent, le discours présente des traits distinctifs qui en font un objet d'étude différent du texte, celui-ci étant considéré en tant que produit pris indépendamment des conditions ayant été à l'origine de sa réalisation. Aussi, avons-nous retenu les éléments constitutifs de la structure d'un discours argumentatif puisés à partir des travaux ci-après cités :

¹⁰⁵ Adam, J-M., (2001), op. cit., p.195.

¹⁰⁶ Susanne-G. Chartrand, (1993), *Les composants structurels du discours argumentatif*, Revue des sciences de l'éducation, vol.19, n°4, p.680.

- Le scripteur (l'orateur) :

C'est celui qui est motivé par une intention, qui défend une opinion. Il tente d'amener le destinataire à abandonner sa position en faveur de celle qu'il défend ou à confirmer l'opinion qu'il entretenait déjà et qui se rapproche de la sienne. Opinion opposée/contraire à celle du destinataire ou semblable mais entretenue moins fortement.

Il peut marquer son engagement vis-à-vis de la thèse soutenue de façon explicite ou implicite. Cependant, quelle que soit la façon qu'il adopte, son implication se manifeste toujours par la présence du problème sur lequel il veut attirer l'attention du destinataire et qui se trouve à l'origine de la discussion. Son implication se manifeste aussi par la prise de position qu'il soutient au regard du problème. S'il refuse, soit d'adopter une position (le pour et le contre) soit d'adopter une solution intermédiaire, il ne peut y avoir d'argumentation et par conséquent pas de texte argumentatif.

- Le contexte spatiotemporel :

L'argumentation en tant que pratique langagière touchant à différents domaines de la vie sociale et scolaire et ne pouvant s'exercer que dans un cadre communicationnel reste intimement liée au contexte, c'est-à-dire au lieu et au temps. Depuis la rhétorique ancienne (Aristote), il est connu que la prise en considération de l'aspect contextuel offre une valeur persuasive à la conduite argumentative déployée.

- La thèse :

Il s'agit du discours adopté par le scripteur en vue d'agir sur un auditoire, de modifier les convictions d'un lecteur. C'est la question au sujet de laquelle il y a un possible désaccord.

C'est le point de départ de l'argumentation : la source d'où provient le conflit d'idées contradictoires.

- L'argument :

Pour arriver à ses fins, le rédacteur se doit d'adopter une conduite argumentative en optant pour le type de raisonnement le plus approprié. Il pourra tenter de convaincre en s'adressant, par le biais d'arguments ordonnés, à la raison du destinataire. Il pourra aussi essayer de le persuader en ciblant ses sentiments et ses émotions. La troisième façon

d'argumenter (la délibération) consiste à tenir compte de l'ensemble des points de vue avant d'opérer un choix.

Pour appuyer sa thèse, le rédacteur peut avoir recours à différents types d'arguments, lesquels arguments seront à leur tour illustrés par des exemples que constituent généralement des faits réels. Outre ces arguments, le scripteur peut s'appuyer sur des modes de raisonnement (déductif, inductif, analogique,...). Il devra enfin s'assurer que ses idées s'enchaînent de manière logique et chronologique grâce au recours aux articulateurs de concession, de cause, de comparaison,...

Elle s'appuie sur des formes de raisonnements :

- L'inférence, qui au même titre que l'argumentation, consiste à « *faire progresser la pensée en partant du connu pour faire admettre l'inconnu* »¹⁰⁷.
- La déduction et le syllogisme (Robrieux, 2000 : 40).

S'il veut agir efficacement sur le destinataire et atteindre ses objectifs, il doit faire appel à des arguments qui justifient le bien-fondé de sa position. Il ne suffit pas de prendre position pour une thèse, encore faut-il avancer de bonnes raisons pour la justifier.

- Le destinataire (l'auditoire) :

C'est à qui s'adresse l'argumentation. Même s'il n'apparaît pas clairement dans le texte, il n'en demeure pas moins qu'il influence la construction du texte en conditionnant le choix des arguments et des contre-arguments.

Ce peut être une ou plusieurs personnes que le scripteur cherche à convaincre d'adhérer à la thèse qu'il lui (leur) propose. Il est certain qu'il ne peut y avoir d'argumentation s'il n'y a pas de destinataire à convaincre.

Le locuteur se doit également de s'adapter à l'auditoire est une condition indispensable pour l'efficacité du discours. Amossy dira à ce sujet : « *C'est seulement lorsqu'il (l'orateur) parvient à se faire une idée de son public que l'orateur peut tenter de le rapprocher de ses vues* »¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Robrieux, J, -J., 2000, Op Cit, p.39.

¹⁰⁸ Amossy, R., 2006, *L'argumentation dans le discours*, Paris, Editions Armand Colin, p.45.

- L'intention (le but) : c'est le but à atteindre. La visée de toute argumentation est de persuader un interlocuteur à changer de position, à le faire adhérer à une opinion, à défendre un point de vue, à défendre une thèse, celle qui est la nôtre. Comme le souligne O. Gagnon, l'intention s'impose d'elle-même. Le simple fait de vouloir influencer, convaincre dénote d'une certaine intention.

Pour parvenir à l'objectif fixé et réaliser par la même son intention, le discours argumentatif, au même titre que les autres types de discours, déploie toute une stratégie discursive que Chartrand définit comme étant « (...) l'ensemble finalisé de moyens, mis en œuvre par l'auteur modèle, actualisé dans et par le texte et qui manifeste l'intention du texte »¹⁰⁹.

En outre, rejoignant Saint Augustin pour qui les vérités enseignées doivent être apprises pour « être appliquées dans la pratique », Perelman estime que :

*« l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action. Il est essentiel que la disposition ainsi créée soit suffisamment forte pour surmonter les obstacles éventuels »*¹¹⁰.

Dans son Traité de l'argumentation, il écrira, toujours à ce propos, que :

*« Le but de toute argumentation, (...), est de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment : une argumentation efficace est celle qui réussit à accroître cette intention d'adhésion de façon à déclencher chez les auditeurs l'action envisagée (action positive ou abstention), ou du moins à créer, chez eux, une disposition à l'action, qui se manifestera au moment opportun »*¹¹¹.

3-1-4-1- Les composants textuels

Le discours argumentatif écrit, soit le texte qui en résulte, se doit d'être construit à partir de procédures d'enchaînement et de liaison qui lui assurent une progression et un développement clairs et intelligibles. Le rédacteur doit proposer un texte sous la forme d'un énoncé cohérent et formant un tout.

- La structuration du texte (la planification) : Quel que soit le type de texte que nous avons à produire, il convient de travailler selon un plan rigoureux, apparent et adapté à la situation qui facilitera la compréhension de l'écrit et le suivi de nos intentions.

¹⁰⁹ Chartrand, S., 1993, Op Cit, p.685.

¹¹⁰ Perelman, C., (1977), *L'Empire rhétorique : Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, p.30.

¹¹¹ Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L., 2008, Op Cit, p.59.

Dans la plupart des cas, de la recherche des idées à l'écrit final trois phases se succèdent :

- La recherche des idées sur le thème traité ou en réponse à une question,
- Le regroupement et l'utilisation de ces idées implique un plan de classement où doivent être pris en compte les lois du type de texte, le point de vue adopté, les intentions, etc. Concernant le discours argumentatif, il peut être orienté, présente une thèse, privilégie un point de vue, cumule tous les arguments au service du point de vue, de la thèse choisie.

La structure classique d'un texte argumentatif est constituée de macro-propositions conçues d'une thèse, des arguments et des exemples qui la confortent, d'une antithèse également accompagnée d'arguments et d'exemples contradictoires et d'une conclusion comprenant un point de vue (Adam, 1992). Elle est d'usage dès qu'il faut opposer deux conceptions, deux points de vue.

Le plan dialectique constitue un autre plan qui sied également au discours argumentatif, mais s'avère plus difficile du fait qu'il exige le dépassement d'une thèse et d'une antithèse dans une synthèse qui n'est la reprise ni de la thèse ni de l'antithèse mais le lieu où doit être envisagée une troisième solution.

Il est évident qu'en plus de ces parties, il faut impérativement prévoir une introduction et une conclusion.

Toute introduction est rédigée pour remplir trois fonctions : 1. Accrocher, intéresser, attirer l'attention du lecteur au sujet de la thèse développée. 2. Présenter le problème, clarifier la question dès le début. 3. Préparer le lecteur à ce qui suivra pour lui faciliter la compréhension. Cette partie doit annoncer le plan dans ses grandes lignes.

Mais tout énoncé oriente donc vers certaines conclusions, et cette orientation fait partie du sens. « *L'utilisation d'un énoncé, notent Anscombre et Ducrot, a un but au moins aussi essentiel que d'informer sur la réalisation de ses conditions de vérité, et ce but est d'orienter le destinataire vers certaines conclusions en le détournant des autres* »¹¹².

La conclusion est considérée à son tour comme un élément essentiel de la rédaction. Conclure un texte n'est pas seulement clore un écrit, mais l'objectif premier et l'aboutissement de la mise en œuvre de l'argumentation mise en place par le rédacteur.

¹¹² Anscombre, J.-C., et Ducrot, O., 1988, *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga, p.113.

Elle sert d'abord à rappeler les grandes lignes du développement, c'est-à-dire les opinions argumentées dans chacune des parties. Elle sert ensuite à exprimer la prise de position personnelle ou le jugement personnel sur ce bilan. La troisième et dernière partie enfin constitue une ouverture proposant de nouvelles perspectives ou des solutions au(x) problème(s) posé (s). Dit autrement, l'intention communicative des interlocuteurs favorise aussi bien l'interprétation des énoncés et prépare à la conclusion à laquelle ils veulent aboutir.

- L'organisation du texte (application des règles de cohérence)

À la suite de Charolles, il est connu qu'une succession de phrases, fût-elle grammaticalement correcte, n'est plus suffisante pour constituer un texte. L'unité de tout texte passe et s'appuie sur de nombreux indices qui interagissent entre eux et qui se répandent sur le texte dans sa totalité impliquant ainsi une nouvelle approche textuelle qui, jusque-là, est ignorée par la grammaire traditionnelle.

L'organisation d'un texte exige la prise en compte et l'application d'un certain nombre de critères, particulièrement ceux introduits par Charolles, à savoir : les règles de relation, de progression, de non contradiction et de répétition.

À l'instar des autres types de discours, le discours argumentatif possède une organisation interne qui lui est propre, qui hiérarchise ses énoncés en différents plans et assure sa cohérence.

3-1-4-2- Les composants argumentatifs

Ce sont les matériaux qui permettent d'organiser et de rendre opérante une stratégie discursive dans un discours argumentatif. Toutefois, les principaux moyens constitutifs des stratégies discursives à l'œuvre dans les discours argumentatifs étant difficiles à déterminer, nous nous alignerons sur la position de la plupart des auteurs, en particulier Michel Meyer, qui pensent que ces matériaux représentent ce qu'Aristote appelait les voies de la persuasion, soit l'ethos, le pathos et le lien qui les unit, le logos.

L'argumentation a pour objet de traiter d'une question discutable. Elle met en œuvre des stratégies discursives et des arguments de nature à convaincre un vis-à-vis. Ces arguments peuvent être de type logique (cf. Perelman), des procédés rhétoriques suffisamment variés, parmi lesquels nous citerons ce qui suit :

- apprendre à tenir compte de la position de la partie adverse (recours à la concession, réfuter, contre argumenter...)
- varier les arguments et les classer, ce qui serait de nature à leur donner plus de valeur à l'argumentation.

3-1-4-3- Les composants linguistiques

L'écrit argumentatif est loin de se réduire à une succession d'arguments et à un but que se fixe le scripteur. Il se réalise à la suite de la mise en œuvre et de l'exploitation des outils qu'offre le langage au niveau des choix lexicaux, des enchaînements,...En plus et pour avoir un impact certain sur le lecteur, le recours aux procédés stylistiques donne à ce type d'écrit plus de valeur dans sa visée persuasive.

Une démarche argumentative ne peut être envisagée et ne peut s'avérer efficace qu'à partir du moment où le scripteur parvient à faire étalage de son savoir-faire linguistique (l'art de bien dire/écrire). L'argumentation a impérativement à voir avec la maîtrise linguistique, faute de quoi aucune argumentation orale ou écrite n'est possible.

Ainsi à l'écrit, l'absence du lecteur est palliée par des moyens purement linguistiques, contrairement à la persuasion orale qui dispose de biens d'autres avantages.

La visée persuasive n'est possible qu'à travers les moyens qu'offre le langage aussi bien aux niveaux du choix lexical et/ou du métalangage de l'argumentation (utilisation des figures) et que le scripteur parvient à donner plus de justesse et de force aux arguments qu'il engage dans la communication.

Pour synthétiser ce qui précède, toute argumentation se compose :

- d'une situation de communication (dans un espace et en un temps) où un scripteur (ethos) s'adresse à un lecteur (pathos);
- d'un discours construit et organisé où l'argumentation est transportée vers le lecteur à la fois dans un ensemble organisé (planifié) et cohérent ;
- d'une activité verbale
- d'une dimension linguistique : écrire, c'est mobiliser ses ressources verbales pour exprimer clairement sa pensée, c'est déployer une activité verbale au sens propre du terme.

Tous les éléments évoqués ci-dessus doivent s'actualiser dans le texte pour lui assurer un caractère argumentatif. Ce caractère risque de se voir remis en cause si un ou plusieurs d'entre ces éléments n'est (sont) pas pris en charge dans l'énoncé.

3-2- La notion de cohérence

L'enseignement de l'écriture est loin d'être une mince affaire. À compter des années soixante-dix, de nombreuses recherches ont pu mettre à la disposition des enseignants des connaissances certaines et fiables quant au fonctionnement des textes et aux processus impliqués dans leur production. La tradition a toujours voulu qu'à l'école, l'attention, soit le plus souvent, pour ne pas dire essentiellement, portée sur l'étude du mot et de la phrase. Or, même si cet aspect de la grammaire n'est pas à négliger, on reconnaît généralement que savoir écrire ne saurait se limiter à la simple capacité d'écrire des phrases. Un texte, en effet, n'est pas un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticalement correctes, parfaites sur le plan de l'orthographe et ayant un sens intelligible¹¹³.

Pendant des siècles, la grammaire est donc restée confinée à prescrire des normes, des règles, à recommander certaines façons de s'exprimer, conformes aux règles établies par le « bon usage ». L'objectif à atteindre était d'amener les élèves à pouvoir rédiger correctement des textes.

Cette position n'a guère changé jusqu'au milieu du vingtième siècle qui enregistre l'avènement d'une nouvelle approche, d'une nouvelle grammaire dont l'objet est de rendre compte de la construction d'un texte dans son ensemble, et de traiter de phénomènes et de pratiques liés à une élaboration particulière du langage écrit et qui bien évidemment déborde le cadre phrastique avec pour conséquence la prise en considération de nouveaux concepts tels la cohérence, la cohésion, la progression thématique...

La grammaire textuelle et la cohérence, plus particulièrement, occupent désormais une place de choix dans l'enseignement de l'écriture, ce que confirme L. Pépin en précisant que : « *la cohérence textuelle, qui se rapporte à l'unité d'une suite de phrases, peut sans doute être considérée comme la qualité première d'un texte. Elle fait même partie intégrante de la définition du texte* »¹¹⁴.

¹¹³ Chartrand, S.G., (2001), op. cit.

¹¹⁴ Pépin, L., (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte, Guide d'analyse et d'auto-correction*, Chronique Sociale, p.2.

À la lumière de ce qui précède, l'écriture met en jeu des savoirs qui outrepassent le cadre de la phrase, qui touchent à l'organisation globale du texte ainsi qu'au sens de ce qui est communiqué. Dès que l'on aborde des phénomènes de type textuel, nous vient à l'esprit la notion de cohérence. Celle-ci, en dépit de son importance, demeure jusqu'à l'heure actuelle une notion extrêmement difficile à préciser. Il est donc nécessaire, voire impératif, de déterminer les règles qui font qu'un texte puisse être jugé cohérent.

Par conséquent, nous nous intéressons dans cette partie du troisième chapitre à l'impact que peut avoir la cohérence sur la production d'écrits corrects, nous nous efforcerons de savoir en quoi consiste la notion de « cohérence », ce qui la distingue de la « cohésion », la définition de la notion de connexité sera donnée uniquement à titre indicatif et uniquement pour prendre connaissance du sens qui s'en dégage et qui bien évidemment nous aidera à éviter sa confusion avec les principales notions sur lesquelles s'appuie notre étude.

3-2-1- Définition du mot « cohérence »

Comment peut-on définir la cohérence ? Pourquoi est-elle souvent confondue avec la notion de cohésion ? Qu'est-ce qui la distingue du terme connexité ? Autant de questions que les spécialistes du domaine ont tenté d'élucider à travers la publication de nombreux et importants travaux. Si une avancée certaine est constatée en ce sens, la question reste toujours posée et d'actualité. Pour tenter de voir plus clair dans cette pléthore de recherches, il nous paraît utile de revenir en arrière pour examiner le sens que ces notions possédaient à leurs origines.

3-2-1-1- Cohérence et cohésion : deux notions complémentaires

Les définitions contenues dans le « dictionnaire historique de la langue française » et les informations qui en ressortent indiquent que le terme cohérence (1524) est plus vieux que le terme cohésion, né deux siècles plus tard (1740) dans un contexte et avec une acception scientifique. Depuis, le sens qu'on lui connaissait au départ a sensiblement évolué sans pour autant se départir de sa relation avec la cohésion, terme auquel la cohérence demeurera, jusqu'à ce jour, étroitement liée au point où il s'avère difficile d'en tracer entre les deux une frontière claire et nette. Bien plus, les deux termes, en apparence assez proches, peuvent prêter à confusion quant à leurs significations.

Il y a lieu de souligner le fait que ces termes sont venus étoffer le vocabulaire de la linguistique et se sont constitués en domaine d'étude à partir des années 1970, coïncidant ainsi avec l'émergence de la grammaire textuelle.

À compter de ces années, le domaine allait connaître la publication de nombreux travaux tendant à déterminer les contours de ces deux notions, avec une primauté accordée particulièrement à la notion de cohérence reléguant la notion de cohésion à une place de moindre importance, et même que certains (...) sont allés jusqu'à nier son existence, estimant que celle-ci ne constitue qu'un élément de l'ensemble que représente la cohérence.

3-2-1-2- La cohérence : un concept difficile à cerner

Si une nouvelle grammaire vient de naître et de se faire connaître : la grammaire textuelle, la cohérence textuelle s'impose désormais de son côté comme une notion incontournable dans l'étude du texte et fait même partie intégrante de sa définition.

Cependant, cette grammaire reste à mettre en place, sa définition loin d'être précisée, et sa terminologie et ses composants loin de faire l'unanimité chez les linguistes et autres didacticiens.

C'est du moins ce qui ressort du point de vue de M. Charolles qui fait remarquer que : *« (...) tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre les marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion »*¹¹⁵.

Il est clair que, pour certains, la différence est de mise entre cohérence et cohésion contrairement à plusieurs autres, parmi lesquels Charolles, qui jugent cette distinction inutile.

Au regard de ces divergences de points de vue, on comprend mieux la difficulté qui se posent aux chercheurs quant à la définition des concepts exploités dans le domaine.

Sans doute la tentative de distinguer entre cohérence, cohésion et connexité, en soi intéressante, peut-elle s'avérer nécessaire pour voir plus clair, d'autant plus que dans la

¹¹⁵ Charolles, M., (1988), cité par Salles, M., 2006, *Cohésion – cohérence : accords et désaccords*, corela.revues.org.

pratique langagière, ces trois concepts se trouvent étroitement liés et sont le plus souvent indissociables.

Nous avons observé, qu'en dépit de son utilisation très fréquente en milieu scolaire, et de la variété d'ouvrages ayant traité de la question, la notion de cohérence demeure, paradoxalement, très difficile à définir. Par conséquent, les éléments qui la composent demeurent également difficiles à préciser.

Par voie de conséquence, et considérant le fait que nous nous intéresserons dans le cadre de notre recherche à l'impact que peut avoir la cohérence sur la production d'écrits corrects nous tenterons de définir ce que peut être la cohérence. Pour nous engager dans cette voie, a priori, pas très aisée, il semble que nous ne pouvons nous passer, dans le cadre de cette étude, de définitions académiques avant de poursuivre avec une revue des principaux travaux réalisés dans ce domaine.

Nous commencerons, par Détrie, C., et al., qui dans « *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxématique* », nous en donnent les définitions suivantes :

Les notions de cohérence et de cohésion :

« sont généralement présentées, comme facteurs d'unification, d'organisation et de structuration du texte. On parle généralement de cohésion textuelle (on pose alors la cohésion comme une propriété du texte) et la cohérence discursive (une propriété du discours, qui met en relation le discours et ses conditions d'énonciation) »¹¹⁶.

Tout en distinguant entre cohérence et cohésion, ils ajoutent à ce sujet que :

« dans son acception habituelle, la cohésion est d'ordre linguistique : le terme renvoie aux moyens lexico-grammaticaux qui permettent d'assurer la continuité sémantique d'un texte, et de construire son organisation interne ».

« La cohérence est, elle, d'ordre extralinguistique. On la définira comme la somme des phénomènes (cette fois pragmatiques) qui permettent l'adéquation entre un texte et l'usage attendu : le jugement de la cohérence dépend alors de l'expérience du monde des énonciateurs, de leurs connaissances respectives, de la situation d'énonciation, des capacités cognitives du destinataire, en vue d'une interprétation du discours auquel il est confronté »¹¹⁷.

Pour J.M. Adam : la notion de *cohérence* apparaît en linguistique, dans les leçons de G. Guillaume qui en fait une propriété de la langue comme système, comme « *entier systématique, dont toutes les parties sont en cohérence* » (1992 :4). En passant de la

¹¹⁶ Détrie, C., et al., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxématique*, Paris, Editions Champion, Paris, pp.56-57.

¹¹⁷ Détrie, C., et al., 2001, Op. Cit., p.57.

linguistique de la langue à celle du discours, la notion prend un autre sens. Au centre de la définition du texte, la *cohérence* est, en linguistique textuelle, inséparable de la notion de *cohésion* avec laquelle elle est souvent confondue.

« Le mot cohésion désigne, depuis *Cohesion in English* de M.AK Halliday et R. Hasan (1976), l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte ».

À cette « *textualité basée sur la forme* », R. de Beaugrande (1979 :490) oppose la cohérence comme « *textualité basée sur l'information* ». Pour lui, la cohésion est un aspect de la *grammaticalité* et la cohérence un aspect de l'*acceptabilité*¹¹⁸. Nous ne terminerons pas cette revue des définitions sans référer à celles fournies par J.F. Jeandillou et contenues dans son ouvrage « L'Analyse textuelle ».

Pour cet auteur, « *le texte entier apparaît comme un champ de forces où s'exerce une permanente tension, sémantique et formelle, entre la référence au déjà-dit et l'orientation vers une fin* »¹¹⁹.

La cohérence dépend :

« *des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte donné, elle n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte : seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation. C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise* »¹²⁰.

La cohésion est quant à elle :

« *étrangère à cette dimension interprétative* ». Elle « *repose sur les relations sémantiques et plus largement, linguistiques que le discours instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive* »¹²¹.

Enfin, **la connexité** est constituée :

« *de l'ensemble des relations linguistiquement marquées, au moyen de termes appelés connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs. Entre des propositions ou des phrases, les liens sémantiques, logiques ou pragmatiques peuvent être manifestés par des éléments idoines : conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes, prépositions, présentatifs ou locutions diverses* »¹²².

¹¹⁸ Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2001, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil, p.99

¹¹⁹ Jeandillou, J. -F., 2007, *L'analyse textuelle*, Paris, Editions Armand Colin, p.81.

¹²⁰ Jeandillou, J. -F., 2007, Op.Cit., p.81.

¹²¹ Jeandillou, J. -F., 2007, Op. Cit. p.82.

¹²² Jeandillou, J. -F., 2007, Op. Cit. p.84.

Jeandillou ajoute que « *ces éléments démarcatifs ne sont pas toujours indispensables. Ils soulignent un rapport qui, sans eux, demeurerait implicite (Pierre joue, (mais) Paul s'ennuie)* »¹²³.

D'un point de vue fonctionnel, ces connecteurs peuvent se présenter sous forme de relations spatiales, temporelles. D'autres connecteurs servent, enfin, à structurer le discours lui-même tels : l'énumération, la reformulation et l'argumentation. Ils ont dans le cas de l'argumentation, celui qui nous intéresse en particulier, valeur d'opposition ou de concession.

3-2-2- Les principales recherches

Rappelons qu'à travers notre recherche, l'objectif est d'amener les étudiants à développer leur compétence rédactionnelle grâce à un travail orienté essentiellement sur la cohérence textuelle. En effet, l'un des concepts clés dont il est question dans ce travail touche à la cohérence textuelle et fera l'objet de séquences pédagogiques destinés à des étudiants algériens. Comme il nous a été donné de l'indiquer, nous n'accorderons pas beaucoup d'attention aux difficultés et autres écarts d'ordre morphosyntaxique.

Notre attention dépassera ces zones de difficultés pour se focaliser davantage sur les aspects liés à la cohérence textuelle pour concerner des zones situées au-delà des limites de la phrase.

Même s'il est avéré que les règles de cette grammaire sont loin d'être cernées, il est tout de même connu qu'à la suite de travaux menés aussi bien dans le contexte anglophone (Halliday et Hasan) que dans le contexte francophone (Charolles, Reichler-Béguelin, Combettes, ...) des chercheurs ont pu faire ressortir certaines règles qui permettent de porter un jugement sur la cohérence d'un texte.

Nous examinerons cette notion de cohérence à travers les travaux de quelques-uns des principaux auteurs qui l'ont étudiée jusqu'à tout dernièrement tels M. Charolles, B. Combettes, L. Pépin, M.J. Reichler-Béguelin,... Nous en profiterons pour tenter de montrer l'importance et l'intérêt que peut présenter cette grammaire qui sert de cadre à notre travail de recherche.

¹²³ Jeandillou, J. -F., 2007, Op. Cit. p.84.

Parmi ces recherches, nous citerons celle de :

- Halliday et Hasan (1976)

Le travail mené dans le contexte anglophone par ces deux auteurs, consiste à faire ressortir la distinction qui puisse exister entre un texte formant un tout cohérent et un autre construit sur la base d'une succession de phrases sans relation aucune les unes avec les autres.

Pour aborder le concept de « lieu », ils réfèrent à la notion de coréférence pour spécifier que le procédé n'est possible qu'en cas d'apparition simultanée de la reprise et de l'élément auquel elle réfère. Ce qui donnera au lecteur la possibilité de définir la relation entre les mots et les phrases, et entre les phrases.

Dans cet ouvrage, Halliday et Hasan, expliquent les procédés linguistiques qui facilitent au lecteur le suivi des relations qui existent à différents niveaux du texte : entre les phrases, entre les phrases et les mots. Selon ces auteurs, la cohésion peut se réaliser à partir de cinq façons : la référence, la conjonction, la substitution, l'ellipse et la cohésion lexicale.

- M. Charolles (1978)

Parmi les principaux travaux ayant cherché à définir le concept de « texte », nous retiendrons celui de Chartrand pour qui : « *Un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* »¹²⁴. Or, on l'a déjà vu, pour M. Charolles, un texte est un tout, une unité conçue grâce à « des règles de bonne formation textuelle » qui assurent sa cohérence. Cette cohérence est tributaire de la présence simultanée des quatre méta-règles suivantes : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

Charolles estime qu'en l'absence d'une de ces quatre méta-règles, c'est la cohérence globale du texte qui est compromise, compte-tenu du fait que son destinataire n'aura pas la possibilité d'appréhender les enchaînements et le développement des idées contenues dans le texte.

¹²⁴ Chartrand, S.G., (2001), op.cit.

Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il obéisse aux règles énoncées ci-dessous :

- **La règle dite de « répétition »** : il s'agit de reprendre un élément déjà mentionné (l'anaphore) ou à venir dans l'énoncé (la cataphore). Les informations données doivent être reprises littéralement ou à l'aide de substituts.

Pour assurer la répétition, différentes façons de reprendre un élément sont possibles. On peut utiliser un pronom (L'anaphore pronominale) comme on peut utiliser un nom (L'anaphore nominale), une autre forme de reprise consistera à utiliser une périphrase.

-**La règle de « progression »** : cette règle fait suite aux travaux de B. Combettes (1978). Pour assurer la progression d'un texte, son développement doit s'accompagner d'un apport sémantique renouvelé. En d'autres termes, pour qu'un texte soit cohérent, l'information doit se renouveler de façon continue et se développer au fil du texte faute de quoi, il paraîtra répétitif, inutilement redondant. Certains diront «qu'il piétine », « qu'il fait du sur-place »¹²⁵.

Il existe trois types de progressions, combinables entre elles et observés à l'intérieur d'un même texte.

- La progression « à thème constant » : le même thème apparaît dans des phrases successives, alors que les rhèmes sont renouvelés.

- La progression « à thème linéaire » : le thème d'une phrase est repris du rhème de la phrase qui précède.

- La progression « à thèmes dérivés ou éclatés » : le thème d'une phrase est détaillé par une suite de sous thèmes. Ce type est souvent utilisé dans un passage descriptif.

Il est rare de trouver un texte construit sur un seul type de progression. En général, les trois types sont exploités, on parle dans ce cas de progression complexe.

- **La règle de « non-contradiction »** : les informations utilisées ne doivent pas être en contradiction avec d'autres informations exprimées dans le texte. Cette règle relève de la logique même compte-tenu du fait qu'un argument utilisé dans le cadre d'une démonstration ne peut être vrai et faux à la fois.

¹²⁵ Chartrand, S.G., (2001), op.cit.

Trois types de contradictions sont à éviter :

1. La contradiction énonciative : un discours doit toujours prendre en compte les conditions d'énonciation.
2. La contradiction inférentielle et présuppositionnelle : il s'agit d'une contradiction qui se produit quand une phrase va à contre-sens d'une présupposition contenue dans une précédente phrase.
3. La contradiction de représentation du monde : elle se réalise lorsqu'une information contenue dans le texte n'est pas concevable avec notre représentation du monde.

- **La règle de « congruence »** : les informations et les faits donnés doivent entretenir dans le monde représenté une mise en relation les unes avec les autres.

L'oral tolère de nombreuses variations thématiques, les propos s'enchaînent et les thèmes changent en un temps très réduit. Malgré cela, pour permettre à l'interlocuteur de s'adapter aux multiples variations de thèmes, les transitions prennent en charge les changements. Ce qui est loin d'être le cas de l'écrit où le thème est développé dans la partie centrale, introduit au début et conclut en fin de texte.

Les règles de cohérence établies par Charolles sont les plus connues et les plus consultées, parmi les nombreux travaux réalisés dans le domaine de l'étude de l'organisation du texte. S'agissant d'un travail qui relève principalement de la linguistique et pragmatique, Charolles le destine toutefois aux pédagogues qu'il tente d'aider dans leur évaluation des textes écrits de jeunes élèves.

- **Ch. Vanderdorpe (1995)**

C. Vanderdorpe fait observer que dès qu'il est question de phénomènes de type textuel, on ne peut s'empêcher de recourir à la notion de cohérence. Cette notion étant difficile à préciser, l'usage fait que fréquemment, on la définit négativement. En d'autres termes, pour ce chercheur, un texte est jugé cohérent s'il ne présente pas de rupture de cohérence.

« En principe, on admet généralement que, sauf cas de maladie mentale, l'esprit humain fonctionne de manière cohérente. Le jugement d'incohérence est donc nécessairement porté de l'extérieur ; c'est le point de vue d'un lecteur qui ne parvient pas à identifier les

enchaînements entre les informations qui lui sont livrées. On dit alors des choses comme "je ne vois pas le lien", "j'ai perdu le fil" (...) »¹²⁶.

Il ajoutera, à ce propos, que lors des conversations, les conditions de la cohérence sont présentes dans la situation de communication, contrairement à l'écrit qui « *exige donc l'assimilation d'un savoir communicatif formel qui n'est normalement pas accessible en dehors de l'école et de la fréquentation assidue de l'écrit* »¹²⁷.

À trois des quatre règles énoncées par M. Charolles, à savoir : la continuité thématique, la progression, l'absence de contradiction, Vanderdorpe estime nécessaire d'y ajouter trois autres règles :

- **la cohésion**, qu'il définit comme étant « l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à l'autre ».

Selon Vanderdorpe, la continuité thématique et la progression du texte ne sont pas suffisantes pour parler de cohérence textuelle. 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 rétablir la cohérence du texte produit. La cohérence est prise dans son acception hyperonymique et englobe la cohésion qui n'est qu'un sous-ensemble de la cohérence.

- **la gestion adéquate du temps et de l'espace**

La cohérence d'un texte est également tributaire du respect et de la concordance de l'aspect spatio-temporel.

Si les échantillons oraux aident le locuteur à se situer dans le temps et l'espace, il en est autrement pour l'écrit. Un texte comprend des indices que l'on désigne par *déictiques* ou *embrayeurs* et qui renvoient à *ici* et *maintenant*. La lecture d'un texte, susceptible d'être effectuée dans des moments et des lieux autres que ceux ayant présidé à sa production, le manque de précision concernant ces indices et/ou leur non remplacement par des indications précises entrave(nt) l'incompréhension et provoque(nt) la confusion chez le lecteur.

¹²⁶ Vanderdorpe, C., (1995), « *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte* », université d'Ottawa, p.3.

¹²⁷ Vanderdorpe, C., (1995), Op. Cit., p.4.

- l'absence d'ellipses trop fortes

Pour qu'un texte soit cohérent, les informations doivent être reliées entre elles de sorte à faciliter au lecteur le suivi des idées développées. Il arrive souvent, notamment chez les scripteurs peu entraînés, que les liens utilisés ne soient pas suffisamment clairs et évidents. Dans pareil cas, lorsque ces liens ne sont pas facilement explicites, il en résulte un problème de cohérence qui empêche le lecteur à comprendre le texte.

Plusieurs types d'ellipses peuvent se présenter. Le premier se réalise dans le cas où le scripteur et le lecteur disposent du même bagage de connaissances qui permet une compréhension parfaite du texte, sans recours à un quelconque type de lien. A contrario, si pour le public auquel on s'adresse certains ou tous les éléments rédigés ne sont pas communs avec les informations dont on parle, l'intelligibilité du texte est restreinte ou peu probable.

Il demeure essentiel d'écrire dans la perspective du lecteur et d'utiliser les ellipses en rapport avec le niveau des connaissances dont il dispose.

Aux travaux suscités, où l'accent est mis surtout sur les phénomènes qui vont dans le sens de la cohérence, nous ne manquerons pas de référer à d'autres études tout aussi intéressantes mais qui s'appliquent plutôt à faire ressortir des éléments d'information qui se trouvent à l'origine de ruptures de cohérence.

Parmi ces travaux, allusion est faite aux travaux de Reichler-Béguelin, Pépin et Gagnon dont l'objectif est de mettre à la connaissance des formateurs les éléments susceptibles de les aider à identifier d'éventuelles ruptures de cohérence.

- « Ecrire en français », Reichler-Béguelin et al., (1988)

L'étude considérée résulte d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants, lesquelles pratiques laissent clairement apparaître qu'un nombre élevé des erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants sont étroitement liées à des difficultés de « mise en texte » plutôt qu'à des erreurs de grammaire traditionnelle et se situant donc au niveau phrastique.

Les problèmes ainsi soulevés ne font l'objet d'aucun enseignement particulier, même si elles sont déterminantes pour l'acquisition d'une compétence rédactionnelle.

Devant ces difficultés et les contraintes qui empêchent les enseignants de remédier à pareilles situations, notamment au regard de l'absence de moyens didactiques dont ils disposent, les auteurs de cet ouvrage estiment que « *cette carence dans la description des relations transphrastiques a pour corollaire le caractère déficient des interventions didactiques sur les copies d'élèves ou d'étudiants dès qu'il s'agit de malformations textuelles* »¹²⁸, rejoignant ainsi Charolles dont nous avons déjà cité les remarques au tout début de notre étude.

En clair, ces travaux sont loin de nous fournir des données précises de l'aptitude de l'apprenant en regard de l'organisation du texte dans son ensemble. Il est connu qu'un texte correct n'est pas celui qui ne comporte pas de fautes mais plutôt celui qui comporte une structuration cohérente de l'ensemble de ses constituants. C'est ce que semble exprimer Reichler-Béguelin et al. lorsqu'elles écrivent :

*« qu'une part importante des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants ne relevaient pas de la grammaire au sens classique, c'est-à-dire d'une grammaire limitée au champ de la phrase simple ou complexe, mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de mise en texte »*¹²⁹.

Il reste admis que l'enseignant repère aisément les difficultés liées à la mise en texte (L. Pépin, 2001). Il peut aussi constater que les défaillances se situent non seulement au-delà du mot et de la phrase, mais surtout au niveau des paragraphes ou du texte dans son intégralité. C'est justement là qu'il ne peut intervenir et que les difficultés surviennent pour signaler ces écarts à l'apprenant.

Si les erreurs commises au plan phrastique peuvent être facilement détectées et signalées à l'apprenant, il n'en est pas de même pour celles qui concernent l'aspect lié à des contraintes syntagmatiques plus étendus et à des contraintes pragmatiques liés au contexte où les enseignants semblent démunis et pris au dépourvu. La question se pose pour eux est de savoir comment attirer l'attention des apprenants sur les passages défaillants : faut-il barrer et ne pas prendre en considération le passage erroné, mettre en face des points d'interrogation ou porter tout simplement une annotation, même si celle-ci s'avère le plus souvent vague, imprécise et d'aucune utilité pour l'apprenant.

¹²⁸ Reichler-Béguelin, M.J., Denervaud, M et Jespersen, J. (1988). « *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* », Paris, Delachaux et Niestlé. Reichler-Béguelin, M.J. et al., p.8.

¹²⁹ Reichler-Béguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.7.

Reichler-Béguelin dira, à ce propos, que : « [...] *les enseignants de langue écrite eux-mêmes ne disposent pas d'une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les conduisent à disqualifier telle ou telle production d'élève* »¹³⁰. De ce fait, ils n'arrivent pas à discerner les causes des déviances ou incorrections textuelles.

Il y a lieu d'ajouter que cette auteure met l'accent sur l'imprécision qui caractérise certaines annotations de professeurs. Elle estime d'ailleurs que ces appréciations n'apportent aucune aide véritable à l'apprenant. De plus, elle insiste sur le fait que :

« [...] *cantonné dans une pratique plus ou moins instinctive de l'évaluation, l'enseignant ne sera pas en mesure ni de justifier son appréciation en la détaillant sous forme d'objections formulées dans une terminologie précise et systématique, ni surtout, de proposer aux apprenants des exercices bien ciblés* [...] »¹³¹.

Soulignant l'importance de l'écrit dans le champ socioculturel et les multiples facteurs que cela implique aussi bien sur le plan phrastique qu'interprastique, toute tâche d'écriture est par conséquent ressentie comme une activité pédagogique « *anxiogène* » et qui « *nécessite de la part du scripteur une mobilisation simultanée de l'ensemble de ses compétences linguistiques, en même temps que le contrôle de toutes sortes d'opérations locales ou globales de mise en texte* »¹³².

Se référant aux travaux de Charolles, relatifs à l'état de surcharge cognitive des élèves soumis à des activités d'écriture, Reichler-Béguelin met clairement en cause les méthodes traditionnelles d'enseignement dont les activités ont tendance, d'une part, à décourager les enseignants à initier de nouvelles pratiques d'écriture et, d'autre part, à ne pas permettre aux apprenants de prendre conscience et de s'entraîner aux différentes opérations linguistiques et cognitives impliquées dans l'acte d'écrire.

Favoriser l'acte d'écrire en privilégiant des thèmes qui s'inscrivent dans un cadre communicationnel authentique et de nature à travailler tous les types de textes (commentaires, dialogues, argumentation,...), d'une part, et proposer régulièrement des activités où les différentes contraintes qui empêchent la production d'un texte sont dissociés en vue d'alléger la tâche de celui qui écrit (facilitation procédurale), d'autre part, constituent aux yeux de Reichler-Béguelin « les deux objectifs prioritaires » à cibler.

¹³⁰ Reichler-Béguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

¹³¹ Reichler-Béguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

¹³² Reichler-Béguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

Ce livre qui fait suite au souci d'améliorer la pédagogie des processus de cohésion textuelle, se propose de fournir aux enseignants et aux apprenants une description des normes qui, à l'écrit, réglementent la « mise en texte ». Pour chacun des aspects traités, les auteurs proposent une synthèse théorique accompagnée d'une série d'exercices conçue à partir de l'analyse de productions d'apprenants.

Parmi les difficultés observées, nous citerons :

- celles se rapportant à la distinction entre l'oral et l'écrit. Le deuxième chapitre de l'ouvrage nous offre un rapprochement suffisamment détaillé entre les structures de l'oral et celles de l'écrit, et montrent que certaines difficultés résultent effectivement d'une mauvaise maîtrise des deux codes.
- celles liées à la prise de conscience de la situation d'écriture. L'examen de ces contraintes permet d'attirer l'attention des apprenants sur certains aspects dont la maîtrise demeure indispensable pour l'élaboration des textes tels : les connaissances préalables partagées par les interlocuteurs, les indices spatio-temporels et les éléments liés aux circonstances matérielles de l'acte de communication. L'importance de ces différents éléments est déterminante dans l'échange linguistique, en permettant de lever toute équivoque au sujet de l'énoncé qui, « hors contexte », seraient le plus souvent polysémiques.
- celles liées aux rappels anaphoriques. Il s'agit de sensibiliser les apprenants aux contraintes de reprises et aux questions de référence cotextuelle.
- celle liée à l'ancrage de l'énoncé par rapport à la situation d'énonciation et par rapport à son cotexte. Cet ancrage est assuré grâce aux temps verbaux, qui participent de manière prépondérante à l'établissement de la cohésion textuelle. Le chapitre s'y rapportant est inspiré des travaux de Benveniste (66-59), de Weinrich (73), de Bronckart (1985) et rédigé en fonction de problèmes rencontrés par des étudiants anglophones et germanophones.
- Le chapitre qui suivra sera consacré aux difficultés et infractions à la cohérence textuelle et à la progression de l'information.

L'objectif du VII^{ème} et dernier chapitre portera sur l'initiation aux fonctions de l'ordre des mots en français écrit et proposera des pistes pour l'amélioration des productions écrites.

- « Défauts de cohésion », L. Pépin (2001)

L. Pépin estime que la grammaire du texte, dont l'objet d'étude est de déterminer les facteurs linguistiques du texte qui permettent au lecteur de discerner son homogénéité, son unité, bref, de juger de sa cohérence, a suffisamment évolué pour ne plus être cette notion vague que l'on connaissait jusque-là.

Elle ajoute que la discipline d'une manière générale et la cohérence textuelle d'une manière particulière disposent à présent de règles et de concepts assez bien formalisés et pouvant faire l'objet d'un enseignement, ne serait-ce que dans ses principes fondamentaux même si les critères d'évaluation devant servir à l'enseignant « *de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en identifier la cause, d'explicitier son jugement et de proposer une correction appropriée* »¹³³ posent toujours problème dans la mesure où ceux-ci restent à arrêter de façon précise.

Le fait de relever les marqueurs de cohésion d'un texte ne peut être utile si l'on ne peut savoir, en parallèle, s'ils sont utilisés en quantité suffisante et s'ils le sont à bon escient.

Pour combler cette lacune, L. Pépin pense qu'il est possible d'enseigner la cohérence textuelle et présente, par conséquent, une démarche pédagogique susceptible : 1) d'identifier les dysfonctionnements dans les productions écrites d'apprenants. 2) de comprendre l'origine (les causes) de ces erreurs. 3) de justifier notre jugement. 4) de pouvoir finalement proposer des démarches pédagogiques (corrections) appropriées.

Comme évoqué plus haut, un texte est cohérent lorsque l'on discerne aisément l'intégrité malgré qu'il soit constitué de plusieurs phrases et paragraphes. C'est justement au lecteur d'estimer si le texte est cohérent ou pas. C'est à lui que revient la tâche de reconstituer mentalement ce tout que représente le texte. S'il éprouve des difficultés ou s'il n'arrive pas à le faire, c'est que cette totalité, cette unité qui caractérise le texte est défaillante.

Il y a lieu de souligner tout de même que cela ne signifie nullement qu'un texte difficile à comprendre est obligatoirement incohérent, puisqu'intervient dans pareil cas la compétence du lecteur et son habilité à inférer, ce à quoi réfère L. Pépin en parlant « *d'interaction entre le travail inférentiel du lecteur et certaines qualités inhérentes au*

¹³³ Pépin, L., (2001), « *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection* », Lyon, Editions Chronique Sociale, p.XI.

texte lui-même ». En d'autres termes, c'est également au scripteur qu'il revient d'indiquer les relations cohésives qui facilitent au lecteur son travail de reconstruction.

L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle

La cohérence s'appréciant par défaut, il incombe donc au rédacteur de prévoir et d'anticiper sur toute forme d'incompréhension, et ce, à chacune des étapes du processus rédactionnel, soit lors de la planification, de la mise en texte et de la révision.

À l'instar de Charolles et de Reichler-Béguelin, l'auteure veut offrir aux enseignants : 1) des outils d'analyse. 2) une typologie des erreurs de cohérence produites par des apprenants. Cette méthode, conçue à la suite de l'analyse de quatre-vingt-dix textes appartenant à deux corpus différents, met à la disposition des enseignants une typologie d'erreurs de cohérence suivant : 1) leur position. 2) leur gravité. 3) leur nature.

Elle leur est proposée aux fins d'augmenter leur habileté et surtout de pallier au manque de critères d'évaluation en leur soumettant des propositions de corrections des défauts de cohérence. Cet ouvrage a permis à l'auteure l'élaboration d'une typologie d'incohérences textuelles dues :

- à des défauts de cohésion selon la position dans le texte : la non maîtrise de procédés assurant la cohésion comme : la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, la résonance et la jonction. (Parmi tous les défauts de position (intrapositions, interpropositions, interphrases) ce sont ces derniers défauts qui doivent retenir le plus l'attention).

- à des défauts d'étagement (hiérarchisation) par nature : la non maîtrise de procédés de hiérarchisation, tels le regroupement des informations, leur coordination, leur articulation, la mise en valeur de leur caractère de nouveauté ou d'ancienneté, l'annonce explicite de leur organisation hiérarchique et le parallélisme syntaxique.

Inspiré des travaux de Grimes (1975) et de Clements (1979), l'étagement dont la fonction n'a été étudiée que par rapport à l'aspect intraphrastique est la mauvaise organisation des informations qui empêchent le lecteur de construire aisément une unité textuelle.

- à des défauts à résolution incertaine : selon la gravité de l'entrave au processus inférentiel, les défauts de résolution incertaine représentent des segments de textes sur

lesquels le correcteur ne peut ni intervenir ni inférer sur les liens manquants. La juxtaposition des informations, l'organisation des informations, l'imprécision des informations, une déviation des informations et un retard des informations constituent les cinq défauts à résolution incertaine.

- « Manifestation de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois », Odette Gagnon (1998)

Comme indiqué dans ce titre, les travaux sur la cohérence et les ruptures de cohérence ont fait l'objet d'une thèse de doctorat soutenue par O. Gagnon en 1998 à l'université de Laval, Québec. Ces travaux furent suivis, en 2003, d'une nouvelle publication intitulée : « *Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés* ».

Le point de vue développé par l'auteure considère la cohérence d'un texte comme étant le résultat obtenu à partir des deux concepts que sont la pertinence des éléments d'information et leur arrimage les uns aux autres, tant au niveau global qu'au niveau local.¹³⁴

O. Gagnon emprunte le concept de pertinence à Sperber et Wilson (1989), lequel est défini comme étant une relation existant entre un nouvel élément d'information et le contexte dans lequel celle-ci est traitée.

Une information est dite pertinente si elle ne contraint pas le lecteur à déployer beaucoup d'efforts pour saisir la relation entre la nouvelle information et le contexte dans lequel celle-ci est traitée.

Cette notion de pertinence est compromise si l'information : 1. N'est pas directement liée aux informations du contexte. 2. Si elle est redondante ou contradictoire par rapport à ce contexte. 3. Les éléments d'information ne sont pas récupérés dans la suite du texte. 4. S'ils sont mal placés à l'intérieur de celui-ci. Dans ces cas, il y aura rupture de cohérence.¹³⁵

Sans pour autant négliger le caractère important de la pertinence, Gagnon accorde davantage d'intérêt à l'arrimage des éléments. Elle précisera à ce propos que :

¹³⁴ Gagnon, O., (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés*, Québec français, n°128, p.61.

¹³⁵ Gagnon, O., (2003), op.cit., p.63.

« comme dans toute construction, une information nouvelle (ou une nouvelle brique !), même pertinente, ne surgit pas de nulle part et ne tient pas en suspension dans les airs : comme dans toute construction, chaque information nouvelle (chaque nouvelle brique !) prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles »¹³⁶.

Nous l'avons déjà fait remarquer, un texte est un ensemble composite. Les éléments qui le composent ne sont pas disposés de façon anarchique, mais sont organisés et agencés au sein de la totalité du texte et « convergent dans une même direction » de sorte à lui assurer progression, cohérence, et surtout de manière à lui donner un sens précis, un sens clairement perceptible et intelligible pour le lecteur. Tout le texte est basé sur les rapports qu'entretiennent ces éléments.

Selon Gagnon, parmi les nombreux moyens dont on se sert pour assurer la continuité textuelle, il existe un second procédé, un concept qui participe à la cohérence du texte, en l'occurrence l'arrimage qui renvoie justement à la manière dont ces éléments d'information sont disposés et agencés au sein même du texte.

L'arrimage se réalise à trois niveaux :

- le niveau référentiel a trait à la façon dont le scripteur utilise les différents outils linguistiques (entités textuelles) pour introduire et reprendre les objets du texte afin de lui assurer la continuité thématique ou référentielle dont il a besoin, et faire surtout en sorte à ce que ces outils soient reconnaissables par le récepteur.¹³⁷
- le niveau événementiel : concerne la façon dont le scripteur met en scène les diverses prédications (actions et événements) associées aux acteurs textuels en établissant entre elles des relations vraisemblables. Les stratégies employées en ce sens établissent la cohérence événementielle et permettent au texte de progresser.

L'auteur dira à ce sujet que :

« cet apport d'information nouvelle, on s'en doute, ne peut s'arrimer à l'information ancienne de n'importe quelle façon. Il ne suffit pas que l'information soit "nouvelle", encore faut-il qu'elle soit reliée, et adéquatement, à l'information préalablement présentée ; encore faut-il, donc, que les deux (informations nouvelle et ancienne) mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans

¹³⁶ Gagnon, O., (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés*, Québec français, n°128, p.63.

¹³⁷ Gagnon, O., op.cit., p.63.

le monde "réel", ce à quoi Charolles réfère en terme de "plausibilité événementielle" »¹³⁸.

- le niveau énonciatif rend compte de la position qu'adopte le scripteur à l'égard de ses propos. Il y a cohérence si le scripteur respecte le cadre énonciatif de départ. Cette incohérence a déjà été évoquée lors de l'étude des règles de Charolles (Règle de non contradiction).¹³⁹

Aussi, le concept d'arrimage peut être défini comme étant les points de jonction qui existent dans toute construction et les points d'ancrage d'une information nouvelle aux autres. Pour que le texte puisse donner l'impression de « couler de source », cet arrimage doit se faire, et de façon harmonieuse, aux trois niveaux développés plus haut, soit au niveau référentiel (au niveau de ce dont on parle), au niveau événementiel (au niveau de ce que l'on dit de ce dont on parle) et au niveau énonciatif (au niveau de la manière dont on le fait).

Ainsi, le non-respect des critères de pertinence et/ou d'arrimage entraîne inévitablement une rupture de cohérence.

Les caractéristiques générales de la cohérence

Selon Gagnon, la cohérence textuelle relève beaucoup plus d'une construction que d'un simple assemblage. Les éléments qui composent ce tout, ce système, s'appuient les uns sur les autres de façon appropriée et de sorte à assurer au texte progression et cohérence.

Cette construction se réalise tant au niveau linguistique (orthographique, syntaxique, ...) qu'extralinguistique (écrire en fonction du destinataire, connaissance de la situation de communication). Ainsi conçu, le texte, de même que sa cohérence, s'avère être le résultat de l'interrelation de tous les éléments inclus dans l'acte d'écrire.

Il apparaît clairement que la notion de cohérence textuelle faisant appel à plusieurs facteurs qui se rejoignent au sein d'un même ensemble et entretenant les uns avec les autres des relations d'interdépendance, ne peut être, par conséquent, considérée d'un seul point de vue.

¹³⁸ Gagnon, O., (2003), op.cit., p.64.

¹³⁹ Gagnon, O., op. cit., p.65.

Devant ces considérations, l'auteure propose une série de caractéristiques en vue de cerner les contours qui permettent d'approcher cette notion de cohérence textuelle, lesquelles caractéristiques sont reproduites comme suit :

- La cohérence est *un phénomène d'interprétation*. Il s'agit d'une propriété intrinsèque au texte. Elle est ressentie comme l'impression qui se dégage d'un texte et qui nous laisse percevoir son organisation, sa bonne formation, l'ensemble des séquences convergeant vers un même but, celui de fournir au destinataire les éléments qui lui servent à interpréter le texte sans grandes difficultés.

Cependant, la question de savoir pourquoi un même texte puisse paraître aux yeux d'un lecteur suffisamment explicite et intelligible pour un autre reste de mise et entière. Elle amène surtout l'auteure à déduire que la cohérence d'un texte ne provient pas exclusivement de facteurs intrinsèques au texte mais dépend beaucoup plus de l'interprétation qu'en fait le destinataire.

- Il s'agit d'*un phénomène dynamique*. Lors de la production, le scripteur doit rédiger dans la perspective du récepteur tout en ayant à l'esprit le contexte socioculturel qui rendra le message accessible et permettra à ce dernier de l'interpréter sans difficultés.

La connaissance réciproque des interactants présente l'avantage d'éviter, d'une part, au scripteur de fournir de plus amples informations, notamment sur ce que sait le récepteur, et d'autre part, d'activer les connaissances dont dispose déjà le récepteur et qui lui seront d'un apport certain dans la compréhension du texte.

- Il s'agit aussi d'*un phénomène local et global*. La construction d'un texte est telle qu'il est difficile d'établir sa cohérence. Celle-ci se manifeste à deux niveaux : le niveau local (micro-structurel) se réalise entre les énoncés d'une même séquence (phrase ou paragraphe) et le niveau global (macro-structurel), celui établissant le lien entre les diverses séquences du texte.

- La cohérence est *un phénomène d'équilibre*. S'inspirant des travaux de Beaugrande et Dressler (1981), Gagnon estime que la cohérence textuelle peut être obtenue de la combinaison des trois conditions ci-dessous indiquées :

- Lorsque le scripteur doit faciliter la tâche au récepteur de sorte à favoriser la compréhension du texte. Il doit produire et organiser son texte de telle manière que le récepteur puisse interpréter sans difficulté l'énoncé produit.
- Il tentera d'agir sur le récepteur et donc de l'impressionner.
- Créer un équilibre entre les deux précédentes conditions, entre « coûts de traitement » et « bénéfices informationnels qui pourront être retirés ».

- Il s'agit d'un *phénomène multidimensionnel*. Comme toute production de texte nécessite l'existence et la jonction de divers facteurs, la cohérence, on l'a vu tout au long de la présente étude, ne peut se réaliser qu'à partir du moment où un nombre suffisant d'éléments est également observé.

Pour qu'un texte puisse paraître cohérent, les différents aspects qui le composent doivent satisfaire à certains critères de construction et d'organisation syntaxique, sémantique et pragmatique. L'interaction de ces composants et la façon dont ils interagissent entre eux joue un rôle capital et amène à considérer l'unité globale produite telle qu'elle se présente, c'est-à-dire sous forme de texte clair et cohérent.

Conclusion

La notion de cohérence est profondément liée aux concepts de compréhensibilité et d'intelligibilité, en ce sens qu'elle prend en compte le sens du texte dans son ensemble. Les indices explicites de cohérence textuelle tendent vers l'organisation du sens du texte. Par conséquent, un enseignement explicite dont l'objectif serait la prise en charge de cet aspect s'avère plus que nécessaire. Aussi, une des pistes méthodologiques à privilégier serait l'adoption d'une grammaire textuelle qui favorise l'aspect discursif au détriment d'une analyse structurale purement phrastique.

Ce sont toutes ces notions que nous comptons exploiter dans notre partie pratique où il sera questions exclusivement de l'analyse proprement dite des productions écrites des apprenants.

**PARTIE PRATIQUE
ET EXPERIMENTALE**

CHAPITRE 01

LA METHODOLOGIE

Dans ce chapitre méthodologique, nous rappelons dans un premier temps, les objectifs que nous nous sommes fixés. Dans un deuxième temps, nous exposons la description du corpus, c'est-à-dire les modalités de collecte de l'information et la méthode d'analyse. Dans la suite, nous précisons la démarche suivie pour élaborer l'approche pédagogique d'enseignement, celle relative à la cohérence textuelle dans le texte argumentatif.

1-1- Principaux objectifs de la recherche

Rappelons que les objectifs assignés dans le cadre de cette recherche 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 de ce premier test.
- 3) L'application 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 vise à répondre aux questions suivantes : Quels types de malformations rencontrons-nous dans les textes rédigés par les étudiants ? Quels sont les obstacles qui les empêchent de produire correctement des textes argumentatifs ? Les textes écrits sont-ils cohérents ? Est-il possible de concevoir à partir de ces constatations une démarche pédagogique à même 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 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 et à l'œuvre pour amener les étudiants à progresser dans le domaine de la production de textes.

1-2- La constitution du corpus

Avant d'amorcer la description du corpus, il y a lieu de rappeler l'objectif premier du travail de recherche que nous présentons ici est d'analyser les dysfonctionnements qu'éprouvent, sur le plan rédactionnel, les étudiants de deuxième année de licence de français et, par voie de conséquence, de déterminer et de proposer une intervention pédagogique appropriée en vue de les aider à améliorer leur compétence en production écrite.

1-2-1- Caractéristiques des sujets informateurs

En dépit de plusieurs années d'apprentissage du français, précisément pendant neuf ans, les étudiants qui arrivent à l'université présentent de nombreuses lacunes, lesquelles lacunes se manifestent à tous les niveaux, notamment dans le domaine de la production écrite.

Pour mener à bien notre étude, qui consiste essentiellement à déterminer les difficultés que rencontrent les étudiants pour produire des écrits corrects et cohérents, nous avons choisi l'université de Mostaganem et plus particulièrement les étudiants de deuxième année de licence de français, inscrits dans le cadre du nouveau système LMD.

Le travail concerne 32 étudiants dont l'âge varie entre 19 et 24 ans, bacheliers algériens des séries Lettres et Langues Étrangères, Lettres et Sciences Islamiques, Lettres et Sciences Humaines, Lettres et Philosophie, Sciences de la Nature et Sciences Exactes. Le choix de ce public n'est pas dû au hasard mais au fait qu'il s'agit d'apprenants du département de français dans lequel nous travaillons depuis déjà quelques années.¹⁴⁰

Rappelons qu'avant d'arriver à l'université, ces étudiants ont suivi un enseignement où toutes les matières inscrites au programme étaient dispensées en arabe classique, dont la maîtrise demeure l'un des objectifs principaux de l'école algérienne. À partir de la quatrième année fondamentale débute l'enseignement du français à raison de cinq heures par semaine. Ce volume horaire sera réduit dès le cycle secondaire puisqu'il passera à 2 heures pour les filières scientifiques et à 3 heures pour les filières littéraires.

¹⁴⁰ Nous avons choisi de mener notre recherche avec les étudiants de 2^{ème} année, d'abord parce qu'il s'agit des étudiants dont nous assurons les enseignements, ensuite, comme notre expérimentation devait s'étaler sur plusieurs mois, nous étions pratiquement dans l'impossibilité de confier cette tâche à un autre enseignant, lequel enseignant avait, en plus, son propre programme à réaliser.

Comme le système éducatif algérien a changé depuis 2006, nous présentons celui dans lequel nos étudiants ont suivi leur parcours scolaire :

Enseignement primaire	Organisés en 2 cycles, les enseignements sont en totalité dispensés en arabe classique jusqu'à la 4 ^{ème} année fondamentale, année au cours de laquelle le français est introduit en tant que langue étrangère avec un volume horaire de 5 heures.
Enseignement fondamental	Au cours de ce cycle, l'enseignement est entièrement dispensé en arabe classique. En plus du français dont le volume horaire consacré au français est maintenu à 5 heures, une deuxième langue étrangère vient s'ajouter aux enseignements, à partir de la 8 ^{ème} AF avec un volume horaire hebdomadaire de 4 heures.
Enseignement secondaire	Les enseignements continuent à être dispensés en arabe classique, le volume hebdomadaire de l'enseignement du français est réduit pour atteindre 2 h pour les filières scientifiques et 3h pour les filières littéraires.

Tableau 1-1- : Le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans le système éducatif algérien.

Ainsi, les étudiants représentant notre public sont supposés avoir suivi, jusque-là, la même progression et les mêmes étapes, à savoir celles des programmes officiels en vigueur en Algérie. Le nombre d'années d'apprentissage du français est censé également être le même pour tous, à savoir: neuf années réparties entre le primaire, le C.E.M. et le secondaire (trois années pour chaque palier). Dans l'enseignement du français, tel qu'il est dispensé dans les cycles moyen et secondaire, l'accent est mis sur la compréhension et l'expression écrite en prenant en compte les niveaux phrastique (microstructurel) et interphrastique (macrostructurel). L'objectif de cet enseignement est d'amener les apprenants à disposer d'un niveau suffisant devant leur permettre de poursuivre leurs études supérieures et de satisfaire aux exigences du monde du travail.

À ces années, nous ne manquerons pas d'ajouter la première année de licence où l'enseignement est entièrement dispensé en français et qui plus est comprend un module de technique d'expression écrite et un second de technique d'expression orale.

Nous précisons que notre public est composé pour la plupart de nouveaux bacheliers mais aussi de redoublants, de transférés alors qu'un nombre réduit est constitué d'étudiants qui suivent des études parallèles ou exercent une activité professionnelle. Ces deux dernières catégories d'étudiants disposent d'un niveau plus élevé par rapport aux autres étudiants, puisque étant, soit étudiants dans des filières scientifiques et techniques, où l'enseignement est dispensé en français, soit préparant un deuxième diplôme, et qui, par conséquent, ont bénéficié de plusieurs années supplémentaires d'apprentissage du français.

Il est important de signaler que pour s'inscrire et préparer une licence de français à Mostaganem¹⁴¹, il suffit aux candidats d'obtenir une moyenne de 11/20 au baccalauréat, lesquels, par conséquent, ne sont soumis à aucun autre critère de sélection. De ce fait, le département hérite d'un effectif étudiantin dont le niveau est plus ou moins moyen et qui n'ont pu s'inscrire dans les autres filières où les conditions d'admission sont plus relevées, les meilleurs bacheliers préfèrent se diriger naturellement vers les grandes écoles »¹⁴² (E.N.S., E.N.A.,...).

Le département accueille des étudiants de tous les milieux socioculturels. Ils sont, dans leur quasi-totalité, originaires de la wilaya de Mostaganem et des wilayas environnantes. Il y a lieu de préciser que cette région est dans une large mesure à vocation rurale, ce qui donne un aperçu des origines des étudiants issus dans leur majorité de milieux socioéconomiques défavorisés ou ruraux.

Ce facteur est important puisque ce sont ces étudiants qui sont le plus souvent en difficulté en cours de français, contrairement à ceux vivant en milieu urbain et dont le niveau nous semble relativement meilleur.

C'est un public au profil assez homogène. L'ensemble de nos étudiants utilise l'arabe dialectal pour communiquer entre eux. Quant à l'usage du français, ceux-ci laissent apparaître de nombreuses lacunes à tous les niveaux et plus particulièrement dans le domaine de la production écrite.

¹⁴¹ Les conditions d'inscription des étudiants, notamment la moyenne obtenue au baccalauréat requise, diffèrent d'un établissement universitaire à un autre.

¹⁴² Pour l'accès aux grandes écoles, les étudiants doivent être titulaires d'un baccalauréat « avec mention » et passer avec succès un test d'admission (entretien).

Il y a lieu d'ajouter que, contrairement au programme de licence de français classique, conçu au niveau du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et applicable à l'échelle nationale, le contenu du programme de licence de français pour le système LMD est proposé et pris en charge par un enseignant, désigné par l'appellation « responsable de parcours », celui-ci ayant en charge de déterminer le contenu et le programme de chaque module. Par voie de conséquence, les programmes d'enseignement diffèrent d'une ville universitaire à une autre¹⁴³. Quant aux enseignements, ils sont assurés par un corps d'enseignants expérimenté et de rang élevé, mais au vu de l'effectif des étudiants en constante augmentation, le département fait appel à des enseignants vacataires, généralement à des enseignants du secondaire¹⁴⁴.

1-2-2- Caractéristiques des textes étudiés

Avant de poursuivre, il y a lieu de nous arrêter, un tant soit peu, sur une pratique très courante dans le secondaire, voire lors des différents examens de passage, en rapport avec la façon dont se présentent (sont proposées) les compositions écrites. En effet, concernant l'épreuve de français, les étudiants ont pris l'habitude de subir des épreuves dont la conception demeure sans changement depuis plusieurs années, soit pour la composition : un texte de soutien, une série de questions « compréhension écrite », une partie « analyse » et la rédaction d'un « essai ». Pour les examens du BEM et du BAC, l'épreuve se compose d'un texte de soutien à partir duquel l'élève aura, dans un premier temps, à répondre, sous l'intitulé de « compréhension écrite », à une série de questions et, dans un deuxième temps, à rédiger une courte production écrite.

Pour ce faire, l'élève dispose de deux heures pour l'ensemble de l'épreuve.

Les élèves ont pris ainsi l'habitude de répondre aux deux premières questions en ayant le plus recours au copier-coller. Les questions leur sont proposées conformément au développement et à la progression du texte de soutien. Une grande partie des élèves repèrent à partir du texte les mots clés contenus dans le sujet pour y puiser leurs réponses et reprennent des fois l'intégralité du paragraphe considéré. Estimant avoir réalisé le plus dur, ils accordent moins ou peu d'importance à la troisième partie de l'épreuve et ils

¹⁴³ Il ya tout de même lieu de faire remarquer l'application depuis 2013 des nouveaux programmes (socle commun) du tronc-commun (L1 et L2).

¹⁴⁴ Nous tenons à préciser que c'est grâce à notre expérience au niveau du département considéré, en plus de la fonction que nous avons exercée au vice-rectorat de la pédagogie d'une autre université algérienne, que nous avons pu remarquer et prendre connaissance de tout ce qui est évoqué ci-dessus.

restent conscients qu'en rédigeant quelques lignes, ils « grignoteront » encore un, voire plusieurs points, ce qui, pour eux, est largement suffisant.

Cette façon de procéder¹⁴⁵ suscite une certaine désapprobation chez nombre d'enseignants qui considèrent que cela n'aide aucunement les élèves à progresser du fait qu'ils ne fournissent pas beaucoup d'efforts sur le plan mental pour y répondre; ils disposent à partir du texte de tous les éléments de réponses. De ce fait, ils estiment que : 1) les élèves n'ont pas eu souvent la possibilité de rédiger des textes en entier. 2) l'évaluation ne reflète pas fidèlement le niveau des élèves dont les notes s'avèrent excessivement élevées au regard du niveau constaté à leur arrivée à l'université.

1-3- Les modalités de recueil de l'information

L'intervention pédagogique que nous avons élaborée porte sur l'enseignement de l'écrit à des étudiants de deuxième année de licence de français par un travail axé sur la typologie textuelle et la cohérence textuelle, où, à l'occasion d'un programme intensif, mais s'étalant tout de même sur la quasi-totalité de l'année universitaire, ils apprennent à développer leur capacité à s'exprimer à l'écrit avec toutes les habiletés langagières sous-jacentes que cela suppose.

Durant tout le cycle secondaire, l'institution scolaire s'assigne pour objectif principal de faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires devant les amener à une maîtrise correcte de la langue française, fusse-t-elle parlée ou écrite.

À travers cette séquence didactique, notre objectif est de permettre aux étudiants de combler le déficit qu'ils enregistrent sur le plan rédactionnel et d'accéder à un

¹⁴⁵ Il y a lieu de noter que tous les devoirs de français, tant au CEM qu'au secondaire, sont organisés selon la procédure ci-après indiquée : 1^{ère} partie : compréhension écrite : 8 pts, 2^{ème} partie : analyse : 8 pts et une 3^{ème} partie : synthèse : 4 pts.

- Lors des cinq dernières années, la conception des épreuves du BEM a toujours été la même, soit : un texte de soutien, une première partie : compréhension écrite (13 pts) et une deuxième partie : production écrite (7 pts).

- Pour ce qui concerne l'épreuve du baccalauréat, elle se présente dans la continuité des examens du BEM et sans aucune modification notable, puisque nous retrouvons le même schéma : un texte de soutien, une partie compréhension de l'écrit (13 pts) et la partie production écrite (07 pts).

- Ainsi, et depuis le moyen, les candidats, en se référant au texte de soutien, sont appelés, dans la partie compréhension, à répondre à une série de questions portant principalement sur le lexique et la syntaxe. Dans la deuxième partie, ils auront à produire un court essai – entre six et dix lignes – en rapport avec le thème développé dans le texte de soutien.

enseignement qui puisse leur permettre, dans un premier temps, de prendre conscience de ces lacunes et, dans un second temps, de comprendre et le fonctionnement et l'utilisation appropriée de la langue tout en accordant une attention toute particulière à la maîtrise de la langue écrite.

C'est ainsi que, durant toutes les séquences d'enseignement que nous développerons, nous tenterons de fournir à ces étudiants un ensemble de connaissances, de diversifier les activités et de développer les habiletés susceptibles de les amener à produire un texte clair et cohérent.

1-4- Choix des instruments de collecte de l'information

Comme il nous a été déjà donné de le préciser précédemment, notre analyse d'erreurs porte sur les productions écrites de 32 apprenants de deuxième année de licence de français de l'université de Mostaganem.

Pour l'identification des principales déficiences dans les productions écrites des étudiants, pour déterminer les causes de ces productions erronées et surtout, en fonction de nos axes de recherche, nous avons opté pour des instruments de collecte de données hétérogènes, à savoir :

1-4-1- Les productions écrites

Nous avons préféré nous pencher sur des productions écrites pour des raisons pratiques d'abord. Nous pouvions réunir ainsi 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 scolaire 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 ainsi nous placer dans une situation pédagogique.

Partant de là, les étudiants ont été soumis à deux tâches d'écriture, la première ayant servi au test diagnostique, la deuxième au test final.

Nous avons ainsi proposé aux étudiants une première activité d'écriture devant nous servir de test diagnostique, mais aussi à réunir notre premier corpus. Les étudiants avaient pour consigne de rédiger un texte argumentatif en guise de réflexion à une série d'événements socio-économiques ayant secoué, durant l'année 2011, l'Algérie en général et le monde

du travail en particulier. Il s'agissait au départ d'un article, parmi tant d'autres, paru dans la presse algérienne et que nous avons adapté pour les besoins de notre étude.

D'une durée d'une heure et demie, la finalité de cette activité consistait à cerner les problèmes qui se posent aux étudiants sur le plan rédactionnel.

C'est pour des raisons de rigueur méthodologique et de fiabilité des résultats que nous avons jugé utile d'entamer notre travail par la collecte des productions écrites. Les textes produits et analysés ont été réalisés dans le cadre des activités du module de « technique de l'expression écrite », module que nous assurons depuis six ans au sein du département de français de Mostaganem.

Avant de soumettre les étudiants à une deuxième tâche d'écriture, représentant le test n°02, nécessaire au recueil du second corpus, plusieurs séances de travaux dirigés, qui constituent le programme d'enseignement que nous avons élaboré et que nous décrirons plus loin (cf. annexe 03), ont été consacrées à la production écrite au cours desquelles des précisions concernant les principales caractéristiques du texte d'une façon générale, au texte argumentatif en particulier, ainsi qu'à la notion de cohérence textuelle leur ont été fournies, à savoir: la situation de communication, les types de textes, la structuration et l'organisation propre à chaque type de texte, la cohérence textuelle, les connecteurs, etc.

1-4-2- La recherche documentaire

Pour identifier les démarches pédagogiques telles que menées dans le secondaire, nous avons poursuivi notre travail d'investigation par une recherche documentaire au cours de laquelle nous nous sommes penchés sur l'étude et l'analyse d'un certain nombre de documents officiels. Nous avons ainsi examiné et analysé les programmes de français du secondaire, les manuels scolaires et les fiches pédagogiques des enseignants. Il reste entendu qu'une attention particulière a été accordée à l'enseignement de l'expression écrite en général, à l'argumentation et à la cohérence textuelle en particulier.

L'étude de ces outils devrait nous permettre de déterminer le profil des étudiants à leur arrivée à l'université mais aussi de nous indiquer de quelle manière est prise en charge la production écrite dans le secondaire, de nous informer sur les objectifs assignés et sur l'organisation des contenus.

1-4-3- Les entretiens semi-directifs

Afin de compléter notre quête d'informations et de répondre aux questions que nous soulevons dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de recueillir, à l'aide d'un entretien semi-directif, des données concernant les représentations des enseignants à propos de l'écrit et de son enseignement.

Nous avons évité sciemment de recourir au questionnaire pour réaliser notre travail de recherche auprès des étudiants. Même si le questionnaire présente un intérêt certain dans la mesure où il s'agit d'un instrument pouvant permettre de collecter un maximum d'informations par le biais de questions ciblées et réfléchies, qu'il permet un gain de temps, qu'il aide à décrire et à expliquer, celui-ci présente néanmoins plusieurs inconvénients dont le principal est de ne pouvoir s'assurer si les réponses fournies sont justes et sincères, ce qui aura pour conséquence de fausser notre travail et de nous détourner de l'objectif arrêté au départ.

En revanche, nous avons estimé qu'une recherche sous la forme d'un entretien semi-directif et spontané pourrait s'avérer rentable pour l'enquête menée auprès des enseignants de français. Ceux-ci de par leur fonction et en tant que témoins privilégiés, pourraient nous fournir de plus amples éclairages quant à la situation pédagogique actuelle et en même temps aux causes qui peuvent expliquer le phénomène observé. Cet entretien a été élaboré comme complément aux précédents outils de collecte de données et a pour but de tirer profit des connaissances que ces enseignants possèdent sur la production écrite et sur la façon dont ils l'appliquent dans leurs pratiques pédagogiques en classe.

Envisagés en tant que méthode de collecte complémentaire, nous estimons que quatre entretiens avec des informateurs issus du milieu étudié peuvent être suffisants, nous permettront de conforter notre argumentation et nous fourniront davantage d'éclairage par rapport aux différents aspects développés dans nos analyses. Même si dans une certaine mesure leurs réponses pourraient avoir un caractère plus ou moins subjectif, leurs explications pourraient constituer une contribution effective à la compréhension des problèmes qui se posent aux étudiants sur le plan rédactionnel, de révéler certaines données non apparentes de l'enseignement mais aussi de faire apparaître des préoccupations que nous avons occultées au départ et qui n'ont pas été atteintes au moyen des autres outils de collecte de l'information.

Il y a lieu aussi de souligner que ces entretiens ont été réalisés auprès de quatre enseignants, tous faisant partie du corps enseignant de l'université de Mostaganem. Trois critères ont déterminé le choix de ces enseignants : 1. Leur expérience aussi bien du domaine pédagogique qu'administratif, leur niveau de formation en Français Langue Étrangère, ... 2. Leur degré de connaissance des pratiques dans l'enseignement de l'expression écrite. 3. Le fait qu'ils ont eu à enseigner à des étudiants de première et de deuxième année de licence.

Nous terminerons par faire remarquer qu'il nous a été donné de préparer un questionnaire écrit devant servir de base à l'entretien et d'aide-mémoire lors de sa réalisation (cf. annexe 04).

1-5- L'expérimentation

1-5-1- Fondements théoriques de l'intervention pédagogique

Notre démarche s'inspire des différents modèles de « recherche développement » exposés et traités dans le secteur de l'éducation au Québec et parmi lesquelles, nous citerons : Borg et Gall 1989, Schiffman, 1995, Depover et Marchand, 2002, Paquette, 2002, Harvey, S., Loiselle, J. 2009.

Les articles publiés dans ce cadre décrivent certaines approches de Recherche Développement et exposent des modèles qui retracent les principales phases de ce type de démarche.

Notons aussi l'article intitulé « *Proposition d'un modèle de RD* » publié par Harvey, S. et Loiselle, J., 2009 dans lequel se trouvent définis les concepts clés de ces méthodes, soit le concept de « *modèle* », le concept de « *recherche développement* » et celui de « *design pédagogique* ».

Selon ces auteurs, *le modèle* renvoie à deux catégories principales que sont le modèle « objet » et le modèle « théorique ». Le premier est considéré comme étant « *un modèle concret, construit à partir des données expérimentales, qui rend compte aussi fidèlement que possible de certaines propriétés géométriques ou fonctionnelles, de l'objet et des lois auxquels il est soumis* »¹⁴⁶. Le second « *permet d'élaborer, à partir du modèle de l'objet,*

¹⁴⁶ Mouloud, et al., cités par Harvey et Loiselle, (1999), Proposition d'un modèle de recherche développement, Recherche qualitative/vol.28 (2), p.96.

une théorie qui ramène le phénomène étudié à un phénomène plus général (concept) en accord avec l'expérience et confronté avec elle »¹⁴⁷.

En science de l'éducation, plusieurs dénominations sont utilisées pour désigner le concept de *recherche développement* (RD). Parmi ces appellations : modèle de design pédagogique, ingénierie de la formation des systèmes d'apprentissage, modèle de développement, méthode de développement ou également séquence de développement servent à désigner la recherche développement même si ces appellations prêtent quelquefois à équivoque.

Une certaine confusion est signalée par certains auteurs (Richey et Nelson, 1996) quant à la distinction entre modèles de design pédagogique et ceux dits de recherche développement. Pour eux, « la recherche développement » réfère au processus d'application des spécifications énoncées à l'intérieur d'une forme de développement, attribuant ainsi à la partie « développement » le sens de création d'objet alors que l'expression « design pédagogique », citant Paquette (2002), réfère à « *l'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage* »¹⁴⁸.

Toujours d'après ces mêmes 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.

S'appuyant sur les travaux de Jonassen (2000), ils estiment qu'une démarche, pour être qualifiée de design pédagogique « *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* »¹⁴⁹, rejoignant ainsi Reigeluth (1995) qui présente le design pédagogique comme une série d'étapes visant la réalisation d'un produit.

Comme le montrent les travaux ci-dessus, différents modèles sont proposés décrivant les composantes d'une démarche développement. Toutefois, deux démarches, à savoir celle

¹⁴⁷ Ibidem

¹⁴⁸ Paquette, cité par Harvey et Loiselle, (1999), p.98.

¹⁴⁹ Harvey, Loiselle, Op. Cit., pp.98-99.

proposée par Schiffman (1995) et celle de Depover et Marchand (2002) ont retenu notre attention et nous ont inspiré dans le cadre de notre recherche.

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 :

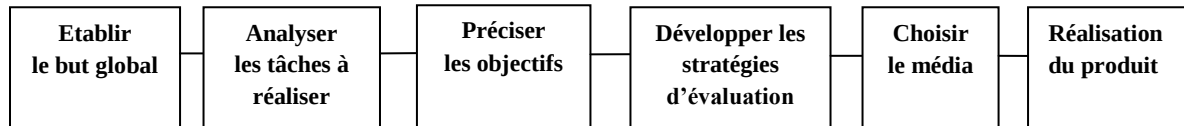


Fig. 1-1- : Schéma de la démarche de Schiffman (1995)

Dans la même perspective, Depover et Marchand (2002) propose 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 s'intéressant à la conception et la conduite des projets de formation. Les six étapes qui composent ce modèle se succèdent de la façon suivante :

-
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.
-

Tableau 1-2- : Modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002)

À ces deux modèles, nous ne manquerons pas aussi de référer à une autre démarche inspirée elle-même des travaux du modèle de recherche et développement (R-D) en éducation de Borg et Gall (1989) et présentée dans le cadre de sa thèse par Nicole Bélanger¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Bélanger, Nicole, 2007, *Elaboration d'une approche pédagogique au regard de l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en cinquième secondaire et évolution des élèves*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, université du Québec à Chicoutimi en association avec l'université du Québec à Montréal, p.95.

Les différentes étapes de cette recherche sont retracées comme suit :

-
1. Étape 1 : Collecte de l'information ;
 2. Étape 2 : Planification des stratégies discursives, pédagogiques et télématiques ;
 3. Étape 3 : Développement d'un prototype d'activités ;
 4. Étape 4 : Mise à l'essai ;
 5. Étape 5 : Révision du scénario ;
 6. Étape 6 : Implantation et évaluation formative.
-

Tableau 1-3- : Modèle de recherche développement de Borg et Gall (2009).

1-5-2- La démarche adoptée

Ces concepts étant définis et du moment que notre recherche consiste à élaborer, à valider un programme pédagogique et à déterminer le progrès réalisé à l'issue de l'apprentissage des principales dimensions du processus rédactionnel, directement en contexte scolaire, nous nous sommes donc inspiré des modèles de recherche développement cités ci-dessus, lesquels semblent convenir parfaitement au contexte qui est le nôtre et à la conception de l'intervention pédagogique considérée.

En termes pratiques et sur la base de ces recherches, il nous semble bénéfique d'adapter ces démarches de recherche développement au contexte qui est le nôtre. Un enseignement progressif, phase après phase, pourrait s'avérer profitable aux étudiants et leur permettrait d'assimiler, voire de consolider les contenus pédagogiques dispensés lors de chaque séquence pédagogique.

En effet, à la lumière de tout ce que nous venons d'évoquer, notamment au regard du niveau insuffisant que présente une assez grande partie des étudiants qui constituent notre public, il ressort clairement qu'obtenir un texte acceptable est difficile pour eux.

Nombre d'étudiants disposent de suffisamment d'informations en rapport avec le sujet à traiter mais pèchent par manque de connaissances au niveau du processus rédactionnel. Ils peuvent déployer arguments et exemples afin de soutenir leur raisonnement sur un sujet donné et le point de vue qu'ils défendent mais ne peuvent parvenir à rédiger un texte correct et bien articulé. Il n'est pas facile pour eux d'organiser et de structurer convenablement les informations déjà en leur possession.

C'est justement pour ces considérations que 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 convenablement sur un seul apprentissage à la fois.

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 à l'écrit d'une manière claire, correcte et réussie.

C'est pour ces mêmes considérations que pour réaliser notre travail, nous avons décidé de procéder par étapes. Les différentes phases de cette intervention pédagogique de type développemental telle que nous l'avons menée ont été conçues de la façon suivante :

Nous avons jugé plus intéressant d'entamer notre expérimentation par 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 écrit « spontané » nous permettra de déterminer et d'adapter le programme d'enseignement au constat et aux besoins que nous aurons pu déterminer à la suite du premier test d'évaluation.

Nous envisageons confronter ce premier travail exploratoire 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 (typologie et cohérence textuelle).

À l'issue de cet enseignement, nous analyserons les premiers écrits (premier corpus) en les confrontant aux deuxièmes (deuxième corpus) et nous essaierons de voir si les productions des étudiants permettent ou non de relever une quelconque progression dans l'enseignement de la production écrite.

Il y a lieu de souligner que nous ambitionnons l'élaboration d'une démarche globale susceptible d'englober 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 facteurs linguistiques impliqués dans l'acte d'écrire.

En ce qui nous concerne et à notre humble 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'importance et l'apport de ces recherches au domaine de la grammaire textuelle, il nous semble néanmoins nécessaire et plus judicieux de prendre en compte 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 points essentiels de notre recherche.

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.

À la suite de ce que nous avons évoqué, nous rappelons que nous avons décidé de procéder selon les étapes suivantes :

- Le test diagnostique

La production libre ayant servi de test diagnostique a été effectuée à la fin du mois d'octobre. Les résultats de l'analyse enregistrés à l'issue de ce premier test nous auront servi donc pour déterminer des contenus d'un programme d'enseignement approprié et adapté, celui de la production d'un texte argumentatif clair et cohérent.

Pour connaître les déficiences observées dans les productions écrites, nous avons jugé utile et logique d'entamer notre travail de recherche par une évaluation diagnostique. Les écrits que produisent les étudiants laissent souvent apparaître maladroresses et insuffisances qui peuvent servir notre étude.

Le corpus qui servira de base à notre étude est composé de 32 textes argumentatifs écrits par des étudiants de 2^{ème} année universitaire, préparant une licence de français. Les étudiants des groupes 05 et 06 avaient participé aux deux activités d'écriture.

Cette première moitié du corpus a été réunie au tout début de l'année universitaire 2011-2012, dans le cadre d'une évaluation diagnostique non notée dont le but était de déterminer les caractéristiques de ces étudiants à l'écrit, et d'utiliser les résultats de cette première analyse pour élaborer un programme pédagogique d'enseignement, celui de la production d'un texte argumentatif clair et cohérent.

Les étudiants devaient alors rédiger un texte argumentatif sur le thème de « l'augmentation des salaires », thème inspiré d'événements réels et qui, 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.

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.

Pour connaître si les déficiences observées dans les productions écrites pourraient s'expliquer par des considérations liées à la situation pédagogique qui prévaut dans le secondaire, nous avons estimé utile de revenir sur le passé scolaire des étudiants. Pour cela, nous avons mené, en guise de travail complémentaire, une enquête réalisée en deux parties: une recherche documentaire et une autre sous forme d'entretiens semi directifs menés auprès des enseignants de français.

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.

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 un écrit correct et acceptable.

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 exhaustif 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, avant de chercher dans un deuxième temps à étudier les caractéristiques des étudiants à produire à l'écrit des textes entiers.

Toutefois, nous estimons que le corpus que nous avons adopté nous offre la possibilité d'effectuer une analyse fiable compte tenu du fait que les textes qu'il recèle nous paraissent suffisants 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 à ceux inhérents à la cohérence textuelle.

En outre, les textes de ce corpus ont été écrits par des étudiants qui, sans être complètement des débutants, éprouvent tout de même de sérieuses difficultés à rédiger correctement. Aussi, nous pensons que les textes en question nous révéleront une panoplie de cas dont l'examen et l'exploitation nous amènera : 1) à identifier les défauts (déviations). 2) à déterminer la fréquence de ces types de déviations. Cela nous permettra de mettre en place la démarche pédagogique que nous envisageons réaliser et appliquer.

- 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 déviations 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.

Notre analyse d'erreurs porte sur les productions écrites de 32 apprenants. 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 (d'octobre à avril) boucler le travail que nous nous sommes assigné dans le cadre de cette recherche, à savoir :

- La conception d'un programme d'enseignement

L'expérimentation : décrire les séquences mise en œuvre

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, Loiseleur, 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 s'est étalé au-delà du 1^{er} semestre, soit jusqu'au contrôle continu du semestre 4. 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 soit des séquences qui touchent aux différentes facettes de l'écrit que sont les aspects lexicologique (terminologique), phrasique et textuel. 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.

- 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 2012, 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.

- 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 l'un des principaux 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.

Ainsi, nous pouvons retracer les phases ci-dessus proposées dans le tableau suivant :

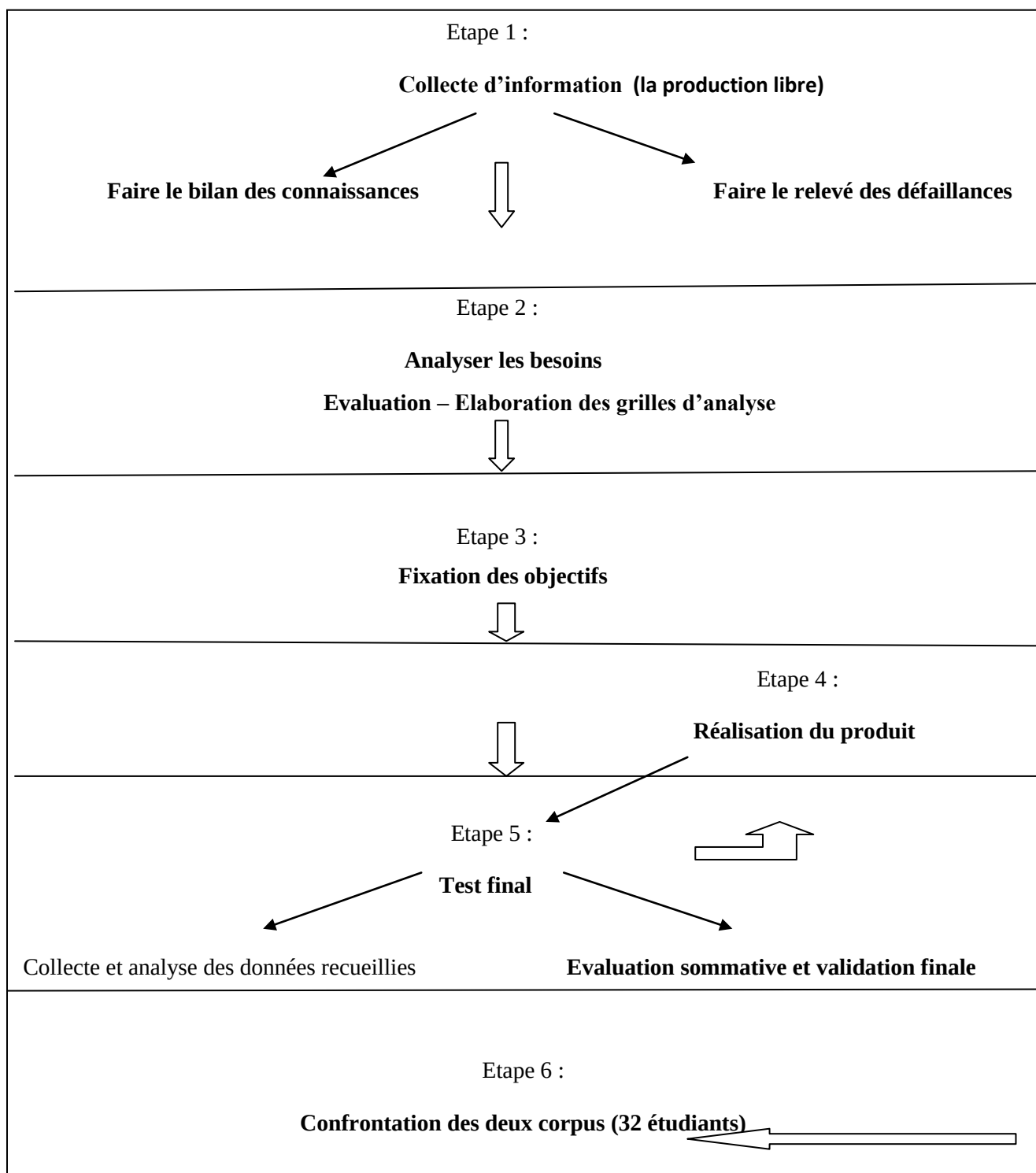


Tableau 1-4- : Phases de la démarche retenue pour notre expérimentation.

Nous présenterons dans le chapitre suivant les tableaux que nous avons conçus et que nous utiliserons pour l'évaluation des copies des étudiants ainsi que les tableaux récapitulatifs qui nous serviront à confronter les résultats obtenus à la suite des deux tests. Nous estimons que l'efficacité de notre analyse dépendra fortement de l'exploitation de ces grilles d'analyse.

CHAPITRE 02

PRESENTATION ET DESCRIPTION DES GRILLES D'ANALYSE

Introduction

Quand on examine les recherches sur l'évolution de la production écrite, deux questions principales ressortent : 1. La pertinence, la validité et la fiabilité des critères de correction. 2. Les résultats en compétences de communication écrite des apprenants.

Une étude menée par PIOLAT O. montre que les méthodes employées pour estimer la qualité des textes sont diversifiées mais sont loin de faire l'unanimité. En effet, PIOLAT juge que :

« (...) la qualité des textes est mal définie ou bien sa définition opérationnelle est très (trop) contrastée selon les auteurs. Ce concept tente de rendre compte de la valeur d'ensemble d'un texte, possédant de la clarté, une bonne trame avec un développement d'idées cohérent, capturant l'intérêt du lecteur et offrant des caractéristiques de surface (ponctuation, orthographe, grammaire, etc.) relativement correctes. Disposer de critères plus sûrs et attestés pour mesurer la qualité des textes est indispensable pour progresser dans l'étude de l'activité rédactionnelle. Or, cette question est encore trop peu étudiée »¹⁵¹.

Pour ce qui est des instruments de mesure, depuis que l'approche communicative a été développée, les chercheurs ont tenté de trouver des moyens d'évaluer globalement la communication plutôt que de mettre isolément l'accent sur des points de langue particuliers.

Ainsi, pour évaluer la production écrite, il faut tenir compte aussi bien des aspects du code écrit (lexique, syntaxe, orthographe, ...) que de la communication, c'est-à-dire savoir si les apprenants ont respecté la consigne et ont réussi donc à communiquer clairement par écrit ce qu'on leur avait demandé d'exprimer.

L'évaluation des apprentissages s'est toujours trouvée à la base de tout programme pédagogique et a représenté un processus complexe étroitement lié à des intentions de formation connus depuis longtemps sous l'appellation d'« objectifs ».

¹⁵¹ Olive, T., et Piolat, A., 2003, *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes*, in *Le langage et l'homme*, volume 38, n°2, p.194.

Cette notion d'objectif a progressivement été supplanté par une réalité plus complexe, en l'occurrence celle de « compétences ». Alors que les connaissances et les habiletés étaient le principal contenu des procédés de collecte de l'information et d'évaluation des apprentissages, il faut à présent aller plus loin et dépasser ce stade pour vérifier la capacité des apprenants à utiliser ces connaissances et à témoigner de ces attitudes dans des contextes aussi variés que possible. Les programmes qui érigent ce genre de capacités au rang des intentions de formation sont ainsi caractérisés par une approche par les compétences.

Cette manière d'évaluer nous convient parfaitement puisque notre propre expérience nous a permis effectivement d'observer que des étudiants ne disposant pas des compétences requises et dont le niveau est jugé très insuffisant accèdent et se retrouvent en année supérieure.

Aussi, pour ces considérations et pour l'analyse de notre corpus, nous adopterons cette nouvelle approche à partir de laquelle il ne s'agit plus de centrer l'évaluation sur les connaissances et sur les savoirs dans le seul but de les certifier mais de construire des compétences et des savoirs pertinents et mobilisables dans la vie de tous les jours. Ce type d'évaluation vise à déterminer comment les apprenants appliquent et réinvestissent les connaissances, les habiletés et les stratégies qu'ils apprennent à de nouvelles tâches authentiques. L'approche par les compétences procure ainsi aux savoirs une nouvelle dimension en les reliant à des pratiques sociales, à des situations complexes.

2-1- L'évaluation adoptée des productions écrites

L'analyse de notre corpus repose sur l'évaluation des productions écrites recueillies lors des deux tests auxquels ont été soumis nos étudiants, laquelle évaluation s'appuie à son tour sur les travaux menés par De Ketele et développés sous l'appellation de « pédagogie de l'intégration » par Rogiers, X., (2000).

Dans son article intitulé : « *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration en Algérie* »¹⁵², Rogiers, X. juge que face aux changements opérés par le système éducatif

¹⁵² Rogiers, X., (2005), *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?*, in Toualbi- Thaâlibi, K. et Tawil, S., *La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp.107-124.

algérien, notamment ceux ayant trait aux programmes scolaires, qui mettent l'accent sur le développement des compétences des élèves, et aux manuels scolaires, il s'avère déraisonnable de se lancer dans pareille réforme si une réflexion sur l'évaluation des acquis des élèves n'est pas engagée en parallèle.

Il ajoute à ce propos, que : « *si les programmes et les manuels scolaires mettent en avant le développement des compétences des élèves, il paraît logique et raisonnable d'évaluer ces derniers sur les compétences acquises* »¹⁵³, Roegiers, X., même si les aspects relatifs à l'évaluation de ces compétences et à la manière de le faire suscitent quelques interrogations.

L'auteur poursuit sa réflexion en pointant du doigt les pratiques qui prévalaient jusque-là et dont les « *conséquences désastreuses* » se trouvent à l'origine de ce qu'il désigne par « *l'analphabétisme fonctionnel* » qualifiant de la sorte les élèves qui à l'issue de leurs études se trouvent dans la vie quotidienne incapables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école. La solution à ce problème consiste à proposer aux apprenants des situations complexes à travers lesquelles les enseignants peuvent observer leurs connaissances et leurs capacités à mettre en application ce qu'ils apprennent. Il s'agit de leur offrir l'opportunité de faire montre de leurs habiletés à réinvestir leurs savoirs et devenir « *compétents* ».

2.2. Pour quels critères de correction opter ?

Parler de situations complexes, c'est engager la réflexion sur le choix des critères de correction à utiliser et qui seraient de nature à apprécier la qualité des productions des étudiants à partir d'un ensemble de points de vue. Parce que, parmi les grilles d'analyse que nous utiliserons pour évaluer l'effet de notre programme d'enseignement sur la compétence en écriture des étudiants, deux d'entre elles, celles portant sur l'évaluation des critères de la « *planification* » et de la « *cohérence* » s'inspirent principalement de l'APC ; l'évaluation des copies de notre corpus se fera dans la continuité de cette approche.

Mais avant d'examiner la notion de critère, nous jugeons nécessaire d'entamer cet aspect en rappelant la définition du concept de l'« *évaluation* » qui au sens étymologique signifie

¹⁵³ Roegiers, X., 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, p.2.

« extraire ou faire ressortir la valeur de » et qui par extension évoque « l'attitude à partir de laquelle on valorise ce que l'élève a produit de positif », cela n'est pas sans nous rappeler les propos concernant l'application du CECRL et tenus, lors de la journée européenne des langues, par Francis GOULLIER, (2007). Toutefois, l'une des définitions de l'évaluation considérée à ce jour comme l'une des plus complètes, est celle que nous tenons de De Ketele (1989) et pour qui :

« Evaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision »¹⁵⁴.

À la lumière des données théoriques qui précèdent, il apparaît clairement que l'évaluation d'un texte ne saurait se réaliser à partir de l'étude d'une seule dimension. En outre, nous estimons qu'une grille générale d'analyse des productions écrites demeure insuffisante pour illustrer les différentes facettes intervenant dans la production d'un texte argumentatif cohérent. La tâche serait ardue et le résultat aussi inexploitable que difficile à interpréter.

À l'heure actuelle, et même si les pratiques et les recherches se multiplient, il ne semble pas y avoir vraiment de consensus sur la définition de ce que l'on appelle un texte bien écrit, que ce soit en langue première, en langue seconde ou en langue étrangère (Ayouni-Sahnine, K, 2000). Alors comment réagir face à ce constat, que peut-on évaluer et comment devons-nous procéder pour le faire?

En examinant les réponses à ces deux questions, nous avons jugé nécessaire d'aborder l'analyse des productions écrites sous trois angles différents mais qui en réalité s'avèrent complémentaires puisque les grilles mises au point convergent toutes vers la réalisation de la qualité principale, celle vers laquelle tend notre objectif, à savoir le critère de « cohérence », qui nous permettra de déterminer si les écrits argumentatifs produits par nos étudiants se tiennent ou pas.

Aussi avons-nous élaboré, sous forme de tableaux que nous avons adaptés à notre démarche, et devant nous permettre d'évaluer les copies des étudiants (production d'un texte argumentatif). Il y a lieu de préciser qu'une grille de correction est un outil

¹⁵⁴ De Ketele, J.-M., (1989), *L'évaluation de la production des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. Celles que nous avons conçues pour la correction des 32 copies de notre corpus et que nous utilisons pour notre relevé des erreurs, qui porte selon nous sur des éléments incontournables d'un écrit argumentatif, comportent trois tableaux :

1. Le premier énonce les paramètres liés à *la compétence linguistique*, soit les erreurs relevées sur le plan morphosyntaxique à partir des productions des étudiants, spécifie le type d'erreur, tire des constats et hypothèses d'analyse des énoncés déviants en lien avec les opérations intellectuelles pratiquées avant la production du texte
2. Le deuxième expose les critères liés aux paramètres de *l'argumentation*, (la planification, la problématique, les arguments, le point de vue).
3. Le troisième fait ressortir les critères liés à *la cohérence textuelle* (les paramètres liés à la cohérence pragmatique, énonciative, textuelle et sémantique).

Nous estimons que ces trois aspects de l'écriture sont à même de nous permettre de procéder correctement à une évaluation locale et globale du texte produit. Il nous sera ainsi permis de disposer d'un outil dont les critères d'appréciation, en plus de nous garantir un maximum d'objectivité dans la correction, nous aideront à identifier avec plus ou moins de précisions les séquences textuelles qui se trouvent à l'origine des difficultés par rapport aux aspects sur lesquels s'est focalisée notre attention et fondons notre analyse. La gestion plus ou moins appropriée et simultanée des trois dimensions que nous avons retenues pour se faire serait de nature à favoriser la production d'un texte acceptable.

Cela étant dit, l'analyse que nous mènerons à partir de ces grilles de correction devrait nous permettre d'observer à travers des indicateurs précis quel(s) aspect(s) de la production écrite pose(nt) problème et dans quelle mesure. En d'autres mots, elles devraient nous renseigner sur les aspects maîtrisés par les étudiants et sur les difficultés qui empêchent la rédaction d'un texte acceptable.

Les recherches menées en ce sens montrent que le choix des critères est loin de suffire à la correction des copies qui demeure toujours sujette à des difficultés d'appréciation parmi lesquelles : le risque de ne pas corriger de la même façon deux copies, l'appréciation d'un critère d'une manière relativement objective, etc.

Aussi pour éviter cela et pour plus d'objectivité, il reste entendu que nous avons décomposé chacun de nos trois critères en introduisant un certain nombre d'indicateurs qui nous permettent de juger si un critère est maîtrisé et jusqu'à quel niveau de compétence. Un indicateur tel que défini par Roegiers, X., (2005) :

« est un signe concret, un indice précis que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par l'élève. Les indicateurs sont de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère »¹⁵⁵.

L'indicateur peut se présenter sous deux aspects différents : qualitatif, quand il indique la présence ou l'absence d'un élément, quantitatif, il révèle le degré de réussite du critère. Il se concrétise par un nombre, un pourcentage ou une grandeur.

Cette correction adopte par conséquent une démarche volontairement analytique qui évalue isolément chaque compétence choisie. Une évaluation globale ne permet pas de repérer dans la copie d'un apprenant des compétences réelles voilées par des défaillances orthographiques, de ponctuation et des maladroites de syntaxe.

Pour cela, nous présenterons dans le présent chapitre la méthode que nous avons choisie pour l'analyse des copies, de même que les grilles qui nous serviront à l'évaluation des déviations relevées à partir des textes des étudiants. Rappelons que notre objectif consiste à délimiter les déficiences enregistrées en matière de production écrite, notamment celles qui gênent la production d'écrits argumentatifs cohérents.

2.3. Dépouillement des productions écrites

Le dépouillement s'est fait de la façon suivante :

Dans un premier temps, nous avons tenté, en guise de préparation, de préciser notre choix quant à l'identification des sujets observés, ceux qui pourraient être considérés comme de « bons informateurs », capables d'« ouvrir la voie » à notre démarche plutôt que de la discréditer. Notre choix s'est donc porté sur des étudiants inscrits en 2^{ème} année de français appartenant à deux groupes différents.

Le corpus étudié concernait au départ 58 productions, mais pour les mêmes raisons de fiabilité, notre public n'a pas été pris dans sa totalité. Ainsi, sur l'ensemble des copies

¹⁵⁵ Roegiers, X., 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Op. Cit., p.119.

recueillies, seules 32 ont été retenues. Le rejet des autres copies reste motivé par des considérations liées, d'une part, au fait que des étudiants n'ont subi qu'un des deux tests et, d'autre part, aux résultats que nous voulons crédibles et pertinents. Certaines copies considérées comme présentant un niveau très faible n'ont pu être exploitées.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'évaluation des productions d'étudiants à l'aide des trois grilles d'analyse que nous avons citées plus haut, inspirées de nos lectures et que nous avons adaptées à notre étude.

Comme évoqué précédemment et pour mener à bien notre analyse, il nous fallait déterminer les aspects devant nous servir à juger de la cohérence d'un texte. Fonder notre recherche sur les seules erreurs de surface (lexique, syntaxe, ...) ne saurait suffire à rendre compte des difficultés qu'éprouvent les étudiants pour rédiger convenablement. En effet, telles que cela se pratique en classe, il est admis que les écrits sont le plus souvent évalués selon des procédés linguistiques et des caractéristiques de surface relativement correctes (ponctuation, lexique, syntaxe, ...), alors que nous pensons que ce qui importe le plus c'est la manière dont l'apprenant construit son texte en fonction d'une situation de communication déterminée, en tenant compte d'un destinataire et d'un objectif visé. Cette manière de rédiger contraint à envisager l'acte d'écrire comme étant le produit d'un certain nombre d'opérations réalisées par le rédacteur et impliquant nécessairement d'autres opérations d'interprétation. De ce fait, l'interprétation de tout texte écrit ne pouvant s'effectuer sur la base d'éléments purement linguistiques, lesquels éléments demandent à être complétés par d'autres traitant des processus mentaux liés aux conditions de production, au destinataire... susceptibles de favoriser l'interprétation de l'énoncé. Les facteurs macrostructurels sont ceux sur lesquels il faut le plus insister même si les facteurs microstructurels ne sont pas à négliger puisque très sollicités lors de la mise en texte.

C'est pourquoi nous estimons qu'un regard exclusivement linguistique est loin de couvrir l'ensemble de la dimension textuelle et de tout ce qui pourrait conférer au discours son unité et sa cohérence. Les études s'y rapportant se multiplient, débordent le domaine de la linguistique pour conférer à la réflexion sur la textualité un caractère interdisciplinaire impliquant d'autres champs disciplinaires où nombre de recherches sont réalisées dans le cadre de la pragmatique et autres études cognitivistes ou psychologiques (Charolles, M., 1988 : 45, interviewé n° 02). C'est aussi pourquoi, nous pensons qu'outre l'aspect

linguistique, les conditions de réalisation optimale d'une action d'évaluation des compétences, à même de nous permettre de constater si une quelconque évolution est enregistrée chez nos apprenants, se caractérisent par l'articulation de facteurs de planification et de cohérence textuelle.

Toutes ces considérations pédagogiques sont nécessaires pour mieux évaluer le niveau de maîtrise de la performance rédactionnelle, car, pensons-nous, l'acte de production écrite d'un texte argumentatif relève de la réalisation d'une tâche complexe impliquant le déploiement de connaissances linguistiques, argumentatives, de planification et d'opérations de cohérence.

En d'autres termes, si les recherches sont unanimes pour mettre en relief l'importance de la compétence linguistique, particulièrement à l'écrit, elles démontrent aussi que la maîtrise écrite est loin de reposer sur la seule dimension phrastique. Evaluer un texte, de même qu'évaluer des copies d'apprenants, c'est aussi considérer d'autres dimensions susceptibles d'assurer sa qualité, l'accent devant être mis sur les différentes opérations de structuration qui confère au texte qualité et cohérence. C'est aussi, à notre sens, considérer une troisième dimension du texte, non moins importante, celle liée à la cohérence textuelle et qui lui confère sa clarté, une progression constante des idées et des arguments de nature à capter l'attention du lecteur en vue de le convaincre, de l'influencer.

Ce sont ces trois dimensions, que nous considérons comme majeures, qui retiendront notre attention et serviront de base pour l'élaboration de nos trois grilles d'analyse.

Avant d'entamer la description de nos trois grilles, il y a lieu de rappeler que celles-ci devaient nous servir à : 1. Identifier les difficultés sur la base desquelles nous avons établi notre programme d'enseignement. 2. Confronter les copies des tests n°1 et n°2.

Ces grilles nous ont servi lors du test diagnostique à recueillir des informations sur l'état actuel des compétences des élèves dans le domaine de l'écrit et de la cohérence textuelle. L'analyse réalisée à la suite du test final, soit à la fin de l'expérimentation, nous permettra de confronter les résultats enregistrés et de pouvoir ainsi déterminer s'il y a eu progression dans la manière de rédiger des étudiants ou si, au contraire, les difficultés subsistent. C'est dire que notre prétention est surtout de voir dans quelle mesure l'étude et l'analyse des textes argumentatifs pourraient nous aider à les traiter didactiquement.

Ces grilles ont été conçues de telle sorte qu'elles puissent couvrir et englober les différents domaines de compétence attendus (compétence de communication, compétence organisationnelle, compétence linguistique...). Les critères d'analyse y afférents ont été donc établis en fonction de leur influence sur la cohérence globale du texte à réaliser, soit un texte argumentatif cohérent, qui demeure le sujet central de notre réflexion.

C'est dans ce cadre que nous mènerons notre expérimentation à l'effet de vérifier :

- la compétence linguistique de l'étudiant. Notre objectif est de voir dans quelle mesure les étudiants s'expriment à l'écrit. Nous aurons à observer si les erreurs de surface (orthographe, syntaxe et conjugaison) se trouvent à l'origine des difficultés qui les empêchent de produire des écrits acceptables.
- l'impact de la séquence didactique sur l'évolution de la compétence de planification de l'étudiant. L'objectif est de constater si la démarche pédagogique que nous avons adoptée a eu un effet sur la qualité des textes produits par les étudiants au niveau de la structuration du texte et de la richesse en informations.
- l'impact de la séquence didactique sur l'évolution de la cohérence textuelle des écrits produits par les étudiants. Tout comme pour les deux critères qui précèdent, il s'agit de mener notre séquence, et de voir, à la suite du deuxième test, l'effet que pourrait avoir l'enseignement que nous avons dispensé sur le plan de la cohésion et de la cohérence textuelle.

2.4. Elaboration des grilles d'analyse

Comme nous venons de l'indiquer, les tableaux que nous utiliserons pour la cueillette de l'information nécessaire à notre recherche prennent en considération trois critères de correction qui correspondent aux dimensions qui paraissent, selon nous, convenir à l'analyse des productions écrites d'une façon générale, et à la rédaction d'un texte argumentatif cohérent d'une façon particulière.

Si les recherches sont unanimes et mettent en relief l'importance de la compétence linguistique, particulièrement écrite, elles démontrent aussi que la maîtrise de l'écrit est loin de reposer sur ces seuls aspects phrastiques et accordent ces dernières années plus d'intérêt aux différentes opérations de structuration qui assure au texte qualité et cohérence (Hayes, 1980, Charolles, 1978..).

Pour ce faire, nos grilles de correction ont été construites de deux manières distinctes. La première façon de procéder se rapporte aux paramètres de la compétence linguistique et sera consacrée à l'étude des énoncés déviants prélevés à partir de chaque production. La deuxième, celle utilisée pour la conception des deux autres tableaux, nous a conduit à élaborer les grilles de correction n°2 et n°3, respectivement consacrées aux compétences de la planification et de la cohérence, à partir des fondements théoriques formulés dans le cadre de l'approche par les compétences de base, notamment en matière d'évaluation ; les critères qui s'y rapportent étant susceptibles de nous renseigner sur les apprentissages qui ont été réussis et ceux qu'il faut améliorer.

Ainsi, contrairement à la grille relative aux paramètres de la compétence linguistique, les deux autres grilles ont été établies sous forme de barèmes pour une correction critériée et nous serviront en plus pour l'analyse et la confrontation de nos deux corpus.

Chaque grille se rapporte à un critère de correction minimal (linguistique, planification et cohérence textuelle), comporte un certain nombre d'indicateurs qui permettent d'opérationnaliser le critère considéré et qui, outre le fait qu'elle nous servira à l'évaluation des copies des étudiants, pourrait nous amener, comme nous l'évoquions ci-dessus, à les utiliser en tant que piste de correction et d'amélioration des productions écrites.

Notre choix pour une correction critériée demeure motivé par le fait que celle-ci présente certaines qualités parmi lesquelles nous citerons trois avantages majeurs:

1. Aide à noter de manière plus précise que dans l'approche traditionnelle et garantit un maximum d'objectivité dans la correction.
2. Permet de valoriser les points positifs dans les productions des apprenants.
3. Aide à diagnostiquer de façon plus marquée les déficiences des apprenants ; l'identification d'un critère ou d'un indicateur défaillant fournit des pistes pour une meilleure prise en charge des activités de remédiation.

Au regard de ce qui est évoqué ci-dessus, plus le texte renferme d'énoncés déviants par rapport aux paramètres contenus dans nos grilles, plus il sera perçu comme incorrect, voire inintelligible. Paradoxalement, moins il comportera de segments erronés plus il se rapprochera de la correction et pourrait être considéré comme clair et bien construit.

Enfin, il y a lieu de souligner que les critères, tel que nous les avons mentionnés dans nos grilles d'analyse, même s'ils ne pourraient peut-être pas rendre compte de la valeur d'ensemble d'un texte, dans le sens où la qualité des textes est, à ce jour, mal définie et que les méthodes utilisées pour estimer cette qualité étant également diversifiées, constituent des indicateurs quasi sûrs et pas très discutables pour mesurer la qualité des textes.

Nous estimons que les conditions de réalisation d'une action d'évaluation des compétences impliquent le déploiement de connaissances liées aux aspects linguistiques, de planification et de cohérence. Toutes ces considérations pédagogiques sont nécessaires pour mieux évaluer le niveau de maîtrise de la compétence rédactionnelle, car, pensons-nous, l'acte de production d'un écrit argumentatif relève de la situation d'une tâche complexe.

Aussi, nous estimons que les indicateurs retenus nous aiderons à réaliser correctement notre objectif de départ, à savoir l'étude de l'activité rédactionnelle des étudiants en vue de mener à bien notre programme d'enseignement et par de là de vérifier s'il y a eu ensuite amélioration en matière de compétence rédactionnelle.

Pour concrétiser ce qui est énoncé ci-dessus, nous avons conçu ces deux grilles sous la forme d'un barème qui précise, après l'analyse de chaque copie, la note attribuée par critères. Cette note fonctionne par points-score et nous aidera, dans un premier temps, dans l'attribution d'une note par indicateur et par sous composant et, dans un deuxième temps, dans l'appréciation du niveau par rapport à l'ensemble du critère à travers la note intermédiaire.

Notons qu'une grille est consacrée à chaque informateur et pour chacun des deux tests. Les fiches des deux tests serviront à confronter les performances réalisées par l'étudiant lors des tests diagnostique et final.

Notons aussi que la note attribuée devrait permettre de mesurer le degré de réussite par indicateur et inversement de détecter avec plus ou moins de précisions les composants qui posent problème aux étudiants et qui les empêchent de rédiger correctement.

Il reste entendu que la notation que nous attribuons à un critère et à un sous-critère demeure relativement subjective et reste donc sujette à notre propre appréciation.

2.4.1. Les paramètres de la compétence linguistique

Si l'on observe la réalité scolaire, l'étude de la langue est une activité couramment pratiquée dans le cours de français, au lycée comme à l'université, puisqu'elle y figure comme objet d'enseignement. À l'université, le nombre de modules prévu dans le programme est suffisamment révélateur de l'importance accordée à la langue. Ainsi, nous pouvons citer les modules de T.E.E., de T.E.O., de lexicologie, de morphosyntaxe, de phonétique...

L'enseignement de la langue y est dispensé de telle sorte qu'il laisse penser que les enseignants visent un niveau relativement élevé en matière de langue alors qu'en réalité le but est de placer l'étudiant en situation d'écrire des textes, de pouvoir communiquer convenablement ses idées et de l'amener à faire montre d'une maîtrise du discours. (cf. entretien n° 02).

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les règles de la langue sont bien définies, fixées et constituées depuis le XVII^e siècle en normes prescriptives permettant de distinguer entre le bon et le mauvais usage, obligeant inévitablement l'enseignant à proposer aux apprenants des activités d'écriture de remédiations liées à des points de langue donnés.

Pour ce qui a trait à notre recherche, la langue n'est pas étudiée comme une fin en soi mais comme un outil susceptible de favoriser une meilleure maîtrise de la production écrite. Néanmoins, nous essayerons à travers l'étude du facteur linguistique, de montrer en quoi et comment ce critère peut contribuer à assurer la qualité globale du texte produit, mais aussi de montrer qu'une correction centrée sur la langue ne signifie pas nécessairement la focalisation sur l'orthographe et la syntaxe.

Même si à l'heure actuelle nombreux sont ceux qui estiment que le travail sur le texte doit être beaucoup axé sur les aspects textuels, il n'en demeure pas moins que certains estiment que sans une maîtrise plus ou moins suffisante de la langue, il n'est pas de communication écrite possible. L'apprentissage de la langue, donc de sa maîtrise, depuis le primaire jusqu'à l'université, occupe une place largement suffisante du volume horaire et est toujours considéré comme nécessaire et incontournable compte tenu des faiblesses morphosyntaxiques dont font preuve les apprenants. À cela, nous ajouterons que la correction d'une production écrite est très souvent influencée par le niveau linguistique de ces derniers. Ce point nous paraît essentiel parce qu'en plus, il nous renseigne sur la

valeur intrinsèque de l'élève et sa capacité à rédiger correctement. Ce qui laisse dire à Cordary, N. : « *Le retour de la phrase s'impose en raison des difficultés morphosyntaxiques des élèves, difficultés que le travail mené autrefois en latin ne prend plus en charge* »¹⁵⁶ et d'ajouter à ce sujet que :

*« Il faut inventer une grammaire qui propose une **modélisation des difficultés** rencontrées par les élèves. Pour cela, nous avons besoin d'études s'inscrivant dans la tradition de la grammaire des fautes. Répertorier les erreurs des élèves, tenter d'en mettre en évidence le mécanisme sous-jacent, établir une typologie des infractions fréquentes dans la langue (à partir d'un corpus authentique d'erreurs relevées chez les élèves, dans la presse...), chercher des explications sur l'origine de ces erreurs récurrentes. L'analyse des erreurs impose un découpage autre que celui des grammaires et également de revenir souvent sur les mêmes questions. Il faut ainsi revoir des notions de plusieurs manières différentes »*¹⁵⁷.

Nous faisons partie de cette catégorie d'enseignants qui, dès qu'ils sont face à une copie d'étudiant, voient leur attention directement attirée par des fautes qui, comme on le dit souvent, « *sautent aux yeux* » et qui, lorsqu'elles se répètent, ne manquent pas d'influencer notre jugement. À l'instar de notre interviewé n° 03, certains pensent que tant que la compréhension n'est pas remise en cause, il n'y a pas lieu de faire cas de ces fautes. Et aussi par le fait que nous appartenons à cette génération d'étudiants ayant suivi lors de notre jeune âge un enseignement classique où les quarts, les demies et les fautes graves étaient sévèrement réprimées.

Pour cela, nous tenterons, à travers le tableau ci-dessous, de montrer les difficultés morphosyntaxiques identifiées chez les étudiants et qui à force de récurrence entravent partiellement, parfois gravement la compréhension du texte par le lecteur.

Composition et critères contenus dans la grille

Nous l'avons déjà précisé, une filière dont l'objectif est d'assurer un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous semble ne pas occulter son objet principal, le langage. Cela nous oblige à porter notre réflexion sur les aspects qui méritent d'être étudiés, notamment la langue, les signes particuliers (lexique, syntaxe,...) que nous employons pour nous exprimer et communiquer et vers lesquels tend notre approche dont le but est d'amener les apprenants à une maîtrise plus grande et mieux adaptée à leurs besoins des pratiques scripturales.

¹⁵⁶ Cordary, Noëlle, 2005, *Observations de la langue dans des activités de correction au lycée*, in *Pratiques* n°125-126, p.189.

¹⁵⁷ Ibid, p.192.

Inspirée des travaux menés par Pépin, L., (2001 : 10-11) et élaborée pour l'évaluation de la compétence à écrire des textes entiers, notre grille prend appui sur des critères qui se rapportent étroitement à des défauts qui se situent à un niveau microstructurel, celui de la phrase, et qui entravent la reconnaissance de leur cohérence. Notre grille nous permettra de relever et d'analyser les défauts qui affectent l'intelligibilité du texte construit : 1. Les défauts classés d'après leur position dans la phrase (phrase, proposition) 2. Les défauts classés d'après leur gravité. 3. Les défauts classés d'après leur nature.

Toutes les insuffisances linguistiques constatées en ce sens seront mentionnées dans la grille sous la forme d'énoncés déviants, seront classées et réparties en trois catégories (type d'erreur) : le lexique, la syntaxe et l'emploi des temps verbaux.

Tableau n°1 : Paramètres de la compétence linguistique

Informateur	N° de l'erreur	Énoncé produit (déviant)	Type de l'erreur			Analyse
			Lexique	Syntaxe	Temps verbaux	
If 01	E 01					
If 02						
If 03						
If 04						
If 05						
If 06						
If 32	E 0X					

Lecture du tableau 1 :

À gauche des énoncés déviants, nous utiliserons deux colonnes :

- La colonne n°1 indique les références de l'informateur : If 1 pour l'informateur n°01, If 2 pour l'informateur n°02 et ainsi de suite jusqu'à If n°32.
- La colonne n°2 indique le numéro d'ordre de l'énoncé déviant : E 1 pour l'énoncé déviant n°01, E2 pour l'énoncé déviant n°02, etc. Les énoncés de chaque apprenant sont séparés de ceux des autres informateurs par un trait continu.

À droite des énoncés déviants, suivent quatre colonnes :

- La colonne n°4 indique les erreurs dues aux lacunes lexicales.
- La colonne n°5 indique les erreurs dues aux lacunes syntaxiques.
- La colonne n°6 indique les erreurs dues à la non maîtrise des temps verbaux.

Quand nous émettons l'hypothèse que les énoncés déviants sont imputés à un type d'erreur (lexique, syntaxe et/ou temps verbaux), ceux-ci sont signalés dans la colonne correspondante par le signe diacritique (x).

- Dans la dernière colonne, nous nous proposons d'introduire une analyse de l'énoncé déviant sous forme d'une interprétation justifiant tel ou tel autre emploi, et nous tenterons de rechercher les causes possibles ayant été derrière ces écarts.

Ce tableau nous servira à analyser chaque production à part dans la mesure où nous pensons que les apprenants ne souffrent pas tous des mêmes lacunes et que les énoncés déviants s'expliquent différemment les uns par rapport aux autres.

Néanmoins, pour être en adéquation avec ce que nous avons évoqué précédemment, l'évaluation des productions écrites des apprenants ne saurait se résumer à une simple activité de correction de la langue. Comme le souligne Cordary, N., (2005 : 191), les récentes recherches en didactique de l'écriture ont montré que les élèves, en raison de la faiblesse de leur niveau, éprouvent de sérieuses difficultés à gérer en même temps, ou même successivement, les processus de mise en mots et ceux de planification, d'où la nécessité de dépasser ce niveau dit microstructurel pour s'intéresser davantage à l'aspect macrostructurel ou interphrastique et envisager ainsi l'étude du texte en tant que formant un tout significatif et indissociable.

Les diverses recherches menées en ce sens concernent essentiellement les deux aspects que sont l'organisation des textes et les processus rédactionnels. Le premier type de recherche, celui en relation avec les travaux de Adam, J.M. (1986, 1989), de Combettes, B. (1988), s'intéresse à la structure du texte en tant qu'elle se rapporte à une typologie textuelle précise. Le deuxième type, lié aux processus rédactionnels, s'attache à déterminer les différentes opérations mentales telles qu'effectuées par le rédacteur lors de l'activité scripturale.

Parmi les modèles s'étant intéressés à la description des processus rédactionnels, nous citerons celui bien connu et très cité en tant que référence dans le contexte universitaire de Hayes et Flower (1980) qui dissocie la compétence orthographique de la compétence scripturale, l'orthographe apparaît comme une composante de l'écriture parmi toutes les autres alors que l'écriture est vue comme un acte suffisamment complexe qui ne pourrait se réduire à une simple activité d'orthographe et qui montre que l'évaluation de l'écrit doit s'étaler au repérage des dysfonctionnements concernant le texte dans son ensemble et donc tenir compte des autres aspects que peuvent représenter la planification, la typologie textuelle (l'argumentation), la cohérence et la cohésion textuelle. Notre intérêt pour ce modèle et pour les recherches qui prônent un travail axé sur l'ensemble des aspects textuels nous incite à proposer les deux autres grilles que nous décrivons ci-dessous.

Cela est d'autant plus valable que l'évaluation de activités de grammaire n'est à l'origine d'aucune grosse difficulté du moment qu'elle ne touche qu'aux aspects superficiels du texte (lexique, orthographe, conjugaison,...). Paradoxalement, la difficulté surgit dès que l'on cherche à évaluer l'aptitude des apprenants à produire des textes entiers. C'est pour ces raisons que nous pensons que pour déterminer le progrès dans la manière de rédiger de nos apprenants, il s'avère indispensable de considérer, outre l'aspect microstructurel évoqué plus haut, les critères macrostructurels. Nous estimons que c'est à ce niveau qu'il faut le plus insister. En effet, ce qui nous paraît important pour valider notre approche c'est d'étudier et d'observer l'apprenant construire son texte en fonction d'une situation de communication déterminée.

Certes, il est primordial de considérer dans toute recherche de ce type l'activité langagière à déployer tout au long de l'enseignement proposé compte tenu du fait de celle-ci reste étroitement en relation avec une des phases de la rédaction, à savoir la mise en texte, celle qui conduit, voire qui oblige l'apprenant à utiliser les moyens langagiers les plus appropriés pour rédiger son texte. Mais cela étant, l'intérêt qui doit être porté à la dimension linguistique, ne devrait aucunement nous détourner des critères macrostructurels propres au texte argumentatif, qu'il nous faut relever dans les productions écrites de nos étudiants et surtout de les prendre en compte lors de l'évaluation des textes produits.

Pour cela, nous avons prévu deux autres grilles d'analyse devant nous permettre d'obtenir une meilleure compréhension du processus d'écriture et par la même de disposer

d'instruments utiles à l'évaluation des copies. La première sera consacrée à l'évaluation de la compétence argumentative et la deuxième servira à l'évaluation de la cohérence textuelle. Les deux grilles que nous avons établies représentent un point de référence très utile à notre recherche dans le sens où elles mettent à notre disposition des indicateurs qui favorisent une appréciation globale et qualitative des progrès atteints en matière de compétence rédactionnelle.

Nous débuterons, ci-après, la présentation des deux grilles que nous utiliserons pour l'évaluation de la compétence à écrire d'un texte argumentatif, par une description de la grille retenue pour l'analyse de la compétence argumentative.

2.4.2- Paramètres de la compétence argumentative (Planification)

Les nombreuses recherches que nous avons consultées indiquent que les difficultés d'apprentissage de l'écrit, précisément d'organisation textuelle, apparaissent tôt dans la scolarité et se perpétuent jusqu'à l'université et, de ce fait, mettent l'accent sur la planification dont l'impact sur la qualité des textes produits n'est plus à démontrer. Ces conclusions sont corroborées par les recherches réalisées dans le contexte algérien (Ayouni-Sahnine, K., (2000), Akmoun, H., (2007), Ait-Djida, M.A., (2013), Bellatrèche, H. (2013), qui montrent qu'après neuf ans d'apprentissage, les étudiants continuent d'éprouver de sérieuses difficultés à structurer leurs textes.

C'est pour ces raisons que l'enseignement de la planification est souvent perçu comme absolument nécessaire. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'on admet que la maîtrise rédactionnelle, en plus de reposer sur l'orthographe et la syntaxe, doit s'imposer comme une organisation qui implique un raisonnement, une position que prend un énonciateur, des opérations qu'il effectue pour structurer et orienter son discours en fonction d'une situation et qui vise un objectif précis.

Les travaux menés par Flower et Hayes (1980) et par Scardamalia et Bereiter (1981) démontrent l'effet bénéfique de la planification et incitent les rédacteurs à déployer une stratégie de connaissances transformées plutôt qu'une stratégie de connaissances racontées.

Ce que nous venons d'évoquer s'avère essentiel, voire impératif s'agissant d'un texte argumentatif qui doit obéir à une structuration précise qui lui est propre, à savoir : poser

clairement la problématique, défendre ou s'opposer à une thèse, déployer arguments et exemples pour assurer l'étayage argumentatif et qui confortent la thèse dans la perspective d'atteindre un but précis.

Conçue pour l'analyse de la compétence rédactionnelle d'un texte argumentatif, cette grille prend appui sur des éléments qui peuvent s'adapter aussi bien à l'évaluation de la planification qu'à l'argumentation. Ainsi, la grille comporte des indicateurs classiques comme l'introduction qui, dès le départ, présente la problématique soulevée, le corps du texte dans lequel sont développés arguments et exemples et enfin une conclusion qui doit faire ressortir le point de vue du rédacteur et constitue le point de chute de l'argumentation. Pour compléter ces critères, nous y avons ajouté nos propres critères pour aboutir à une grille adaptée et conforme aux besoins de notre travail.

Tableau n° 2 : Paramètres de l'argumentation

Informateur N° :

Critères	Présence	Compétence insuffisante	Compétence Acceptable	Compétence Elevée	Notes par critères
Introduction		00.75	01.50	03.00	
L'accroche		00.25	00.50	01.00	
La problématique		00.25	00.50	01.00	
L'annonce du plan		00.25	00.50	01.00	
S/total					/03
Développement		04.50	09.00	14.00	
Le type de plan		01.00	01.50	02.00	
Le plan orienté		01.00	01.50	02.00	
Le plan thématique		01.00	01.50	02.00	
Le plan dialectique		01.00	01.50	02.00	
Les arguments		02.25	05.00	08.00	
Les arguments « Pour »		01.00	02.00	03.00	
Les arguments « Contre »		01.00	02.00	03.00	
Arguments fondés/classés		00.25	01.00	02.00	
Les exemples		01.25	02.50	04.00	
Les exemples « Pour »		00.50	01.00	01.50	
Les exemples « Contre »		00.50	01.00	01.50	
Exemples fondés/classés		00.25	00.50	01.00	
S/total					/14
Conclusion		00.75	01.50	03.00	
Le bilan (développement)		00.25	00.50	01.00	
Le point de vue		00.25	00.50	01.00	
Les perspectives d'ouverture		00.25	00.50	01.00	
S/total					/03
Total général					/20

Lecture du tableau 2 :

Le tableau est divisé en six colonnes, réparties de gauche à droite comme suit :

- La première colonne est consacrée aux paramètres de la superstructure (l'argumentation) : l'introduction et ses composantes, le développement (thèse, arguments et exemples) et la conclusion et ses composants.
- Concernant ces paramètres, le dépouillement des textes produits a été réalisé en deux phases:
 - ✓ D'un point de vue quantitatif et comme pour ce qui concerne le tableau n°1, nous utilisons, dans les colonnes n°2 les signes diacritiques (+) et (-) pour marquer la présence ou l'absence des éléments constituant la superstructure d'un texte (introduction, développement et conclusion).
 - ✓ D'un point de vue qualitatif, nous avons, dans un second temps, ajouté trois colonnes relatives à chacun des paramètres pour y inclure dans les colonnes (n°3, n°4 et n°5) le critère d'"acceptabilité".

En effet, une note est affectée à chaque paramètre pour indiquer si la compétence dont fait preuve l'étudiant est jugée élevée, acceptable ou insuffisante.

- La sixième et dernière colonne est destinée au report du sous-total affecté à chaque partie de la superstructure, de même qu'à la note générale attribuée à l'ensemble de la compétence.

À la suite de ce relevé, il nous sera possible d'établir un constat qui nous indiquera le paramètre le plus utilisé, le paramètre le moins utilisé. Tout comme, nous essaierons de fournir un commentaire au vu des données qui précèdent.

Tableau n°3 : Paramètres de la cohérence textuelle

L'objectif qui se trouve à la base de notre expérimentation est d'intégrer la dimension « cohérence » dans l'approche pédagogique que nous mettons en œuvre dans le cadre de nos activités de technique d'expression écrite.

Nous avons suffisamment évoqué, dans notre partie consacrée à la cohérence, qu'il ne suffisait pas de rédiger des énoncés et de les disposer les uns à la suite des autres pour obtenir un discours clair et cohérent.

Il suffit de considérer un quelconque texte écrit pour détecter que chaque segment (phrase, paragraphe, ...) se rapporte à tel autre segment par l'entremise d'une marque relationnelle qui confère au propos une certaine cohésion et donc une certaine cohérence.

Toutefois, s'il existe une norme qui fait que les unités phrastiques doivent occuper une position bien précise tel qu'édictee par les règles de la grammaire traditionnelle, il n'en est pas de même dès que les limites de la phrase se trouvent dépassées. Tout ce que l'on peut affirmer en ce sens, c'est que les phrases se succèdent les unes à la suite des autres.

Vanderdorpe, C., dira à ce sujet : « *dès lors que l'on veut appréhender les phénomènes de type textuel, on est amené à recourir à la notion de cohérence. En dépit de son utilité, celle-ci est extrêmement difficile à cerner* »¹⁵⁸.

Parce que difficile à cerner, les règles qui caractériseraient un discours cohérent, comme il nous a été donné de le préciser dans notre partie théorique, ont été diversement fixées par les chercheurs. Il convient de préciser qu'il n'est pas aisé de choisir des critères qui permettent de juger de la cohérence globale d'un écrit. La cohérence d'un texte est un paramètre difficile à cerner et à évaluer si une grille de correction précise et prenant en compte les aspects les plus importants inhérents à ce concept et nécessaires à l'analyse du discours argumentatif n'est pas mise sur pied.

En ce qui nous concerne et pour mener à bien notre analyse, nous proposons ci-dessous une grille constituée à partir de critères que nous jugeons plus ou moins suffisants pour fonder la cohérence d'un texte argumentatif.

Cette troisième grille comporte des critères d'analyse inspirés des travaux réalisés par les spécialistes en la matière, particulièrement ceux de Charolles, M., et Vanderdorpe, C., qui permettent de juger de la cohérence d'un texte et qui s'appliquent parfaitement à l'évaluation d'un écrit argumentatif. Ainsi, la grille comporte des indicateurs qui, s'ils ne sont pas réunis, risquent de fausser toute argumentation. Soutenir une argumentation en

¹⁵⁸ Vanderdorpe, C., 1995, *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte*, article publié dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, p.2.

effet, c'est avant tout avoir recours à un langage de qualité, net et sans équivoque, déployer des arguments en faveur de la thèse défendue, construire un raisonnement qui doit progresser régulièrement, et rendre compte le plus explicitement possible des intentions de l'auteur.

Toutefois, aux critères cités plus haut, se sont venus s'ajouter d'autres critères empruntés à d'autres auteurs que nous jugeons nécessaires et que nous avons repris à notre compte pour compléter notre grille de correction.

Tout comme pour le critère précédent, cette grille a été conçue sous la forme d'un barème qui précise, après l'analyse de chaque copie, la note attribuée par critères. Cette note fonctionne également par points-score attribués à chaque indicateur de cohérence de même qu'à chacun de ses sous-composants. La somme des notes de l'ensemble des indicateurs permettra d'apprécier le niveau de l'étudiant par rapport à l'ensemble du critère « cohérence ».

Rappelons qu'à l'instar du critère précédent une grille est consacrée à chaque informateur et pour chacun des deux tests. Les fiches des deux tests serviront à confronter les performances réalisées par l'étudiant lors des tests diagnostique et final.

Rappelons aussi que la note attribuée devrait permettre de mesurer le degré de réussite par indicateur et inversement de détecter avec plus ou moins de précisions les composants qui posent problème aux étudiants et qui les empêchent de rédiger correctement.

Il reste entendu que la notation d'un critère et d'un sous-critère demeure relativement subjective et reste donc sujette à notre propre appréciation.

Avant de passer à la présentation de cette dernière grille, il y a lieu de préciser que pour l'évaluation, les notes sanctionnant les critères « argumentation » et « cohérence » seront additionnées et donneront lieu à la note globale de chaque production écrite.

Tableau : Paramètres de la cohérence

Informateur N° :

Critères	Compétence insuffisante	Compétence acceptable	Compétence élevée	Notes par critères
1. Cohérence pragmatique	00.50	01.00	02.00	
1.1. Le texte répond-il à la consigne ?	00.25	00.50	01.00	
1.2. Le genre de texte est-il approprié ?	00.25	00.50	01.00	
S/total				/02
2. Cohérence énonciative	01.50	03.00	05.00	
2.1. Implication du « je »	00.25	00.50	01.00	
2.2. Constance du régime énonciatif	00.25	00.50	01.00	
2.3. Emploi des organisateurs (embrayeurs, déictiques, temps)	01.00	02.00	03.00	
S/total				/05
3. Cohérence du texte (règles de Charolles)	02.50	05.00	08.00	
3.1. La règle de répétition	00.75	01.50	02.50	
3.2. La règle de progression	00.75	01.50	02.50	
3.3. La règle de non contradiction	00.50	01.00	01.50	
3.4. La règle de relation	00.50	01.00	01.50	
S/total				/08
4. Cohérence sémantique	01.50	03.00	05.00	
4.1. Qualité générale de la langue	01.00	02.00	03.00	
4.2. Mise en page, paragraphes et ponctuation clairs et apparents	00.50	01.00	02.00	
S/total				/05
Total général				/20

Lecture du tableau 3 :

Le tableau comprenant cinq colonnes est réparti de gauche à droite comme suit :

- La première colonne fait ressortir les paramètres de la cohérence textuelle, à savoir la cohérence pragmatique, énonciative, textuelle et sémantique.
- Concernant ces paramètres, le dépouillement des textes produits a été réalisé d'un point de vue qualitatif. Nous avons utilisé trois colonnes relatives à chacun des paramètres pour y inclure dans les colonnes (n°2, n°3 et n°4) le critère d'"acceptabilité".

Comme pour le tableau précédent, une note est affectée à chaque paramètre pour indiquer si la compétence dont fait preuve l'étudiant est jugée élevée, acceptable ou insuffisante.

- La cinquième et dernière colonne est destinée au report du sous-total affecté à chaque partie de la superstructure, de même qu'à la note générale attribuée à l'ensemble de la compétence.

Tout comme pour le tableau précédent et une fois notre relevé effectué, il nous sera possible d'établir un constat qui nous indiquera le paramètre le plus utilisé, le paramètre le moins utilisé, de pouvoir discerner entre l'élément que l'apprenant maîtrise de celui qui pose toujours des difficultés. De même que nous essaierons de fournir un commentaire au vu des données qui précèdent.

- Tableaux comparatifs des performances en écriture

La finalité de notre travail de recherche, qui porte sur l'élaboration et la mise en pratique d'un programme d'enseignement de l'écrit, les concepts d'argumentation et de cohérence textuelle servant essentiellement de toile de fond à ce travail, est de déterminer à la fin de cet enseignement si les performances en écriture des étudiants se sont améliorées ou si au contraire les difficultés auxquelles ils se heurtent demeurent toujours.

Pour ce faire, il importe de confronter les deux corpus constitués des productions écrites des étudiants réunies à la suite du test diagnostique et de celles recueillies après l'enseignement dispensé.

Pour analyser ces performances, nous avons mis au point deux tableaux récapitulatifs. Le premier sera utilisé pour la collecte des données relatives aux paramètres de la planification, le deuxième pour ceux de la cohérence textuelle. Rappelons que l'observation des notes chiffrées qui en ressortent pourrait nous permettre de vérifier : 1. S'il existe des tendances à l'évolution. 2. Quel(s) est (sont) le(s) critère(s) et/ou composant(s) maîtrisé(s) et bien évidemment celui ou ceux qui pose(nt) toujours des difficultés aux étudiants.

Pour réaliser une approche plus globale, nous utilisons un troisième tableau récapitulatif susceptible de reprendre les données tel qu'elles ressortent dans les deux tableaux cités ci-dessus. À l'issue de cette ultime démarche, nous serons à même de confronter l'ensemble des données en notre possession et de pouvoir valider d'une manière définitive l'approche pédagogique spécifique à l'enseignement d'un écrit en tenant compte des deux

dimensions que représentent « l'argumentation » et « la cohérence textuelle » dans la production d'un écrit argumentatif.

Tableau récapitulatif n°2 : Paramètres de la compétence argumentative (Planification)

Pour estimer la manière dont l'élève rédige son texte, nous devons considérer les critères microstructurels et macrostructurels. Parce qu'il est beaucoup plus question dans notre recherche des aspects macrostructurels, nous attacherons une importance particulière aux aspects propres au texte argumentatif, lesquels aspects doivent être concrétisés et apparaître dans les copies de nos étudiants.

Par conséquent, il est important de les prendre en considération lors de l'évaluation des textes argumentatifs produits.

Critères	Présence T n°1	Présence T n°2	Compétence Insuffisante T n°1	Compétence Insuffisante T n°2	Compétence Acceptable T n°1	Compétence Acceptable T n°2	Compétence Elevée T n°1	Compétence Elevée T n°2	Note par critère T n°1	Note par critère T n°2
1.Intro										
1.1.										
1.2.										
1.3.										
s/total										
2.Dévelop^t										
2.1.										
2.1.1.										
2.1.2.										
2.1.3.										
2.2.										
2.2.1.										
2.2.2.										
2.2.3.										
2.3.										
2.3.1.										
2.3.2.										
2.3.3.										
s/total										
3.Conclus^o										
3.1.										
3.2.										
3.3.										
s/total										
total général										

À l'instar du paramètre qui précède (celui lié à la planification, et pour confronter les données en notre possession, nous avons établi un autre tableau (consacré aux paramètres de la cohérence textuelle). Ce deuxième tableau récapitulatif, que nous présentons ci-

dessous, devrait nous permettre de procéder de la même manière et de comparer les résultats obtenus à la suite des deux tests.

Tableau récapitulatif n°3 : Paramètres de la cohérence textuelle

Critères	Compétence insuffisante	Compétence insuffisante	Compétence acceptable	Compétence acceptable	Compétence élevée	Compétence élevée
	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2	Test 1	Test 2
1. Cohérence pragmatique						
1.1. Le texte répond-il à la consigne ?						
1.2. Le genre de texte est-il approprié ?						
S/total						
2. Cohérence énonciative						
2.1. Implication du " Je"						
2.2. Constance du régime énonciatif						
2.3. Emploi des organisateurs (embrayeurs, déictiques, temps)						
S/total						
3. Cohérence du texte (règles de Charolles)						
3.1. La règle de répétition						
3.2. La règle de progression						
3.3. La règle de non contradiction						
3.4. La règle de relation						
S/total						
4. Cohérence sémantique						
4.1. Qualité générale de la langue						
4.2. Mise en page, paragraphes et ponctuation clairs et apparents						
S/total						
Total général						

Ainsi, outre le fait de pouvoir obtenir un score global, ces tableaux sont de nature à nous aider à mesurer et à constater à quel niveau il y a évolution et quel autre niveau continue à handicaper les étudiants à produire des textes corrects. Il nous sera ainsi possible de juger de l'efficacité de l'approche pédagogique que nous avons expérimentée.

C'est à l'aide de ces grilles qu'il nous sera possible de suivre la progression dans la manière de rédiger des étudiants. Il reste entendu qu'il existe un caractère interactif entre ces trois niveaux d'analyse, lesquels niveaux doivent être gérés simultanément. Ces grilles, bien qu'analytiques, nous permettent d'envisager une approche d'ensemble pour évaluer l'apprenant dans sa compétence à produire des textes argumentatifs dans la mesure où chacune d'entre elles complète les deux autres.

Rappelons que l'estimation de la cohérence d'un écrit argumentatif résulte d'un jugement obtenu sur la base des différents critères et composants contenus dans nos trois grilles. En ce sens, si l'étudiant réussit à concilier et à conjuguer de façon acceptable ces divers paramètres, il nous sera possible d'apprécier le texte argumentatif produit comme étant un écrit clair et cohérent.

Tableau comparatif des performances (par informateur)

Le tableau qui suit, nous permet de mieux visualiser les performances réalisées pour chaque critère par chaque informateur.

De fait, à la lecture de ce tableau, nous pouvons clairement observer pour chaque informateur :

- ✓ La note attribuée pour le critère « planification » lors des deux tests ;
- ✓ La note attribuée pour le critère « cohérence textuelle » lors des deux tests ;
- ✓ La note générale obtenue à la suite de chacun des deux tests.

Pour déterminer la note générale de chaque production, les notes des critères de « la planification » et de « la cohérence textuelle » sont additionnées, nous permettent de confronter les résultats obtenus au début de l'expérimentation avec ceux du test final et de déterminer ainsi s'il y a eu progression ou régression, observation que nous indiquons dans la dernière colonne du tableau.

Informateur	Note planification T1	Note planification T2	Note cohérence. T1	Note cohérence. T2	Note générale T1	Note générale T2	Appréciat°
Info n°1							
Info n°2							
Info n°3							
Info n°4							
Info n°...							
Info n°29							
Info n°30							
Info n°31							
Info n°32							

Dans le chapitre qui suit, nous présenterons l'analyse des résultats obtenus au terme de notre étude. De plus, nous y retrouverons une comparaison des deux parties du corpus, celle du test diagnostique et celle du test final.

CHAPITRE 03

ÉTUDE DE L'IMPACT DE LA SÉQUENCE SUR LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DES APPRENANTS ET CONFRONTATION DES PERFORMANCES

Introduction

À travers ce chapitre, nous envisageons vérifier l'hypothèse selon laquelle la maîtrise insuffisante des règles grammaticales se trouve à l'origine des nombreuses contraintes qui empêchent l'étudiant de rédiger correctement son texte. Notre analyse portera essentiellement sur les constructions phrastiques.

Tel que nous l'avons spécifié au départ, notre intention était de traiter des aspects textuels et d'identifier les ruptures de cohérence les plus fréquemment rencontrées par les étudiants lorsqu'ils écrivent. Néanmoins, nous constatons lors de la correction des copies d'étudiants qu'une grande partie des erreurs de cohérence se trouve liée à des faiblesses linguistiques.

Notre but est donc, dans un premier temps, d'évaluer les textes écrits par les étudiants lors du premier test. Dans un deuxième temps, les productions rédigées lors du test final seront à leur tour qualitativement et quantitativement analysées ; les résultats qui en découleront serviront enfin à une confrontation des deux corpus. Il s'agira de décrire les erreurs observées sur le plan linguistique et de pouvoir ainsi déterminer l'impact de l'enseignement que nous avons dispensé sur le comportement rédactionnel des élèves.

3-1- Analyse linguistique des productions écrites

Dans cette partie, il s'agira de mettre en relief un des aspects qui représente une des difficultés majeures que rencontrent les apprenants pour construire des textes plus ou moins acceptables.

Conscient que l'évaluation d'un écrit ne peut s'effectuer à partir de phrases isolées mais doit s'étendre au repérage des dysfonctionnements concernant le texte dans son ensemble (relations entre les phrases et entre les paragraphes), nous précisons que notre objectif premier n'est ni d'évaluer le niveau de maîtrise linguistique de nos informateurs ni de faire une analyse isolée de leurs erreurs par rapport à la norme de la langue française.

Ainsi, les écarts de langue (mauvais usage du lexique, erreurs de construction syntaxique, fautes dans l'emploi des temps verbaux) ne seront pris en considération dans notre étude qu'en vertu de leur influence globale sur le texte. Ces caractéristiques ne constituant pas l'objet principal de notre étude proprement dite, nous nous contenterons dans cette analyse de voir seulement dans quelle proportion elles posent problème.

Par ailleurs, notre analyse se veut beaucoup plus approfondie dans la mesure où elle touche les productions sur le plan phrastique. Nous tenterons d'analyser chaque production du point de vue de la construction syntaxique. L'analyse sera suivie d'une interprétation justifiant tel ou tel autre emploi, et de la recherche des causes possibles ayant été à l'origine des écarts rencontrés, notamment des défauts de cohérence les plus connus (les quatre métrarègles de M. Charolles, la catégorisation de O. Gagnon et les défauts de L. Pépin).

L'analyse que nous réaliserons se veut être qualitative dans la mesure où, comme nous venons de le signifier, les erreurs linguistiques relevées seront directement mises en rapport avec les segments qu'elles affectent. Ainsi, en plus des erreurs de surface dont nous avons parlé plus haut, nous tenterons de repérer les erreurs linguistiques qui affectent la cohérence des segments et de les catégoriser selon les infractions aux règles de cohérence les plus connues, en particulier celles établies par les auteurs cités ci-dessus.

Enfin, nous tenons à faire remarquer que ce tableau est de loin le plus détaillé. Les erreurs, même si elles ne seront pas prises en compte isolément, y seront repérées, classées puis analysées de façon à faire ressortir l'origine possible de ces difficultés.

3.2. Grilles d'analyse de la compétence linguistique n° 01

Informateur	N° de l'erreur	Enoncé produit (déviant)	Type de l'erreur				Analyse
			Lexique	Syntaxe	Temps Verbaux	Défaut de cohérence	
If 01	E 1	- « Pour moi, je suis pour l'augmentation des salaires des travailleurs parce que la vie est de plus en plus <u>cher</u> , elle est de plus en plus exigeante qu'avant (...) de gros salaires ».	x	x	-	Défaut de cohésion	- Tout le développement n'est constitué que d'un seul paragraphe, lequel à son tour n'est formé que d'une seule phrase. - La ponctuation est en grande partie défailante. - Il aurait été préférable de segmenter ce texte en autant de phrases que possible.
	E 2	- « Le travailleur doit payer l'électricité, l'eau, la nourriture, les vêtements, les médicaments, la scolarité, ... <u>tous</u> cela coûte de plus en plus <u>chère</u> sans parler des <u>vaccances</u> et autres loisirs que ne peuvent se payer que <u>ce</u> qui ont de gros salaires ».	x	-	x	Défaut de progression	- Le texte n'avance pas dans la mesure où le segment « sans parler (...) gros salaires » véhicule la même information que la proposition qui précède. - La phrase contient deux confusions récurrentes chez les étudiants: tous/tout et ce/ceux ainsi que deux autres fautes d'orthographe.
	E 3	- « Je suis pour l'augmentation des salaires des travailleurs à condition que l'augmentation de <u>coût</u> de la vie ne suit pas ».	-	x	-	Parallélisme sémantique	- L'emploi de « d'abord » impose celui de « ensuite ». Pour rectifier ce passage, l'apprenant se devait de supprimer « d'abord » ou d'insérer un autre argument et l'introduire par « ensuite ». - L'utilisation du mot « baissesse », de l'expression « en opposition aux » et du segment « et dans les magasins » rendent la phrase incorrecte.

If 02	E 4	- « Le phénomène de l'augmentation des salaires se propagea chaque jour dans tout les secteurs».	x	-	x	Rupture énonciative	- On retrouve dans cette phrase le verbe « se propagea » que l'étudiant a utilisé faute de ne pouvoir disposer de verbes plus appropriés. Il nous semble que les verbes « s'amplifier » ou « progresser » sont plus précis. - La conjugaison du verbe au présent aurait pu rendre la phrase plus correcte.
	E 5	- « <u>D'abord</u> , parce que les travailleurs sont dans un mauvais état à cause de la <u>baissesse</u> de leurs salaires <u>en opposition aux prix</u> choc des marchandises <u>et dans les magasins</u> ».	x	-	-	Coordination	- L'emploi de « d'abord » impose celui de « ensuite ». Pour rectifier ce passage, l'apprenant se devait de supprimer « d'abord » ou d'insérer un autre argument et l'introduire par « ensuite ». - L'utilisation du mot « baissesse », de l'expression « en opposition aux » et du segment « et dans les magasins » rendent la phrase incorrecte.
	E 6	- « malheureusement ces problèmes là sont venu <u>face à face</u> à l'embellie financière qui a causé <u>pleins de problèmes au niveau de</u> l'économie <u>ainsi que pour</u> l'augmentation des salaires ».	x	-	-	Déviation de l'information	- Dans cette phrase qui fait suite à l'énoncé E5, on s'attend à ce que l'apprenant énumère les raisons qui poussent les travailleurs à la grève, mais on s'aperçoit que celui-ci change de propos en évoquant un autre sujet. - Les locutions « face à face », « au niveau de » et « ainsi que pour » alourdissent la phrase et la rendent incorrecte.

If 02	E 7	- « Donc l' <u>état</u> doit régler ce phénomène en appuyant sur des réglementations <u>logique</u> et <u>efficace</u> , aussi <u>ils</u> doivent réserver le taux maximal des postes de travail avec une salaire acceptable ».	x	x	-	Coréférence	- Le coréférent « ils » est mis au pluriel alors que le nom auquel il se rapporte « état » est au singulier. Cette erreur est peut-être due au fait que le coréférent « ils » se trouve assez éloigné du nom « état » qu'il est censé reprendre.
	E 8	- « Eventuellement, le gouvernement et les citoyens sont <u>complémentaire</u> l'un de l'autre (...) ».	-	x	-	Hierarchisation	- L'If 02 éprouve des difficultés dans l'ordre de présentation des informations. En donnant son point de vue, on s'attend à ce que le scripteur achève son texte, mais on se rend compte qu'il continue et ajoute un autre argument. - L'étudiant présente une absence de maîtrise des prépositions et une faiblesse sur le plan lexical.
	E 9	- « Les hausses de salaire <u>a</u> Algérie interviennent après celle <u>annoncés</u> dans plusieurs <u>autre</u> entreprise et <u>administration</u> public : (...) ».	x	-	-	Rupture référentielle Défaut de progression	- Le texte ne progresse pas. Il véhicule une information qui est reprise après « interviennent (...) » et marque ainsi une redondance. L'emploi du mot « autre » suppose qu'il réfère à un énoncé similaire et déjà cité auparavant, ce qui n'est pas le cas. - La proposition contient un nombre important de fautes, notamment celles en rapport avec les accords. - La préposition « à », déjà incorrecte, puisque l'étudiant confond avec « a », aurait dû être remplacée par la préposition « en ».

If 03	E 10	- « L' <u>état</u> a répondu favorablement à tous les revendication <u>s</u> salarial <u>s</u> exprimées depuis le début de l'année ».	x	-	-	Rupture référentielle	- L'apprenant avance que « l'état a répondu favorablement à tous les revendications (...) » sans plus de précisions et comme si lecteur était au courant. Or, nulle part dans ce qui précède ne confère une valeur précise à ces propos. - « L'état » : s'agissant d'un nom propre, <u>état</u> doit prendre une majuscule. - La confusion « tous » et le problème des accords sont parmi les difficultés majeures rencontrées par les étudiants.
	E 11	- « (...) <u>largement augmenté</u> avant toute revendication les agents de la fonction publique se retrouvent avec <u>une misérable augmentation effective</u> ».	-	x	-	règle de non-contradiction	- « largement augmenté (...), les agents se retrouvent avec un salaire misérable ». Pour rendre cette phrase cohérente, il faut simplement changer l'adverbe « largement » et le remplacer par un autre censé exprimer le contraire.
	E 12	- « (...) en comparant avec l'augmentation abusive de la nourriture <u>en particulier sans compter</u> et <u>mettre en considération</u> l'achat des vêtements de lux et les produits alimentaire ».	x	x	-	Déviation de l'information	-Le texte n'avance pas dans la mesure où le segment introduit par « en comparant (...) alimentaire » amène le lecteur à penser que l'apprenant va préciser la comparaison, il n'en est rien puisque l'apprenant reviendra à son propos de départ et ne fournira qu'une liste additive de produits. - L'étudiant utilise successivement deux locutions adverbiales et une locution verbale conférant à la proposition une certaine lourdeur. - La locution verbale « mettre en considération » est incorrecte et devait être remplacée par « prendre en considération ».

If 04	E 13	- « C'est juste parce que les états étrangers <u>encaissent</u> bien leur fonctionnaire, ils peuvent voyager, faire des économis... »	x	-	-	Rupture événementielle	- Dans cette phrase, l'apprenant utilise le verbe « encaissent » et nous donne l'impression qu'il voulait dire « payent » « rémunèrent ». il va sans dire que cette confusion constitue une rupture pour le lecteur qui devra deviner le sens de ce qui est exprimé.
	E 14	- « D'après ce que j'ai entendu que les fonctionnaires <u>français capables</u> de vivre <u>en</u> confort ».	-	x	x	Rupture référentielle	- La phrase est incorrecte dans la mesure où la deuxième proposition est dépourvue du verbe et que la préposition employée « en » est impropre. Il y a un manque d'informations supplémentaires. Il aurait été aussi plus juste d'écrire « sont capables » et de remplacer « en » par « dans le confort ».
	E 15	- « Et donc Est ce que celui qui est marié et a une famille nombreuse le salaire de 15 000 DA lui suffit vraiment ?	-	x	-	Rupture référentielle	- La structure de cette phrase est assez aléatoire ; s'agissant d'une phrase interrogative, il aurait dû y avoir inversion du sujet et <u>une meilleure</u> organisation des éléments dans la phrase.
	E 16	- « (...) satisfaire les revendications de son peuple (...) <u>ils</u> les méritent <u>autant</u> que citoyen algérien ».	x	x	-	Rupture référentielle	- « ils » se rapportant à « peuple » doit se mettre au singulier. - La locution conjonctive « en tant que » est confondue avec l'adverbe « autant ».

If 05	E 17	- « En effet, la direction général a fait l'objet d'un procès-verbal le 22 septembre 2011 ».	x	x	-	Rupture référentielle	- La phrase est grammaticalement correcte, néanmoins, on peut la considérer comme étant asémantique, vu que son sens est difficile à déterminer.
	E 18	- « En effet, la direction général (...) le 22 septembre 2011. Par conséquent, cette <u>décision</u> n'a pas été prise en charge...».	x	-	-	Jonction	- L'étudiant a utilisé un connecteur inadéquat pour établir une relation avec le paragraphe qui précède mais qui en réalité n'est pas du tout évidente. Le recours à la locution conjonctive « Par conséquent » est inintelligible. - L'emploi du mot « décision » montre clairement que l'étudiant a éprouvé des difficultés à comprendre le sujet qui lui a été proposé. Il ne s'agissait pas de commenter la décision « d'Algérie Télécom », mais de s'en inspirer en tant qu'exemple pour la réflexion.
	E 19	- « Ainsi, les syndicats des différents secteurs <u>tirent la sonette d'alarme</u> , estimant que les conditions économiques <u>étaient raisonnables</u> ».	x	-	x	Information déviante	- On s'attend à ce que l'étudiant, à la suite de l'expression « tirent la sonette d'alarme », évoque une information sérieuse, voire grave, mais, celui-ci, a préféré insérer un avantage. L'étudiant emploie la locution verbale « tirent la sonette d'alarme » sans pour autant fournir des précisions quant au danger auquel elle renvoie. - La proposition subordonnée comporte une erreur liée à la concordance des temps. En effet et compte tenu du contexte, la locution verbale « étaient raisonnables » aurait dû être conjuguée au présent et non à l'imparfait.

If 06	E 20	- « Le travail est un ensemble <u>des</u> activités physique et <u>moral</u> pour arriver à un résultat <u>positive</u> ».	x	-	-	Rupture référentielle	- S'il est possible d'appréhender le sens de cet énoncé, la forme quant à elle laisse à désirer. En effet, en tentant de définir le mot « travail », l'étudiant commet plusieurs fautes parmi lesquelles, nous citerons l'élision (un ensemble des activités) et les nombreuses fautes d'accord.
	E 21	- (...) ils exigent 30% d'augmentation de salaire, <u>que</u> la direction générale ne veut pas accordée cette <u>augmentation</u> .	-	x	-	Rupture référentielle et coordination	- La phrase renferme une reprise qui lui donne une tournure incorrecte. Le mot « augmentation » est indiqué au début de la phrase et est repris vers la fin. L'apprenant aurait dû arrêter sa phrase au mot « accordée » et supprimer « cette augmentation » qui fait double emploi avec le pronom relatif « que ». - En plus de ce qui est évoqué ci-dessus, cette réponse résulte d'une mauvaise compréhension de la consigne. L'étudiant n'a fait que reproduire ce qui est cité dans le sujet.
	E 22	- « (...) au lieu de profiter d'un contexte économique et politique qui peut nous conduire à des problèmes ».	-	x	-	Information déviante	- Dans cette phrase, on pense que l'apprenant insèrera un argument en rapport avec le verbe « profiter ». En effet, il paraît clair qu'on ne peut profiter d'un contexte supposé dangereux.

If 06	E 23	- « Si l'employeur est entrée en grève, le service qui <u>lui considère</u> est automatiquement bloqué, et le citoyen est une victime ».	x	x	-	Juxtaposition des informations	- Les informations telles qu'elles sont alignées rendent l'énoncé complètement incohérent. - L'apprenant semble éprouver d'énormes difficultés sur le plan lexical, ce qui l'empêche de construire des phrases simples et correctes.
	E 24	- « (...) pour que notre pays <u>est mis en valeurs devant</u> les autres pays (...) ».	x	-	x	Rupture énonciative	- Ce segment de phrase comporte plusieurs fautes : verbe mal conjugué (présent au lieu du subjonctif), locution verbale (est mis en valeur) et préposition (devant) inappropriées.
If 07	E 25	- « <u>Commençant</u> par les salaires des travailleurs d'Algérie Télécom, <u>parceque</u> la direction avait promi à ses employés l'augmentation 2 mois auparavant.	x	x	x	Défaut de progression	- On s'attendait à une énumération, mais l'apprenant reprend la même information contenue dans la première proposition. C'est la même information qu'on retrouve dans les deux propositions. Il n'y a donc pas de progression. - Là aussi, l'apprenant semble éprouver d'énormes difficultés à exprimer ses idées.

	E 26	- « Donc, les secteurs devraient bénéficier et tirer <u>profi</u> de cette <u>appogé</u> économique, sociale et politique à laquelle ils ont <u>a</u> leurs <u>tours</u> participé grâce à leurs efforts n'est-ce pas vrai ? »	x	x	-	Information intrusive et déviante	- « Les secteurs » et « le bénéfice de cette appogé » sont deux informations qui ne devraient pas être réunies. Il fallait remplacer « secteurs » par « travailleurs ». - La phrase est bien construite. Toutefois, la question qui la termine semble relever du langage oral et ne peut être conforme à la structure d'une phrase française. - Il est à noter l'emploi des mots « profi » et « appogé » même si ceux-ci ne sont pas écrits correctement. - La question « n'est-ce pas vrai ? » est malvenue.
If 08	E 27	- « Je suis d'accord avec cette réclamation qui consiste <u>à</u> l'augmentation des salaires ».	x	x	-		- Si ce n'était l'emploi fautif de la préposition « à », la phrase aurait pu être correcte.
	E 28	- « (...) parce que <u>tout d'abord</u> , cette dernière est très importante (...) ».	-	x	-	Parallélisme syntaxique	- L'apprenant a utilisé « tout d'abord » et n'a fourni qu'une seule information. On s'attend à une deuxième introduite par « ensuite », voire une troisième par « enfin », mais en vain. Il se devait de supprimer « tout d'abord » et se limiter à une seule information.

If 09	E 29	- « Oui, l' <u>état</u> <u>devrai</u> augmenter le salaire pour améliorer la qualité de vie du citoyen, face à la <u>cherter</u> de la vie »	x	x	x	Regroupement des informations	- Le dernier segment « face à la cherter de la vie » est l'équivalent de « la qualité de vie du citoyen ». Il aurait été préférable de le supprimer tout simplement pour éviter d'en faire une information redondante. - L'apprenant semble ignorer l'utilisation de règles tel : la terminaison du verbe « devrai » employé au conditionnel présent est « ait », les accents...
	E 30	- « <u>Y'a</u> quelques années, <u>ils</u> existaient trois salaires : le salaire le plus rémunéré, le salaire moyen, <u>et</u> le salaire bas ».	-	x	x	Rupture référentielle	- La phrase commence sans le sujet que doit comprendre l'expression « Il y a quelques années ». « Y'a » relève d'une formulation utilisée à l'oral. - « Ils existaient » constitue un autre problème posé par l'emploi du sujet. L'apprenant pense peut-être que celui-ci se rapporte à « trois salaires », alors qu'en fait, il s'agit là d'une forme impersonnelle, « il » au lieu de « ils » constitue le sujet apparent.
	E 31	- « Ainsi <u>que</u> les <u>matières</u> de <u>consomation en doubler</u> , même <u>tripler</u> . Le gouvernement <u>à trouver</u> la solution pour apporter un équilibre socio-économique ».	x	x	x	Juxtaposition des informations	- L'augmentation des « matières de consommation » et « la solution trouvée par le gouvernement » sont deux informations qui ne devraient pas être regroupées surtout qu'il n'y a aucun marqueur qui les sépare. - Il aurait été plus juste de remplacer « matières » par « produits ». - Il est aussi remarqué que les verbes sont à l'infinitif ainsi que la confusion entre « en »/« ont » et entre « à »/« a ».

	E 32	- « Est-ce que cette augmentation <u>vont-elles réèlement</u> régler le problème du citoyen ? »	-	x	x	Rupture référentielle	- Cette rupture est due à un problème d'accord en nombre dans l'emploi du verbe et du pronom « vont-elles ». - Il est aussi constaté l'absence d'accents à « régler » et à « probleme ». - Enfin, l'utilité de la question à ce niveau du texte n'est pas justifier.
If 10	E 33	- « Les syndicats de plusieurs secteurs réclament des augmentations parce qu' <u>il</u> font une certaine comparaison salairienne entre eux (...) ».	x	-	-	Rupture référentielle	- Le mot « salairienne » étant inexistant dans la langue française, il est bien difficile pour le lecteur d'y associer un référent. Il s'agit d'un cas d'incomplétude. Cette rupture est également causée par un problème d'accord en nombre dans l'emploi du pronom « il ». - Le terme « salairienne » est impropre, il devait être remplacé par « salarial » et le mieux était d'écrire « une comparaison des salaires ».
	E 34	- « (...) <u>sans oublier</u> d'autres avantages comme les primes et les droits après la retraite ».	-	x	-	Jonction	- Ce segment qui se rattache à la phrase précédente est correct sur le plan grammatical. Néanmoins, celui-ci présente un défaut sur le plan de la cohésion dans la mesure où l'étudiant a choisi un connecteur inadéquat « sans oublier » pour établir la relation avec la phrase précédente (E 33). Pour plus de lisibilité, il fallait supprimer « sans oublier » et écrire « (...) une certaine comparaison des salaires, et autres avantages comme les primes et les droits après la retraite ».

If 11	E 35	- « <u>A première vue</u> , 70% des travailleurs Algériens <u>en</u> un salaire très faibles, et un niveau de vie bas, et <u>de l'autre côté</u> , les prix sont élevées ». ».	x	x	x	Parallélisme syntaxique	- « de l'autre côté » devrait être précédé de « d'un côté » ou bien remplacer ces deux locutions adverbiales par « d'abord » et « ensuite ». - L'apprenant confond entre la préposition « en » et l'auxiliaire « ont ».
	E 36	- « Donc, pour améliorer leurs situations, l'état doit <u>être montrer</u> favorable (...) et augmente les salaires, celle-ci va offrir un milieu de vie favorable (...) ».	-	x	x	Déviations de l'information	- À la suite de « donc », on s'attend à ce que le scripteur énumère les mesures qui peuvent « améliorer leurs situations » mais on se rend compte qu'il change de discours pour aborder les suites favorables d'une augmentation des salaires. - Le segment « l'état doit être montrer favorable » fausse toute la structure de la phrase et par la même sa clarté.
	E 37	- « (...) celle-ci, va offrir un milieu de vie favorable ».	-	x	-	Ambiguïté référentielle	- L'emploi du pronom « celle-ci » est ambigu et pose un problème de référent. Le lecteur ne sait pas s'il se rapporte à « leurs situations » ou à « l'augmentation des salaires ».
	E 38	- « Enfin, il y a une relation étroite entre le salaire, la population et le niveau de vie de l'homme, <u>ces dernières</u> vont influencer sur la situation économique du pays ».	-	x	-	Rupture référentielle	- Le lecteur peut deviner que le scripteur a voulu employer le pronom « ces dernières » (qu'il fallait mettre au masculin pluriel) pour référer au « salaire », à la « population » et au « niveau de vie ». Néanmoins, si le lecteur doit inférer, c'est que le texte produit n'est pas assez intelligible.

If 12	E 39	- « Ces paramètres très importants et très significatifs sur l'état d' <u>effervescence</u> des population <u>qui</u> favorisent le mouvement des grèves <u>qui</u> engendre l'état d'instabilité ».	x	x	-	Cohésion et cohérence	- Ce paragraphe est une suite d'informations désordonnées dans le sens où l'apprenant n'a eu recours (à deux reprises) qu'à l'emploi du pronom relatif « qui » pour relier les propositions. - Cette phrase est constituée d'une juxtaposition d'informations regroupées par le biais du pronom « qui ». Pour éviter cette redondance et rendre le paragraphe plus intelligible, l'étudiant aurait pu répartir ces informations sur deux phrases.
	E 40	- « Devant ces considérations, l'état se trouve entre deux feux, le faite de se plié <u>au</u> exigences et réclamations des augmentations de salaire ou conduire la population <u>a</u> se révolter... ».	-	x	-	Parallélisme syntaxique	- Pour bien marquer le choix, il aurait été préférable que l'apprenant place la conjonction de coordination « ou » juste avant « le faite de se plié ». - Cette phrase résume les principales difficultés rencontrées par les étudiants, soit les infractions aux règles suivantes : le nom propre « état » écrit sans la majuscule, « le faite » parce que la terminaison du mot se prononce est écrit avec un « e » en final, le verbe « plié », précédé d'une préposition, n'est pas mis à l'infinitif, l'article pluriel « au » n'est pas accordé, la confusion entre « a » et « à ».
If 13	E 41	- « <u>a</u> cause de <u>sa</u> les syndicats des différents secteur comme l' <u>éducation</u> , la santé et généralement la fonction public <u>»</u> .	x	x	-	Infraction règle de progression	- L'apprenant a employé la locution « a cause de sa » mais ne l'a pas mis en relation dans la proposition qui le suit, si bien que celle-ci, en plus d'être incomplète, ne contient pas de verbe entravant ainsi la progression du texte. - Comme pour les phrases rédigées par beaucoup d'étudiants, celle-ci comporte de nombreuses fautes d'orthographe.

	E 42	- « (...) <u>a</u> cause de <u>plusieur</u> <u>problems</u> surtout <u>socials</u> qui touche la personnalité de travailleurs ».	x	x	-	Rupture référentielle	- L'étudiant parle de « plusieurs problèmes (...) » qui touche à la personnalité de travailleurs ». On s'attend à l'énumération au moins d'un seul de ces problèmes, mais l'étudiant n'en cite aucun, se contentant de mettre un terme à la phrase. - Ce long paragraphe n'est constitué que d'une seule phrase, laquelle renferme presque à chaque mot une faute d'orthographe. L'apprenant semble ignorer les accords et surtout ne pas distinguer entre l'auxiliaire « avoir » et la préposition « à ».
If 14	E 43	- « Malgré les efforts des travailleurs, <u>ils souffrent</u> à cause de problème du salaires <u>pour ce dernier</u> ils font la grève afin de montrer revendications salariales <u>à</u> l'Etat »	x	x	-	Parallélisme syntaxique	- « Malgré les efforts des travailleurs », le lecteur peut s'attendre à ce que l'apprenant évoque la contrepartie de ces efforts. Il n'en est rien puisque l'apprenant enchaîne en parlant de « la souffrance des travailleurs ». - Cette introduction n'est constituée que d'une seule et longue phrase. L'apprenant aurait pu la segmenter en plusieurs phrases courtes. - Les éléments de reprise sont mal utilisés. « ils souffrent » alourdit la phrase alors que « pour ce dernier » complique la compréhension de l'énoncé.

	E 44	- «(...) maintenant les salaires qui va donné aux travailleurs ne fait rien car ils sont peu ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Cette rupture est due à un problème d'accord en nombre dans l'emploi du verbe « les salaires qui va donné ». - Faute de lexique suffisant, l'étudiant a recours à des mots « passe-partout » : donne, fait, rien. - La phrase tel que construite semble être une traduction de l'arabe dialectal. - « Ils sont peu » : il est difficile de savoir si « ils » renvoie à « salaire » ou à « travailleurs ».
	E 45	- « Enfin, j'invite l'Etat d'améliore les salaires des travailleurs et respecter leurs revendications ».	-	x	x	Rupture référentielle	- La rupture qu'on pourrait classer dans la catégorie des incomplétudes est due à l'emploi imprécis du mot « respecter ». En effet, tel que rédigé, l'état peut respecter les revendications des travailleurs sans pour autant les exaucer. Toutefois, on suppose que le lecteur peut inférer sur le sens du mot, mais comme pour le cas évoqué plus haut, si le lecteur fournit des efforts pour comprendre, cela sous entend que le texte rédigé n'est pas clair. - L'étudiant semble ne pas maîtriser les règles régissant la préposition, lorsqu'elle précède un verbe, celui-ci se met à l'infinitif.

If 15	E 46	- « (...) les revendications salariales qui <u>se posent par</u> les travailleur.	x	x	x	Rupture référentielle	- Le même cas d'incomplétude est remarqué ici puisque la locution verbale « se posent par » a été utilisé à la place de « solliciter », « formuler ». Il est clair que cette même locution rend la construction incorrecte. - L'énoncé aurait pu être simplifié : « les revendications salariales des travailleurs ».
	E 47	- « En prenant compte que l'état avait pourtant fait l'objet d'un accord... ».	-	x	-	Ambiguïté référentielle	- L'incompréhension du sujet se répercute sur la production de la proposition qui s'avère confuse et inintelligible : c'est Algérie Télécom et non l'Etat qui a promis.
	E 48	- « <u>Alors que</u> les travailleurs eux aussi ont profité d'un contexte économique, social et politique, <u>d'autre part</u> , par une contestation populaire sans précédent ayant entraîné la chute de plusieurs régimes arabes ».	-	x	-	Juxtaposition des informations	- La correspondance entre l'information contenue dans la proposition qui débute par « alors que » et celle contenue dans le segment qui commence par « d'autre part » n'est pas établie. Ces deux informations ne se rapportant pas au même thème se trouvent juxtaposées. - « d'autre part » devrait être précédé de « d'une part » constituant ainsi un défaut de cohérence.
	E 49	- « En somme, devant ces considérations, l'état doit tenir ses <u>promesses</u> ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Même remarque que pour l'E 43. L'étudiant, n'ayant pas compris le sujet, pense que c'est l'État qui a promis.

If 16	E 50	- « C'est la grève qui est <u>une moyenne</u> pour demander les droits et <u>se montrer</u> les besoins du peuple ».	x	x	x	Rupture référentielle	- La confusion du genre (moyenne au lieu de moyen) et l'utilisation fautive du verbe « se montrer » rendent ce passage incorrect.
	E 51	- « (...) mais tout le peuple sait que le <u>monde face</u> à une crise mondiale qui a influencé le niveau de vie du citoyen ».	-	x	-	Rupture référentielle	- La rupture trouve son origine dans le fait qu'il manque un verbe après « que le monde ». L'énoncé représente une suite d'informations désordonnées. Il est de ce fait complètement décousu et pose un vrai problème de compréhension. - Cette proposition nous renseigne sur les difficultés que rencontre l'apprenant.
If 17	E 52	- « (...) constatant les <u>fréquences</u> économiques et politiques dans le monde ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Il s'agit ici d'un autre cas d'incomplétude dans la mesure où le sens du mot « fréquences » rend la phrase asémantique. - Le terme « fréquences » est donc inapproprié et pose problème dans la mesure où il est difficile au lecteur de lui associer un référent et d'inférer sur son sens.
	E 53	- « (...) elles les poussent <u>de faire réclamer</u> l'augmentation des salaires ».	x	x	x		- L'expression « de faire réclamer » est incorrecte et alourdit la phrase. Il fallait simplement la remplacer par la locution « à réclamer ».

If 17	E 54	- « (...) donc, l'augmentation des <u>salaire</u> est un point arrive après la stabilisation ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Là aussi, nous nous retrouvons face à un cas d'incomplétude dont l'origine est l'utilisation fautive et inadéquate du mot « point » et la non application du procédé de récurrence tel que le pronom relatif qui doit précédé « arrive ». - Le lecteur est obligé de faire beaucoup d'efforts sur le plan mental pour comprendre le sens de cette proposition. - Il y a lieu de trouver le sens du mot « point » et de le faire suivre par le pronom « qui » pour rendre la proposition plus explicite.
	E 55	- « L'Etat doit <u>rendre compte au</u> situation économique, sociale et politique pour faire gérer (...) ».	x	x	-	Rupture référentielle	- L'incomplétude est cette fois due à l'emploi fautif de la locution verbale « rendre compte au », laquelle alourdit la phrase. L'apprenant voulant sûrement dire « prendre compte de ».
If 18	E 56	- « (...) d'autre part les syndicats des différents secteurs et qu'il portent à leur responsabilité la réclamation d'augmenter de salaire ».	x	x	-	Défaut à résolution incertaine	- Il est clair que le syntagme verbal « qu'il portent », même s'il laisse penser que le pronom indiqué au singulier relève d'une erreur d'orthographe de la part de l'apprenant, rend la proposition défailante. Il s'agit là d'un mauvais emploi du pronom dû à une confusion entre « qui » et « qu'il ». - Même s'il est possible d'inférer les liens manquant, les informations que renferme cette proposition sont imprécises et mal organisées.

	E 57	- « (...) et répondre d'une façon convaincante aux <u>demandes déposées par le peuple qui constitue l'Etat Algérienne</u> ».	-	x	-	Juxtaposition des informations	- La structure de ce segment renferme des informations regroupées sous la forme de compléments qui se succèdent l'un à la suite de l'autre. Néanmoins, tel qu'il se présente, l'énoncé oblige le lecteur à fournir des efforts sur le plan mental pour inférer le sens que veut exprimer le scripteur.
	E 58	- « Pour conclure, le régime <u>ne peut assurer que</u> par la stabilité des institutions politiques du pays ».	x	x	-	Rupture référentielle	- La compréhension de l'énoncé est entravée par l'oubli d'une information devant compléter le sens du verbe « assurer ».
If 19	E 59	- « Alors qu'il doit faire face aussi à la crise <u>en faisant</u> du mieux qu'il peut économiser grâce à des plans de restrictions budgétaires.	-	x	-	Rupture événementielle	- (Déviation de l'information) : Il manque à la phrase une proposition subordonnée dans le but de compléter l'information qui lui manque. En effet, la phrase telle qu'elle est introduite par la locution conjonctive « alors que », nécessite un autre argument pour marquer et établir l'opposition. Or, ce dernier a préféré terminer la phrase.
If 20	E 60	- « <u>En ce moment là</u> , le monde – surtout le monde arabe – <u>a connu</u> un changement entier dans tous les secteurs ».	-	-	x	Rupture énonciative	- Le temps choisi ne correspond pas au plan d'énonciation. Le scripteur commence sa phrase par la locution adverbiale « en ce moment » sans pour autant conjuguer le verbe au temps qui convient. Dans le contexte et en fonction de la locution utilisée, le verbe aurait dû être conjugué au présent et non au passé.

	E 61	- « Parmi les changements souhaités c'est l'augmentation de salaire dans différents secteurs comme les travailleurs de l'Algerie Telecom qui ont demandé 30% d'augmentation ».	x	x	-	Rupture événementielle	- Il y a ellipse devant le segment « c'est l'augmentation de salaire dans différents secteurs (...) ». Ce segment aurait pu être précédé d'un élément introductif comme « nous citerons l'augmentation des salaires ». - Mauvaise organisation des informations : la phrase est une suite d'informations mal regroupées. Il y a également ellipse devant « les travailleurs de(...) ». Il fallait reformuler comme suit : « comme celle réclamée par les travailleurs de ... ».
If 21	E 62	- « <u>En outre</u> ; pour réduire les inégallités croissantes des salaires.	x	x	x	Progression et parallélisme syntaxique	- Après « en outre » le lecteur pourrait s'attendre à ce que le scripteur développe un ou plusieurs arguments « pour réduire les inégallités ». Or, il n'en est rien, la phrase, dépourvue de verbe, est interrompue.
	E 63	- « <u>aussi</u> , pour <u>reconnaitre</u> et encourager l'améliorations des niveaux de qualifications ».	x	x	x		- Mêmes remarques que pour le précédent segment de phrase. Ce segment est construit selon la même structure que le précédent. - On se demande aussi, ce que veut dire l'apprenant en utilisant le mot « reconnaître » qui nous semble imprécis.
	E 64	- « <u>également</u> , assurer une vie décente à tous les travailleurs compatible avec les exigences de notre temps »	-	x	-		- La phrase commençant par « également » suppose qu'une autre information précède, ce qui n'est pas le cas. En plus, cette structure n'est pas possible en français puisqu'il manque un sujet.

	E 65	- « <u>par ailleurs</u> , pour des situations de pauvreté inquiétantes (...). <u>D'autre part</u> , une diminution du recours aux aides sociales <u>ensuite</u> , une baisse du niveau (...) ».	x	x	-	Rupture événementielle	- Il s'agit là d'un long paragraphe. Pour plus de lisibilité, l'apprenant a utilisé des phrases courtes, mais pour établir la correspondance entre elles, il a employé des articulateurs qui s'avèrent toutefois inappropriés.
	E 66	- « (...) pour <u>améliorer les conditions de vie des salariés</u> et <u>augmentation du taux de natalité</u> enfin, les chiffres de vente devien excellents et la valeur marchande devien supérieure <u>à le</u> salaire actuel ».	x	x	x	Défaut à résolution incertaine	- Les deux segments soulignés constituent une infraction à la règle de relation. - Ce paragraphe regroupe plusieurs informations désordonnées, qui n'entretiennent aucune relation entre elles et pour lesquels, il est difficile d'inférer sur les liens manquants. L'apprenant aurait dû, pour plus de lisibilité, le reformuler, le scinder en plusieurs phrases courtes et utiliser des connecteurs.
If 22	E 67	- « <u>Tout d'abord</u> , les travailleurs d'algérie telecom demandent leur augmentation de salaire <u>en faisons</u> une grève pour faire pression sur les supérieurs ».	x	x	x	Défaut de cohésion	- Cette phrase commence le texte produit. L'étudiant aurait dû le débiter par une introduction. La locution conjonctive « Tout d'abord » suppose que l'étudiant a déjà parlé d'un sujet a propos duquel il va fournir au moins deux arguments, ce qui n'est pas le cas. - Notons la confusion entre « en faisons » et le mode gérondif « en faisant ».
	E 68	- « Alors, à mon <u>avie</u> le responsable doit trouver une solution le plus vite possible ou bien au <u>moïn</u> doit <u>les</u> convaincre (...) ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Cette rupture est causée par l'absence de référent dans l'emploi du pronom « les ». En effet, le coréférent est trop éloigné du nom « travailleurs » qu'il est censé reprendre.

If 23	E 69	- « Le citoyen est la principale cellule d'une société, il fait partie d'elle, participe à sa fondation et <u>bénéfite de ses services durant et après ses fonctions</u> ».	-	x	x	résolution incertaine	- Les deux segments soulignés sont caractérisés par le fait qu'il est difficile d'inférer le sens qui résulte du deuxième « durant et après ses fonctions ». - Notons la conjugaison erronée du verbe « bénéficie ».
	E 70	- « Chaque travailleur chez l'état a le droit d'avoir un salaire et même à son augmentation, <u>ce qui fait sujet des revendications salariales</u> ».	x	x	x	Rupture référentielle	-Le segment souligné se trouve à l'origine de cette rupture. Il s'agit en fait d'une incomplétude puisque les termes utilisés sont imprécis et dans un sens qu'il est difficile de saisir.
	E 71	- « Comme notre économie d'aujourd'hui a une embellie financière très conséquente, les <u>contestations populaires sont éclatées</u> à travers leurs syndicats ».	x	x	x	Hiérarchisation et Rupture énonciative	- Les informations contenues dans cette phrase sont mal coordonnées. Même si le lecteur arrive à comprendre le segment souligné, celui-ci s'avère imprécis et non conforme à la langue française. Le scripteur semble rédiger au fur et à mesure que lui viennent les mots à l'esprit générant ainsi un énoncé incohérent. - Le temps verbal utilisé « sont éclatées », même s'il laisse croire que l'apprenant n'a pas su conjuguer, ne correspond pas au plan de l'énonciation.

If 23	E 72	- « Pour <u>moi</u> c'est un acte conseillé pour ne pas tomber face au refus et les difficultés avec la direction générale en demandant <u>votre</u> droit ».	x	x	x	Rupture énonciative et Rupture événementielle	- On peut observer que dans cette phrase, le lecteur utilise le pronom « moi » alors qu'il s'en exclut avec l'emploi du pronom « votre ».il y a ellipse devant le segment « c'est l'augmentation de salaire dans différents secteurs (...) ». Ce segment aurait pu être précédé d'un élément introductif comme « nous citerons l'augmentation des salaires ». - « ne pas tomber face au refus » aurait pu être remplacé par le verbe « essayer un refus » - Il y a ellipse devant le segment « les difficultés avec la direction générale (...) ». Ce segment aurait pu être précédé d'un verbe introductif comme « <u>éviter</u> les difficultés avec la direction générale ».
If 24	E 73	- « Les deux dernières années ont connu un bouleversement sur la sphère politique dû à des circonstances surtout économiques qui <u>reflètent ses conséquences sur</u> ce qu'on appelle « le printemps arabe (...)».	x	x	-	Défaut de cohésion	- Nous sommes ici face à une phrase très longue, constituant à elle tout un paragraphe. Pour permettre plus de clarté, le scripteur aurait dû en faire plusieurs phrases. - Il y a lieu de noter l'imprécision du segment « reflètent ses conséquences sur... » qui confère à la phrase une formulation incorrecte.

	E 74	- « (...) il y avait des contestaions populaires pour revendiquer certains <u>droits finis</u> ».	x	-	-	Rupture référentielle	- Le groupe de mots « droits finis » étant incompréhensible dans la langue française, il est bien entendu difficile pour celui qui lit de lui associer un référent.
If 25	E 75	- « L'Algerie a connue ces dernières années une augmentation considérable de <u>leur</u> <u>revenue</u> brute, qui dépasse les 30 milliards de dollars, cette richesse financière (...) ».	-	x	x	Rupture référentielle	- Elle est causée par le problème d'accord en personne entre le groupe nominal « L'Algérie... » et le déterminant possessif « <u>leur</u> revenue.. ». - Il existe aussi un défaut de cohésion : la phrase est très longue composant à elle seule un paragraphe. Pour plus d'intelligibilité, il aurait été préférable de la terminer juste après « dollars ».
	E 76	- « Est-ce que l'état doit elle obeit à ces réclamations, ou bien <u>elle</u> l'a d'autre <u>considération</u> économique et politique plus importantes ? »	x	x	x	Rupture référentielle	- Elle est causée dans ce cas par le problème d'accord en genre entre le groupe nominal « L'état... » et le déterminant « elle obeit... » et « <u>elle</u> l'a... ». - La phrase, soulevant deux interrogations, aurait dû comprendre deux inversions de sujets : 1. « (...) doit-elle obéir ... » ou « Est-ce que l'état doit-il obéir... ». 2. « ou bien a-t-elle d'autre... ».
	E 77	- «Le pouvoir d'achat d'un <u>algerien</u> est loin d'être comparable à <u>celle</u> d'un citoyen <u>europien</u> ».	x	x	-		- Elle est due toujours à un problème d'accord en genre entre le groupe nominal « Le pouvoir d'achat ... » et le pronom « celle d'un citoyen ... ». Il fallait écrire bien sûr « celui... ».

	E 78	- « (...) d'un algérien de classe moyen, qu'il est possible de terminer ses <u>dépense</u> sans faire secours à des <u>emprintes</u> ... ».	x	x	-	Contraste sémantique	- L'opposition sémantique décrite dans cette phrase est mal exprimée en raison d'un lexique insuffisant : terminer ses dépenses, faire secours, emprintes. Cet énoncé gagnerait à être formulé comme suit : « il est impossible de subvenir à ses besoins sans solliciter des emprunts ».
If 26	E 79	- « Le citoyen algérien <u>se soucie grave</u> de ce problème ».	x	-	-	Rupture référentielle	- L'apprenant veut peut-être parler de l'importance qu'accorde l'Algérien à ce problème. Néanmoins l'expression assez vague « se soucie grave » est une formulation qui relève du registre de l'oral.
	E 80	- « Il ne peut pas réaliser les rêves de ses enfants en lui achetant un jouet ».	x	x	-		- Elle est provoquée par le problème d'accord en personne entre le groupe nominal « ses enfants » et le pronom « en <u>lui</u> ... », qu'il fallait mettre bien sûr au pluriel.
	E 81	- « Ils préfèrent émigrer <u>vers</u> l'étranger pour <u>être</u> bien <u>encaissés</u> ».	x	-	x	Rupture référentielle	- On peut lire « émigrer vers l'étranger pour être bien encaissés ». L'apprenant pensait sûrement à « émigrer à l'étranger pour être bien payé ». Nous sommes ici face à un cas d'incomplétude due à une interférence de la langue maternelle.
	E 82	- « L'état doit se montrer favorable (...) pour que le peuple algérien atteigne le confort morale et <u>ph</u> isique en <u>leurs</u> bien <u>encaissant</u> ».	x	x	x		- Dans cette phrase, on peut aussi lire « en bien leur encaissant ». Même remarque que pour l'E 82, l'apprenant semble avoir écrit ce passage après l'avoir traduit de l'arabe. Il voulait certainement dire « en les payant correctement ».

If 27	E 83	- « (...) la grève des travailleurs d' <u>algerie</u> télécome exigent 30% d'augmentation ».	x	x	-	Défaut de cohésion	- Telle que rédigée, cette proposition laisse entendre que c'est la grève qui exigent et non les travailleurs comme on peut bien le deviner. Il s'agit d'un cas de non application du procédé de récurrence ; une infraction à la règle de relation puisque l'apprenant n'a pas utilisé le pronom relatif <u>qui</u> pour relier les deux propositions. Il fallait dire : « ...qui exigent 30% d'augmentation ».
	E 84	- « L'Etat doit résoudre ce phénomène qui est à la porté de toutes personnes ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Ce défaut constitue un cas d'incomplétude provoqué par le substantif « à la porté » qui est employé dans un sens qui ne convient pas ». Pour plus de lisibilité, ce segment aurait pu être reformulé de la façon suivante : « qui peut toucher toute personne ». Sachant aussi que <u>toute</u> devant un nom et comme seul article se met au singulier.
	E 85	- « si un travailleur travaille jour et nuit et à la fin trouve pas pour répondre à ces besoins donc là c'est pas <u>leur</u> problème ».	x	x	-	Rupture événementielle	- La phrase est incorrecte dans le sens où il y a ellipse devant « trouve pas... ». Cette phrase aurait due être corrigée de la façon suivante : « <u>il</u> ne trouve pas... ». - Il y a aussi une rupture référentielle causée par le possessif « leur » qui se rapporte à l'État.
If 28	E 86	- « Il est évident que le peuple ont le droit (...) parce qu'ils ont travaillé, ils ont fait des efforts ».	-	x	x	Rupture référentielle	- Cette rupture est due à un problème d'accord en nombre dans l'emploi de l'auxiliaire avoir « ont » et du substantif « le peuple ».
	E 87	- « Le peuple savent que l'Algérie est riche par ses <u>sources</u> naturel <u>le</u> (...) ».	x	x	x		- Même observation que pour E 87. La rupture est provoquée par un problème d'accord en nombre dans l'emploi du verbe « savoir » et du substantif « le peuple ».

If 29	E 88	- « La négligence du droit humain de bénéficier d'un bon salaire pour qu' <u>il</u> <u>puisse</u> se fournir les moyens pour vivre <u>en</u> bonne conditions ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Elle est due à l'absence de référent lors de l'utilisation du pronom « <u>il</u> puisse ... ». - Notons l'emploi erroné de la préposition « en » qu'il fallait remplacer par « dans ».
	E 89	- « La sortie du peuple en manifestations remarquables est <u>du au</u> situation critique et <u>au</u> mauvaise conditions de vivre ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Il y a multiplication d'erreurs de genre qui pourrait gêner la compréhension à tout lecteur ne maîtrisant pas suffisamment la langue française. - En plus, le texte ne progresse pas dans le sens où les syntagmes « du au situation critique » et « au mauvaise conditions de vivre » véhiculent la même information.
	E 90	- « Pour conclure, l'état doit intervenir (...) <u>et</u> augmenter les salaires (...) <u>et</u> pour répondre au peuple (...) <u>et</u> en établissant (...) <u>et</u> l'amélioration des conditions de vie de son peuple ».	-	x	-	Défaut de cohésion	- La conclusion est formée d'une seule et longue phrase. Les propositions produites sont juxtaposées, l'une à la suite de l'autre, et reliées par la conjonction « et ». La présence de « et » (4 reprises) marque une redondance et rend l'énoncé peu compréhensible.
	E 91	- « Les syndicats des différents secteurs demandent l'amélioration de leurs situations et pour éviter les guerres comme dans les autres pays arabes ».	-	x	-	Parallélisme sémantique	- (déviation de l'information) : les segments « demandent l'amélioration de leurs situations » et « pour éviter les guerres comme ... » ne sont pas mis en correspondance. En effet, on s'attend à ce que le scripteur énonce les raisons ayant conduit les syndicats à revendiquer, mais on s'aperçoit qu'il change complètement de sujet.

If 30	E 92	- « <u>D'une autre part</u> , les ministres (...) doivent <u>se réunissent</u> pour trouver une solution ».	-	x	x	Défaut de cohésion	- Le scripteur a employé « d'une autre part » sans qu'il l'ait fait précéder, au préalable de « d'une part ». - On peut aussi remarquer l'infraction à la règle grammaticale qui stipule que « lorsque deux verbe se suivent, le deuxième se met à l'infinitif ».
If 31	E 93	- « Tout d'abord l'état doit être le 1 ^{er} employeur au pays avec des fonctionnaires pour donner l'impulsion aux différents domaines. de plus l'état à un role de contrôle du niveau des salaires... ».	-	-	x	Défaut de cohésion et progression	- L'énoncé commence par « Tout d'abord ». le lecteur pourrait s'attendre à trouver un peu plus loin « ensuite », il n'en est rien puisque l'apprenant utilisera un autre marqueur « par ailleurs ». - Le texte ne progresse pas du fait que les informations qui sont fournies n'entretiennent aucune relation claire entre elles, ce qui gêne la lisibilité de l'énoncé.
	E 94	- « En guise de conclusion, je pense que l'état <u>devait</u> tout de même augmenter les salaires même si cela présente certains <u>différentes</u> ».	x	x	x	Rupture énonciative et référentielle	- L'utilisation de l'imparfait « devait » semble injustifiée. L'apprenant aurait dû, pour répondre à la consigne, utiliser le conditionnel présent « devrait ». Cette différence est importante dans la mesure où « devait » introduit un reproche fait à l'État de ne pas avoir augmenté les salaires, alors que « devrait » introduit le point de vue du scripteur. - « différentes » constitue une incomplétude dans le sens où le terme est imprécis et ne renvoie à aucun référent.

If 32	E 95	- « Et donc se montrer favorable à ces revendications salariales, tout en prenant en compte la crise économique que connaît le monde entier et <u>de se fait</u> être prudent ».	x	x	-	Rupture énonciative et événementielle	- Produite à la suite de l'emploi inapproprié du connecteur « de se fait ». Selon le contexte, il aurait été préférable d'utiliser « par conséquent ». - Dans cet énoncé, il y a lieu de noter qu'il y a ellipse devant le segment « se montrer favorable à ces revendications (...) ». Ce segment aurait pu être précédé du sujet « l'État ».

Commentaire

L'objectif de ce test diagnostique est la détermination des connaissances linguistiques des apprenants et le recensement des difficultés qu'ils rencontrent sur le plan rédactionnel. Les textes produits dans ce cadre ont fait l'objet d'une analyse approfondie qui nous a permis de repérer les erreurs les plus récurrentes et leur incidence sur la cohérence globale du texte dans son ensemble.

À la lecture des productions écrites réalisées dans le cadre de ce premier jet, nous sommes à même de formuler les remarques suivantes :

- Tous les textes produits comportent un nombre plus ou moins élevé d'erreurs linguistiques. Ces erreurs sont telles que les segments qu'elles affectent se trouvent à différents degrés démunis de cohérence ; le lecteur étant contraint dans la plupart des cas à fournir des efforts sur le plan mental pour reconstituer le sens de tout ou partie de l'énoncé.
- En ce qui a trait à la manière d'écrire, les difficultés de production divergent d'un étudiant à un autre. Même s'il nous a été donné de lire de très bons textes, nous nous sommes rendu à l'évidence que d'autres textes manquent de fluidité alors que de nombreux étudiants éprouvent de sérieuses difficultés à exprimer leurs idées.
- Comme il fallait s'y attendre, ces erreurs se manifestent aussi bien sur le plan phrastique (lacunes morphosyntaxiques) qu'interphrastique lorsque les phrases et les paragraphes ne sont pas convenablement reliés ou que les informations au sein du texte sont mal organisées.

Ainsi, l'étude des productions écrites nous a permis de déterminer les principales difficultés de communication écrite que rencontrent les étudiants et qui généralement sont provoquées par des défaillances sur le plan linguistique, défaillances dont nous avons tenu compte lors de l'élaboration de notre séquence didactique.

L'analyse de ces premiers textes produits nous a surtout permis de mettre sur pied un programme d'enseignement (cf. annexe 03) que nous avons dispensé aux étudiants sur la quasi-totalité de l'année comme précisé précédemment.

En effet, une fois les erreurs les plus récurrentes et les plus systématiques portées à la connaissance des étudiants et que le programme dont avons fait la conception mené à son terme, nous avons soumis nos étudiants à un deuxième et dernier test en vue de déterminer l'effet qu'a pu avoir l'enseignement dispensé sur leur façon de rédiger. Cela devait nous permettre de voir exactement si, au niveau linguistique, leurs écrits présentent une progression par rapport à la version initiale. Il s'agissait pour nous d'observer si l'évolution porterait seulement sur le nombre de fautes commises ou si a fortiori elle s'étendrait jusqu'à se répercuter sur l'intelligibilité des productions écrites.

Pour l'analyse des textes écrits lors du test final, nous nous servons des mêmes grilles d'évaluation utilisées pour les premières productions écrites. C'est à partir de ces grilles qu'il nous sera possible de déceler les défauts constatés sur le plan linguistique, de déterminer leurs gravités avec pour finalité de montrer l'effet de ces erreurs sur la compréhension des textes produits.

3-3- Grilles d'analyse de la compétence linguistique n° 02

Informateur	N° de l'erreur	Enoncé produit (déviant)	Type de l'erreur				Analyse
			Lexique	Syntaxe	Temps V	Défaut de cohérence	
If 01	E 1	- « Le salaire doit suivre le coût de la vie pour que le travailleur puisse vivre dignement et <u>d'autre part</u> , on peut être contre l'augmentation des salaires à condition que la vie devient moins coûteuse ».	-	x	x	Défaut de cohésion	- La phrase produite est très longue et constitue à elle seule tout un paragraphe. Il aurait été préférable, pour assurer plus de clarté, de le scinder en deux phrases. - Un deuxième défaut de cohésion est observé dans ce passage puisque l'étudiant a utilisé « d'autre part » sans la faire précéder de la locution « d'une part ».
	E 2	- « Le salaire doit suivre le coût de la vie (...) et d'autre part, <u>on</u> peut être contre l'augmentation des salaires à condition que le coût de la vie <u>devient</u> moins coûteuse ».	x	x	x	Rupture énonciative	- Nous remarquons que le cadre énonciatif n'est pas maintenu dans ce paragraphe. Dans la première proposition « Le salaire (...) dignement », le scripteur est assez éloigné du plan d'énonciation contrairement à la proposition suivante « on peut (...) coûteuse », où il y a emploi du pronom « on » qui inclut le scripteur par rapport aux propos qu'il tient. - Une deuxième rupture est relevée à partir de l'emploi injustifié du présent « devient ». Selon la formulation et <u>que</u> qui précède le verbe, le passage au mode « subjonctif » s'imposait.

If 02	E 3	- « Aujourd'hui, le monde entier <u>soufre d'une embellie financière</u> qui a touché le domaine économique, social et politique».	x	x	-	Contraste sémantique	- Il s'agit là d'une infraction à la règle de non contradiction constatée à la suite de l'emploi, au sein de la même proposition, du terme « souffre » qui évoque une situation difficile et « embellie financière » qui renvoie au confort. Le lecteur s'attend à découvrir une mauvaise information compte tenu du fait que l'apprenant à employer le verbe « souffre » et est loin de s'attendre à une bonne nouvelle.
	E 4	- « Des <u>milliers</u> de personnes ont perdu <u>leur</u> <u>travaux</u> et <u>en arabe</u> , on remarque la chute de plusieurs régimes ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Elle est due à une utilisation erronée de l'indice de lieu « en arabe ». Même si on devine ce que le scripteur voulait dire, le mot « en arabe », est une expression qu'on peut employer en français. Elle constitue ainsi un type d'incomplétude sûrement causée par la mauvaise maîtrise du lexique de la langue cible.
	E 5	- « C'est vrai que la soif de l'argent est pire que l' <u>argent</u> , <u>or</u> il faut économiser jusqu'à ce que <u>le problème sera réglé</u> ».	-	x	x	Rupture énonciative et référentielle	- Elle est provoquée, à l'instar de l'E2, par le maintien de l'indicatif alors que le passage au mode subjonctif s'imposait là aussi. - Le substantif « problème » constitue une ambiguïté référentielle dans le sens où l'apprenant l'a utilisé sans qu'il y ait de référent immédiat. Dans ce cas, il s'agit d'un terme vague, une incomplétude qui fait qu'il est difficile pour le lecteur de savoir à quoi renvoie ce mot.
If 03	E 6	- « Une question <u>s'oppose</u> alors, l'Etat <u>doit-il</u> augmenter les salaires ou <u>veut</u> mieux être contre ? ».	x	x	x	Parallélisme syntaxique	- Ce défaut est occasionné par l'absence de correspondance entre les structures des deux propositions formant la question. Pour ce faire, à « doit-il augmenter », il fallait faire correspondre « vaut-il mieux » et non « veut ». - Nous constatons en plus une rupture référentielle causée par l'utilisation du verbe « s'oppose ».

	E 7	- « Nous tenterons d’y répondre en considèrent <u>suxissivement</u> des avantages et <u>les</u> <u>inconviènts</u> de l’un et de l’autre cas ».	x	x	x	Rupture référentielle	- La pléthore d’erreurs morphosyntaxiques et grammaticales peut causer des ruptures au niveau référentiel pour le lecteur.
	E 8	- « <u>En conclure</u> , l’Etat doit réduire les inégalités croissantes des salaires, reconnaître et encourager l’amélioration des <u>nouveaux</u> de qualification (...) ».	x	x	x	Déviatiion de l’information	- Dans la conclusion, on s’attend à ce que le lecteur nous donne son point de vue sur le pour ou le contre l’augmentation des salaires, mais celui-ci change complètement de propos en évoquant d’autres informations auxquelles on ne s’y attendait pas.
If 04	E 9	- « Aujourd’hui, les travailleurs algériens déplorent un salaire misérable qui ne permet pas de vivre modestement et <u>non même suffir</u> les besoins de base ».	-	x	-	Rupture événementielle	- Il est remarqué que le début de la dernière proposition « non même suffir ... » est incorrecte. Il y a ellipse à ce niveau et la proposition aurait due être reformulée de la manière suivante : « et de suffire aux besoins de base ».
	E 10	- « (...) ce n’est qu’à travers les syndicats listes que les salariés <u>puissent</u> faire entendre leurs voix ».	x	-	x	Rupture énonciative	- L’emploi du subjonctif est fautif. L’apprenant aurait pu continuer à utiliser l’indicatif. Aussi et dans ce contexte, rien ne justifie ce changement de mode

	E 11	- « Quand un syndicat autonome essaye de faire bouger les choses. <u>On</u> l'en dissuade par différentes mesures d'intimidations ».	-	x	-	Cohésion et cohérence	- La séparation de ces deux phrases est également fautive. Ainsi, si nous examinons la première phrase, nous constatons que sur le plan grammatical, elle est correcte, mais sur le plan du sens, elle est incomplète. Le complément d'information qui lui manque est bien évidemment contenu dans la phrase qui suit. Pour corriger, l'apprenant aurait pu les regrouper et en faire une phrase complexe.
If 05	E 12	- « <u>D'abord</u> , l'état a accepté d'augmenter les salaires de manière irréfléchie et précipitée au lendemain <u>de</u> « printemps <u>d'arabes</u> » en acceptant toutes les propositions (...) ».	x	x	-	Défaut de coordination	- L'utilisation de « d'abord » implique celle de « ensuite » et l'ajout d'un autre argument, ce qui n'est pas le cas.
	E 13	- « (...), c'est pour cela que l'état a accepté <u>leur</u> demande en éloignant <u>de</u> printemps d'arabes et des conflits entre elle et son peuple ».	-	x	-	Défaut de progression	- Dans cette phrase et celle qui précède (E 12) ainsi que dans les segments « c'est pour cela » et « en éloignant de printemps d'arabes (...) son peuple », c'est exactement la même information qui est véhiculée. Il n'y a donc pas progression du texte.
If 06	E 14	- « Ces derniers temps, l'économie algérienne a connu une vague de perturbation, par des <u>employeurs</u> de plusieurs secteur (...) ».	x	x	x	Rupture référentielle	- L'emploi du substantif « employeur » est à l'origine d'une ambiguïté référentielle. On peut supposer que l'apprenant a confondu avec « employés », cependant, le mot ainsi écrit existe en français et renvoie à un autre référent qui est, dans ce cas, complètement impropre.

	E 15	- « <u>Nous</u> tenterons de résoudre ce problème pour arrêter ces revendications et aussi pour préserver d'être dans un cas grave qui peut <u>nous</u> conduire à une chute de régime (...) ».	x	x	x		- Cette phrase est en elle-même une rupture tant au niveau grammatical que sémantique. Le scripteur utilise des expressions imprécises qui font que le lecteur ne perçoit pas le sens de cette très longue phrase, écrite sans doute sous l'influence de la langue maternelle. - Il utilise à deux reprises le pronom « nous ». on peut penser qu'il voulait écrire « je », mais toujours est-il que le lecteur peut se retrouver face à un type d'incomplétude dans le sens où « nous » renvoie à un autre référent.
	E 16	- « Donc de préférence, il <u>faut</u> que la direction générale <u>doit</u> se montrer favorable et augmenter les salaires, au lieu qu' <u>ils</u> arrivent à une autre situation <u>dur</u> (...) ».	x	x	x	Rupture référentielle	- L'apprenant écrit « il faut que la direction générale doit (...) ». il aurait dû éviter cette répétition en supprimant « doit » et conjuguer « se monter » au mode subjonctif. - Un même type de rupture est observé à la suite de l'emploi du pronom « <u>ils</u> arrivent ». En effet, le pronom sujet « ils » ne renvoie à aucun référent cité préalablement.
If 07	E 17	- « Les travailleurs des différents syndicats sont au centre des affaires et du travail qui gèrent les circonstances de la vie dans différents domaines ».	x	x	-	Rupture référentielle et cohésion	- Le choix des mots et leur imprécision font que les informations présentées provoquent des difficultés de compréhension et pourraient orienter le lecteur vers une interprétation diamétralement opposée à celle que voulait exprimer le scripteur.

	E 18	- « En revanche, ce n'est pas <u>parcequ'il</u> a la main du pouvoir qu' <u>il</u> <u>faira</u> tout ce qu'il veut quand il veut sous prétexte de raisons d'Etat ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Même remarque que pour l'E 17. Il s'agit d'une suite d'informations équivoques qui amènent des difficultés d'interprétation. - Là aussi, l'emploi (à 2 reprises) du pronom sujet « il » ne renvoie à aucun référent évoqué précédemment.
	E 19	- « Ce qui est le cas dans l'affaire des travailleurs d'Algérie Télécom, qui n'ont pas agit ainsi du jour au lendemain, sans raisons, <u>vu que</u> la direction générale <u>a</u> donné son accord 2 mois auparavant ».	-	x	x	Ruptures référentielle, événementielle et énonciative	- Là aussi, il semble que cette phrase a été produire sous l'influence de la langue maternelle. - La dernière proposition est précédée d'un marqueur de cause à effet alors qu'on pourrait penser qu'il s'agit d'une opposition qui devrait être introduite par un articulateur adéquat. - Le verbe « donner » est conjugué au passé composé. Le plus-que-parfait aurait été préférable puisqu'il s'agit d'une action accomplie avant une autre action passée, celle des travailleurs d'Algérie Télécom.
If 08	E 20	- « En premier lieu, les salariés ont la faculté de revendiquer leurs droits, et cette demande en est <u>une</u> ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Elle est induite par l'emploi du pronom indéfini « une ». Il y a ambiguïté dans la mesure où « droits » est d'abord masculin, ensuite parce que « une » peut également renvoyer à « faculté ». Il est donc compliqué d'associer à ce pronom un référent.

	E 21	- « Je pense qu'il faudrait <u>lui</u> accorder du temps et surtout se tenir la main et s'entraider <u>pour</u> pays fort et un peuple soudé ».	-	x	-	Ruptures référentielle et événementielle	- Ce défaut est lié à l'utilisation du pronom « lui », lequel ne fait référence à aucun élément cité préalablement. - La séquence « s'entraider pour pays fort » est une tournure inacceptable dans la langue française. Il est clair qu'il y a ellipse avant « pays fort » et avant « un peuple soudé ». Cette séquence peut être corrigée comme suit : « pour <u>faire de l'Algérie</u> un pays fort et... un peuple soudé ».
If 09	E 22	- « <u>Effectivement</u> , de nos jours ce sujet et souvent abordé dans nos discussions».	-	x	-	Ruptures événementielles	- L'articulateur « effectivement », placé au début du texte, devrait logiquement être l'aboutissement d'un raisonnement. Comme rien ne précède, l'articulateur n'est donc pas utilisé à bon escient.
	E 23	- « En général une famille se compose au minimum de 4 personne (...) jusqu'à 8 ou 10 personnes, alors <u>croyer-moi</u> dans ce dernier cas, la vie dans ce cas n'est pas très gaie (...) ».	-	-	x		- En utilisant « croire-moi », expression généralement employée pour introduire une conclusion, l'apprenant tente de proposer un argument en faveur de l'augmentation des salaires. L'utilisation de cette expression relève en fait du registre de l'oral et ne peut à elle seule constituer une règle absolue.

	E 24	- « (...), pour <u>permettre</u> à ses enfants <u>le minimum pour manger et s'habiller</u> , et quand il y a un problème d'argent dans la famille et qu'un père de famille ne peut <u>subvenir à ces enfants</u> ».	x	x	x	Rupture référentielle et déviation de l'information	- Ce défaut est provoqué par l'emploi de l'expression « permettre le minimum ». Cet énoncé n'est pas suffisamment clair et amène des difficultés d'interprétation. - La 2^{ème} proposition « quand il y a un problème (...) et qu'un père de famille (...), on s'attendait à ce que l'apprenant précise sa pensée et la complète par l'ajout d'un autre argument. Or, celui-ci a préféré achever sa phrase. - À noter l'expression fautive « subvenir à ces enfants » au lieu de « subvenir aux besoins de ses enfants ».
If 10	E 25	- « (...) l'Etat peut-elle se montrer favorable et autoriser une augmentation de salaires ? ».	x	-	-	Ruptures référentielles	- Elle est créée par un problème d'accord en genre dans l'emploi du pronom « elle » réservé normalement pour reprendre un nom féminin.
	E 26	- « (...), <u>en</u> entend de plus en plus de revendication salariale, les travailleurs réclament plus d'argent, <u>leur</u> paiements ne <u>les</u> <u>suffit</u> plus ».	x	x	x		- Elle est produite par la confusion « les » et le pronom personnel « leur ». Il fallait écrire : « ne leur suffit plus ». - Nous pouvons aussi observer la confusion entre « en » et le pronom « on », démontrant ainsi les difficultés rencontrées par l'apprenant en matière de « pronoms ».

	E 27	- « En cette <u>période</u> de crise dans les pays arabes le gouvernement se sent obliger de donner à la population <u>se</u> qu'elles réclament de peur de subir le même sort que les autres régime arabes (...) ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Cette rupture est causée par le problème d'accord entre le substantif « la population » et l'expression « ce qu'elles réclament ».
If 11	E 28	- « dans un premier temps, nous <u>verons</u> il y a certaines conditions qui exigent une augmentation des salaires, et par la suite, nous <u>allons voir</u> (...) ».	x	x	x	Défaut de cohésion	- La structure de la phrase est incorrecte puisque la conjonction de subordination « que » est manquante devant « il y a certaines conditions ».
	E 29	- « Néanmoins, il ne faut pas oublier que <u>depuis</u> l'an 2007, une crise économique <u>secouait</u> le monde, (...) »	-	-	x	Rupture énonciative	- L'énoncé présente une rupture sur le plan énonciatif due à l'emploi de l'imparfait « secouait » associé à l'adverbe de temps « depuis », lequel implique généralement le temps présent.
	E 30	- « (...), au lieu d'augmenter à chaque fois les salaires, l'Etat doit créer de nouveaux postes budgétaires <u>pour combler le vide</u> ».	-	-	x	Rupture référentielle	- Le segment souligné constitue une rupture dans la mesure où son emploi contraint le lecteur à un effort de déduction pour déterminer ce dont il s'agit. Pour ce faire, le scripteur aurait dû développer en peu plus cette expression et fournir des précisions supplémentaires.

If 12	E 31	- « Avant de résoudre un problème, il faut toujours cibler ces origines, <u>es-son</u> origine c'est les travailleurs eux-mêmes <u>ou</u> le syndicat <u>ou</u> la crise ? ».	x	x	x	Rupture événementielle et coordination	- L'apprenant évoque la nécessité de cibler les origines du problème, mais la formule qu'il utilise pour poser sa question est fautive et entachée d'erreurs. Il aurait été préférable d'employer un connecteur comme : « c'est pourquoi, la question se pose de savoir si... » pour lier la question à la proposition qui la précède. - Une autre rupture est observée dans la dernière séquence induite par la répétition de la conjonction « ou » et marque ainsi une redondance.
	E 32	- « <u>En deuxième positions</u> on a l'augmentation de <u>niveaux</u> de vie et que <u>tous</u> travailleurs ne peut subvenir aux besoins journaliers de <u>leurs</u> familles ».	x	x	x	Rupture événementielle	- L'articulateur « En deuxième positions » placé au début de la phrase laisse logiquement supposer qu'il a été précédé de « En première position ». Comme rien de tel n'a été produit, l'articulateur n'est donc pas utilisé à bon escient. - « Tous travailleurs » est à mettre au singulier pour garder la locution verbale « peut subvenir » au singulier ; le déterminant possessif « <u>leurs</u> familles » est à mettre également au singulier.
	E 33	- « J'affirme que l'état devrai s'engager <u>surieusement</u> <u>a</u> stabilisé le <u>niveaux</u> de vie parce que <u>un</u> citoyen bien <u>nourrit</u> , bien <u>loger</u> et surtout une situation sécuritaire stable <u>ne peut être influencé</u> ».	x	x	x	Rupture événementielle et référentielle	- Elle résulte du nombre élevé d'erreurs contenues dans cette phrase. Ces erreurs relevées à tous les niveaux (lexical, syntaxique,...) et demande du lecteur un effort soutenu pour savoir ce à quoi renvoie ce passage.
If 13	E 34	- « L'Algérie <u>s'entire</u> <u>bénéficière</u> <u>du</u> <u>a</u> son <u>statu</u> de producteur ».	x	x	x	Rupture événementielle et référentielle	- Même remarque que pour l'E 33. Le nombre élevé d'erreurs et mots utilisés dans cette phrase, amène le lecteur à faire des efforts sur le plan mental pour déterminer de quoi il s'agit.

	E 35	- « D'autres secteurs, et <u>a</u> leur tête l'enseignement, ont <u>bénéficié récemment</u> d'augmentations importantes, le salaire minimum garanti a lui aussi été <u>le centre</u> de plusieurs réajustements favorables, ainsi que les retraités ... ».	x	x	x	- Défaut de cohésion - Déviation de l'information	- Sur le plan de la forme, il s'agit d'un énoncé interminable qui aurait dû être segmenté en plusieurs phrases. - L'apprenant entame l'énumération des arguments « Pour les revendications » en parlant de l'enseignement, mais alors qu'on s'attend à des arguments de même valeur, celui-ci poursuit en citant l'exemple du SMIG, puis celui des retraités, qu'il n'explicite pas, sans pour autant mettre en évidence le rapport avec le thème développé. Il n'y a donc pas de relation valable entre les cas décrits.
If 14	E 36	- « Les travailleurs d'Algerie Télécom <u>confrontent</u> plusieurs problèmes <u>à</u> leurs vie quotidienne ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Comme il est possible de le constater, l'étudiant a utilisé le verbe « confrontent » pour parler des problèmes que rencontrent les travailleurs. Le choix d'un autre verbe associé au remplacement de la préposition « <u>à</u> leurs » aurait pu rendre l'énoncé plus clair.
	E 37	- « En premier lieu, l'Etat doit augmenter les salaires <u>aux</u> travailleurs parce qu'ils ont besoin <u>cette</u> augmentation pour réaliser leurs rê <u>v</u> e ».	x	x	-	Défaut de cohésion	- La phrase aurait pu être mieux construite si l'apprenant avait pris le soin de remplacer le déterminant « aux » par « des » et de placer le lien « de » entre « besoin » et « cette augmentation ».

	E 38	- « Pour conclure, on peut dire que l'Etat doit augmenter les salaires pour <u>garder</u> les droits du travailleurs et <u>les</u> réaliser <u>leurs</u> besoins à tous les domaines ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Elle est due à l'emploi erroné en nombre dans l'emploi du pronom « les » (à supprimer) et au déterminant possessif « leurs », lequel se rapport à « travailleurs ». - Le verbe « garder » et la préposition « à tous » sont imprécis et demandent à être remplacés.
If 15	E 39	- « <u>Tout d'abord</u> , l'état justifie sa position par le prétexte des difficultés de la trésorerie mais les travailleurs ne supportent plus cette situation ».	x	x	-	Défaut de coordination	- La locution adverbiale « tout d'abord » est censée être suivie de l'autre locution « ensuite » pour introduire un autre argument ; l'étudiant préfère utiliser « En plus de cela » (cf. E 40).
	E 40	- « En plus de cela, par une embellie financière très conséquente ».	-	x	x	Rupture référentielle	- Comme il est possible de le constater, cet énoncé est dépourvu du verbe qui aurait pu éclaircir davantage l'idée que devait développer l'apprenant. Il y a donc ellipse devant « par une embellie ».
	E 41	- « <u>donc</u> , les syndicats des différents secteurs demandent à bénéficier de cette situation très propice ».	-	x	-	-Rupture événementielle - déviation de l'information	- On s'attend avec l'emploi de « donc » à connaître le point de vue de l'étudiant et à ce qu'il prenne clairement position par rapport au problème soulevé. Or, ce dernier reprend une information donnée dès le début.
	E 42	- « Selon moi l'état va abdiquer et augmenter les salaires ».	-	x	-		- Là aussi, on devait connaître le point de vue de l'apprenant, mais au final, c'est un pronostique que nous soumet ce dernier.

If 16	E 43	- « Etant particulièrement d'un salaire fragile et moins favorable les fonctionnaires souffrent de la faiblesse de leur pouvoir d'achat en l'opposant <u>de</u> l'occident où le salaire est <u>calculé</u> selon des normes bien definies ».	x	x	x	Rupture référentielle et événementielle	- Il s'agit d'un énoncé très long que l'étudiant aurait dû partager en deux ou trois phrases. - Le segment « calculé selon des normes bien definies » n'est pas très clair et gagnerait à être explicité. On peut considérer qu'un complément d'informations est nécessaire.
	E 44	- « L'appuie totale sur les rente de l'hydrocarbure et l'importation de l'étranger <u>sont</u> rendu le pouvoir d'achat plus <u>diminu</u> ».	x	x	x	Ruptures événementielle et référentielle	- Elles font suite au nombre élevé d'erreurs contenues dans cette phrase. Ces erreurs relevées surtout au niveau morphosyntaxique rendent l'énoncé produit confus et imprécis, ce qui oblige le lecteur à fournir un effort de déduction.
	E 45	- « Or <u>dans</u> un pays comme <u>l'autre</u> , c'est presque impossible d'établir une politique <u>salarière</u> selon des mesures relativement fixes ».	x	-	-	Rupture référentielle	- L'apprenant emploie « l'autre » alors qu'on attendait « le nôtre ». Néanmoins, rien dans cet énoncé ne permet de dire lequel est le mot le plus approprié. Dans ce cas et faute d'informations suffisantes, il est difficile de déterminer le référent.
	E 46	- « <u>D'autre part</u> , les décisions politiques sont <u>dependant aux</u> <u>etablissements</u> financières <u>etrangères</u> comme le FMI, l'OMC (...) ».	x	x	x	Rupture événementielle	- La locution adverbiale « d'autre part » est censée être précédée de l'autre locution « d'une part ». Ce lien est manquant et empêche le lecteur d'établir le lien avec ce qui précède. . - À noter les erreurs commises sur le plan morphosyntaxique.

If 17	E 47	- « <u>Vu</u> que les conditions <u>que</u> le pays <u>vivent</u> dans un moment donné, les conséquences s'appliquent <u>sur</u> l'économie ».	x	x	x	- Rupture référentielle - Rupture énonciative	- Elle est produite par : 1. L'emploi de « que » devant le pays alors que « dans lesquelles » s'imposait. 2. La conjugaison du verbe vivre au pluriel. - L'apprenant utilise le déictique « dans un moment donné ». celui qui lit ne peut savoir à quoi cette expression peut renvoyer. - Les prépositions posent aussi problème à l'apprenant : s'appliquent à au lieu de sur.
	E 48	- « Cette dernière <u>permettent</u> aux travailleurs de <u>réclamer d'augmenter</u> les salaires ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Cette phrase présente des maladresses dans la conjugaison du verbe « permettent » à mettre au singulier et du verbe « réclamer d'augmenter » qui aurait dû s'écrire comme suit : « réclamer une augmentation des salaires ».
	E 49	- « Donc ce qu'il faut dire que l'augmentation des salaires se fait dans <u>les cas qui exige</u> ces augmentations ».	x	-	x	Rupture référentielle	- Le scripteur a utilisé l'énoncé « dans les cas qui exige... » sans fournir plus de précisions. Il est clair que le lecteur aura du mal à donner une valeur au GN « les cas » et à lui associer un référent.

If 18	E 50	- « Dans ces conditions faut-il augmenter les salaires ? On prend en considération l'amélioration et l'embellie financière que connaît le pays ? ».	-	x	x	Rupture référentielle	- La structure de la deuxième question est mal formulée. L'étudiant aurait dû recourir à l'inversion du sujet qui lui aurait permis de rectifier sa phrase de la manière suivante : « Doit-on prendre en considération... ».
	E 51	- « L'augmentation des salaires est un droit qui <u>était</u> bien défini dans l'article 87 (...) la loi 90-11 (...) dans ce cas, l'état doit maintenir ses lois en cas de risque ou de refus d'arrangement et la <u>peure</u> d'une reprise de guerre ».	x	x	-	Rupture référentielle	- L'étudiant réfère dans cette très longue phrase à des informations qui relèvent du domaine juridique qui semble dépasser ses compétences. Il cite 2 textes : le 1 ^{er} concerne les salaires, le 2 ^{ème} les pouvoirs dont dispose l'Etat en cas de conflits. L'apprenant tente d'établir le lien entre les 2 textes sans trop de réussite, ce qui risque de constituer une rupture pour le lecteur qui aura du mal à comprendre ce passage.
	E 52	- « Pour conclure, les employeurs sont l'unité qui constitue la base initiale du pays <u>qui</u> s'inscr ^{ait} le régime politique et assur ^{er} la stabilité pour bâtir un état fort capable de résoudre les problèmes ».	x	x	x	Rupture référentielle	- S'agissant d'une conclusion, l'apprenant se devait de donner son point de vue. Il revient à des arguments qu'il fallait développer avant la conclusion. - Sur le plan de la forme et pour plus d'intelligibilité, l'apprenant aurait dû scinder ce paragraphe en plusieurs phrases et utiliser des liens appropriés.
If 19	E 53	- « En fonction du contexte économique <u>désastreux</u> auquel l'état fait face. Ce dernier doit-il céder aux exigences des travailleurs d'Algérie Télécom ? ».	-	x	x	Parallélisme syntaxique et cohésion	- L'étudiant parle d'un « contexte économique désastreux ». Or, rien de tel n'a été décrit dans le sujet. - Telles que formulées, ces deux propositions aurait dû être regroupées pour en faire une seule et unique phrase.

If 20	E 54	- « Actuellement, <u>le peuple de n'importe quel pays</u> a changé totalement la manière de penser et de voir les choses, <u>ils</u> ont une conscience farouche et pertinente de tout <u>ce qu'ils</u> entourent ».	-	-	x	Rupture référentielle	- (Défaut à résolution incertaine): il s'agit d'une phrase contenant des expressions assez vagues et qu'il n'est pas aisé de comprendre. La rupture est causée par l'accord erroné entre le pronom « ils » qui commence la deuxième proposition et que l'étudiant utilise pour référer au nom « peuple ». - Dans l'ensemble, ce paragraphe est grammaticalement correct, toutefois sur le plan sémantique, il est difficile d'en saisir le sens.
	E 55	- « <u>Ils ont</u> de plus en plus capable et susceptible de <u>defender</u> leurs droits ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Au même problème d'accord entre le pronom « ils » et le nom « le peuple » évoqué en E 55, s'ajoutent les erreurs soulignées dans la phrase.
	E 56	- « (...) les revendications salariales font parties de ces droits, on peut même les classer en tête...mais cela dépend du <u>trésor</u> de l'Etat, et <u>la situation interne, voire externe de chaque pays</u> ».	-	x	-	Rupture référentielle	- (Défaut à résolution incertaine) : l'apprenant utilise le syntagme « la situation interne, voire externe de chaque pays » et aurait dû l'explicitier davantage. Aucun élément ne peut guider le lecteur à une interprétation fiable et savoir ce que l'apprenant veut communiquer.

If 21	E 57	- « La question du salaire est <u>généralement</u> abordé <u>encore</u> , il s'agit d'une partie importante de l' <u>entretien</u> ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Tout comme pour l'E 56, le même défaut est à noter lorsque le scripteur utilise le GN « l'entretien ». Ce GN constitue une ambiguïté certaine dans la mesure où il est difficile de dire si l'entretien renvoie aux discussions entre l'État et les syndicats ou s'il alimente tout simplement les discussions des gens. - Le scripteur utilise deux adverbes. Il aurait pu éviter « encore » pour rendre la phrase plus claire. La présence côte à côte de ces deux adverbes marque une redondance et alourdit la phrase..
	E 58	- « Une question <u>s'oppose</u> <u>alors</u> , est-ce que le gouvernement <u>doit répondre</u> favorablement à toutes les revendications salariales ? ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Elle est induite par le verbe « s'oppose », lequel verbe est utilisé dans un sens qui ne convient pas. - Il y a lieu de faire remarquer le non respect de la règle des deux verbes qui se suivent « doit répondre ».
	E 59	- « par ailleurs, pour assurer une vie décente à tous les travailleurs compatible avec les exigences de notre temps ».	-	x	x	Rupture événementielle	- La structure de cette phrase est incorrecte puisque entre la locution adverbiale « par ailleurs » et le complément « pour (...) notre temps », l'apprenant n'a indiqué ni le sujet ni le verbe. Ces éléments qui constituent l'essentiel de l'information auraient pu rendre l'énoncé plus compréhensible.

If 22	E 60	- « (...) en faisant une grève qui a vraiment paralysé <u>hier</u> , le travail ».	x	x	-	Rupture énonciative	- L'étudiant commence ce segment par un gérondif qui est malheureusement mal orthographié. L'emploi de l'adverbe « hier » pourrait être à l'origine d'une ambiguïté puisque le lecteur ne peut déterminer avec précision à quoi réfère ce déictique.
	E 61	- « (...) en profitant d'un contexte (...) d'une part, le désaccord populaire qui a provoqué la chute de plusieurs régimes arabes et d'autre part, les difficultés financières de l'entreprise qui ne <u>les</u> <u>permet</u> pas (...) ».	-	x	x	Défaut de cohésion	- Ce paragraphe enchaîne plusieurs informations dans une phrase qui n'en finit pas. Il aurait été préférable de le fractionner en plusieurs phrases pour permettre au lecteur de donner du sens à ce qui est écrit.
If 23	E 62	- « <u>Vu</u> le changement contestable de la situation (...) qui a marqué cette période, l'état se mettre devant cette question : Doit-il augmenter les salaires ? ».	x	x	-	Rupture événementielle	- La structure de la proposition « l'état se mettre (...) » est incomplète. L'apprenant aurait dû indiquer le verbe et reprendre le segment « se mettre devant cette question » qui est une formule incorrecte.
	E 63	- « <u>Deuxièmement</u> , ces augmentations doivent être <u>misent</u> par l'Etat sans <u>avoir les réclamations</u> , en <u>sitant</u> le facteur du coût de la vie quotidienne ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Telle qu'elle est formulée, cette phrase est inintelligible en raison du nombre élevé d'erreurs morphosyntaxiques et d'expressions impropres à la langue française qu'elle contient.

	E 64	- « Pour conclure, je me mettre clairement avec les travailleurs devant la situation dont l'Etat doit accepter leur revendications ».	x	x	x	Rupture énonciative	- Même remarque que pour l'E 63. La conclusion qui devait être l'aboutissement de la réflexion est très mal rédigée. Il en est de même pour le langage utilisé, lequel constitué de mots et d'expressions inconvenants rendent l'énoncé confus et décousu.
If 24	E 65	- « L'état <u>donc</u> obeir et se montrer favorable ? ».	x	x	x	Rupture événementielle	- Même s'il est possible au lecteur de deviner la pensée du scripteur, la question posée n'est pas acceptable sur le plan de la langue puisque le verbe et le sujet (avec inversion du sujet) n'y sont pas mentionnés.
	E 66	- « Il est préférable que l'état <u>repond</u> aux cris de peuple (...) ».	x	x	x	Rupture énonciative	- La conjugaison du verbe « répondre » au présent de l'indicatif constitue un défaut sur le plan énonciatif. Le mode subjonctif s'imposait compte tenu de l'utilisation de la conjonction de subordination <u>que</u> .
	E 67	- « L'état <u>donc</u> doit fournir ce <u>qu'il</u> suffit aux besoins du peuple que <u>se</u> soit ses travailleurs ou <u>le reste</u> car il vient du peuple et fonctionne pour <u>eux</u> ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Le nombre élevé d'erreurs et de mots inappropriés engendre un énoncé incohérent et inacceptable en langue française. - À cela, nous ajouterons l'ambiguïté du terme « le reste ». Ce mot est très vague et n'a aucun référent précis. Il n'est évidemment pas aisé pour le lecteur de savoir à quoi peut se rapporter ce mot.

If 25	E 68	- « <u>Tout</u> les secteurs profitent d'une situation économique et politique <u>ex</u> ceptionnelle du pouvoir algérien, que devrait faire l' <u>é</u> tat face à ces réclamations ? ». ».	x	x	-	Rupture référentielle	- La question dans son ensemble est truffée de malformations. La correspondance entre la question et le segment qui précède est difficilement perceptible. La pertinence de ce passage est donc difficile à saisir à moins d'un effort soutenu de la part du lecteur.
	E 69	- « Les syndicats constatent cette <u>sou</u> ffrance des employés, donc <u>elle</u> <u>poussent</u> l' <u>é</u> tat à réviser le régime indemnitaire pour qu' <u>il</u> s'adapte au besoin des travailleurs ». ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Si l'étudiant utilise le GN « cette souffrance », c'est pour reprendre les informations décrites juste avant. Néanmoins, l'ajout du GN « des employés » est inutile et crée une redondance. - Un autre défaut est constaté avec l'emploi du pronom « elle » qui peut tout aussi bien se rapporter à « souffrance » ou à « grève » citée plus haut.
	E 70	- « <u>D'autre part</u> , l' <u>é</u> tat algérien est conscient de cette situation, il gère ce paradoxe avec prudence et intelligence ». ».	x	x	-	Cohésion et Rupture référentielle	- L'étudiant commence cette phrase en utilisant la locution adverbiale « d'autre part », sans pour avant avoir employé au préalable l'autre locution que cela sous-entend « d'une part ».
If 26	E 71	- « Je <u>met</u> s en lumière l'exemple de la pomme de terre, un kg <u>cou</u> te 100 DA alors qu'auparavant elle ne <u>cou</u> tait que 20 DA ». ».	x	x	-	Rupture événementielle	- L'apprenant introduit sa phrase par la proposition « Je mets en lumière l'exemple (...) ». Il est clair que l'expression « mettre en lumière » sert à expliquer une notion obscure et non un exemple. Dit autrement, l'exemple sert à illustrer une idée et non l'inverse. Il y a donc incohérence sémantique dans ces propos.

	E 72	- « C'est vraiment décevant qu'un père ne <u>peut</u> pas réaliser un minimum de joie pour sa famille ».	-	-	x	Rupture énonciative	- Rupture énonciative : l'emploi du verbe pouvoir au présent de l'indicatif se trouve à l'origine d'un défaut au niveau énonciatif. Parce que précédé de la conjonction de subordination « que », le verbe devait se mettre au mode subjonctif.
If 27	E 73	- « L'année 2011, <u>s'est ouverte par</u> une série d'explosions fracassantes de colère de peuples arabes <u>tel</u> le chômage, la vie chère et le manquant de logement <u>secouent</u> différent pays arabes (...) ».	x	x	-	Déviation de l'information	- Il y a incohérence dans les propos de l'apprenant. En parlant d'« explosions fracassantes de colère », de surcroît avec l'utilisation de « tel », on s'attend à ce qu'il prenne l'exemple de quelques pays arabes, mais celui-ci change de discours en abordant d'autres problèmes. Les deux segments ne sont donc pas mis en relation.
	E 74	- « Donc, dès le début de 2011, (...), plusieurs solutions ont été <u>faite</u> pour <u>exocer aux</u> souhaits du peuple algérien ».	x	x	x	Rupture référentielle	- On devine que « ont été faite (...) » a été utilisé dans le sens de « proposées », « envisagées ». Or, il se peut aussi que l'emploi de <u>faire</u> dans le sens de « éliminées », « écartées » reste possible. Nous avons affaire ici à un cas d'incomplétude sûrement dû à la pauvreté du lexique dont dispose l'étudiant.
If 28	E 75	- « aujourd'hui, les conditions de la vie se sont considérablement améliorées ; la pauvreté, la souffrance, l'augmentation du prix de la nourriture peuvent produire un critique violent par le peuple ».	x	x	-	Infraction règle de non-contradiction	- Cet énoncé contient deux informations contradictoires. D'une part, soit au début, l'étudiant évoque l'amélioration des conditions de vie et, d'autre part, il change complètement de discours pour décrire les problèmes sociaux du peuple. Ces deux informations n'entretiennent aucune relation entre elles, d'autant plus qu'elles ne sont séparées par aucun connecteur.

	E 76	- « C'est surtout <u>se qu'</u> a passé dans les pays arabes et <u>qu'il</u> finira par la <u>chut</u> de plusieurs régimes arabes ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Cette phrase contient des incorrections qui la rendent incompréhensible.
	E 77	- « En effet, l'état peut réserver aux salaires ressortissant à leur champ d'application avec des condition plus favorables puis à subvenir à leur propres besoins ».	x	x	x		- La formulation de cette phrase est incorrecte. L'apprenant semble avoir disposé les mots les uns à la suite des autres, sans se soucier du choix et de l'ordre des mots à l'intérieur de la phrase. Il reste entendu que le lecteur aura du mal à deviner les intentions de communication du scripteur.
If 29		- Pas de fautes d'orthographe, ni de syntaxe. Les phrases sont simples et correctes ; le texte est clair.	-	-	-		- Le texte produit par cet apprenant est dans son ensemble conforme à ce qui est attendu. Les phrases utilisées sont claires, correctes et dépourvues de fautes morphosyntaxiques.
If 30	E 78	- « Chaque pays au monde dispose d'infrastructures de télécommunication, qui doivent tenir compte des spécialité propre à chacun ».	x	x	x	Rupture référentielle	- Ce que cherche à communiquer l'apprenant est totalement inintelligible. Rien dans ce qui est rédigé ne semble permettre au lecteur de percevoir le sens de cette phrase.
	E 79	- « c'est pourquoi, les syndicats de leur côté ont revendiqué une sensible augmentation des salaire. Une requête à laquelle, l'état doit répondre, à mon sens, de manière favorable mais également pondéré et particulièrement audacieux ».	x	x	-		- Dans le contexte pédagogique, le point de vue du scripteur est à formuler au niveau de la conclusion. Aussi, la position personnelle de l'étudiant située au milieu du texte est inattendue.

If 31	E 80	- « (...) par exemple : il ne faut pas se fixer uniquement sur les exportations hydrocarbures <u>par</u> contre, il faut encourager et soutenir l'exportation des <u>non-hydrocarbures</u> (...) ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Ne pas se contenter de l'exportation des hydrocarbures et encourager celle des produits hors hydrocarbures sont deux informations qu'il aurait été préférable de séparer. Pour signaler l'opposition, le lecteur a pris le soin d'indiquer le connecteur qui sied « par contre ».
If 32	E 81	- « Tout les gouvernements doivent augmenter les salaires de leur citoyens <u>tenant</u> compte bien <u>sur</u> <u>premièrement</u> des capacités budgétaires de <u>chaque pays</u> ».	x	x	-		- Elle est due, d'abord, à l'emploi incorrect du gérondif, dans la mesure où le « en » qui doit accompagner le participe présent n'est pas indiqué, ensuite, à la mauvaise utilisation de l'adverbe « premièrement » qui lui doit introduire une énumération, laquelle énumération ne suivra pas.
	E 82	- « En conclusion, les revendications salariales sont un droit constitutionnel et chaque'un des <u>employeurs</u> a le droit à <u>une</u> salaire convenable ».	x	x	-	Rupture référentielle	- Tout comme pour l'E 52, l'apprenant devait conclure en donnant son point de vue. D'une part, il se tient à distance et ne s'implique pas dans son discours et, d'autre part, il préfère insister sur des arguments qu'il fallait développer avant la conclusion. - Sur le plan de la forme et pour plus d'intelligibilité, l'apprenant aurait dû scinder ce paragraphe en plusieurs phrases et utiliser des liens appropriés.

Commentaire

Le tableau que nous reproduisons ci-dessus présente un inventaire des principales difficultés rencontrées par les étudiants concernant les aspects du lexique, de la syntaxe et de l'emploi des temps verbaux.

À partir de cette partie de l'analyse, nous avons voulu identifier particulièrement, chez nos étudiants, les difficultés qui perturbent leurs productions et qui les empêchent de s'exprimer clairement et simplement.

Nous nous sommes rendus à l'évidence qu'en ce qui concerne la langue, le niveau est particulièrement faible. Un nombre assez conséquent d'étudiants ignore complètement les règles les plus élémentaires du français.

Nous nous proposons, dans un premier temps, d'aborder ces difficultés de production en fonction des aspects qu'elles affectent, soit :

- les difficultés dues aux lacunes lexicales ;
- les difficultés dues aux lacunes syntaxiques ;
- les difficultés dues aux problèmes de maîtrise des temps verbaux.

Dans un deuxième temps, nous irons, dans l'analyse des énoncés déviants constatés dans les productions, au-delà de ces erreurs linguistiques pour prendre en compte l'aspect transphrastique. Il y a lieu de souligner le fait que pour étudier les énoncés déviants de ces productions, nous avons choisi l'analyse du contenu dans sa totalité. Les énoncés sont d'abord examinés sous forme de cas individuels dans une grille d'analyse linguistique dans lesquels nous avons essayé de trouver des traces d'incohérence.

Pour ce faire, nous avons analysé le contenu de l'énoncé dans son ensemble et avons évité, lorsqu'un énoncé comprenait plusieurs erreurs, de focaliser notre attention sur un seul type d'erreur.

En effet, nous avons jugé utile de mettre ces erreurs dites « de surface » en rapport les unes avec les autres afin de détecter d'éventuelles incohérences dans les énoncés produits.

À titre d'exemple, l'E 5 (PE n°01) et l'E16 (PE n°2) font ressortir plusieurs erreurs (lexicale, syntaxique et non respect de la structure de la phrase). Notre évaluation ne se

fera pas à partir d'erreurs isolées, étant donné qu'elles ne constituent pas l'objet prioritaire de notre étude, mais visera plutôt à mettre en relation les erreurs phrastiques les unes avec les autres de façon à permettre, comme nous venons de le souligner, le repérage des dysfonctionnements dus à leur répercussion sur l'énoncé déviant dans son ensemble.

Les erreurs relevées dans ce tableau nous permettent d'effectuer une classification des erreurs selon leur gravité, c'est-à-dire en fonction de leur effet sur la compréhensibilité du texte produit. Nous adhérons à l'idée qui veut que tous les défauts n'aient pas le même impact sur la compréhension (L. Pépin, 2001).

Concernant l'analyse linguistique des productions écrites, nous avons opté pour une classification des difficultés relevées en faisant ressortir:

- les erreurs qui n'entravent pas la compréhension du texte

Nous citerons parmi ces erreurs, qui en réalité passent inaperçues, celles concernant l'orthographe, dues à des difficultés lexicales ou à des carences phonologiques, comme dans les exemples qui suivent:

Production écrite n°01 :

If 02 E 05: - « D'abord, parce que les travailleurs sont dans un mauvais état à cause de la baissesse de leurs salaires en opposition aux prix choc des marchandises et dans les magasins ».

If 11 E 38: - « Enfin, il y a une relation étroite entre le salaire, la population et le niveau de vie de l'homme, ces dernières vont influencer sur la situation économique du pays ».

If 14 E 43: « Malgré les efforts des travailleurs, ils souffrent à cause de problème du salaires pour ce dernier ils font la grève afin de montrer revendications salariales a l'Etat »

If 25 E 77: «Le pouvoir d'achat d'un algerien est loin d'être comparable à celle d'un citoyen europien ».

If 29 E 90: « Pour conclure, l'état doit intervenir (...) et augmenter les salaires (...) et pour répondre au peuple (...) et en établissant (...) et l'amélioration des conditions de vie de son peuple ».

Production écrite n°02 :

If 04 E 09 : « Aujourd’hui, les travailleurs algériens déplorent un salaire misérable qui ne permet pas de vivre modestement et non même suffir les besoins de base ».

If 06 E 16 : « Donc de preference, il faut que la direction générale doit se montrer favorable et augmenter les salaires, au lieu qu’ils arrivent à une autre situation dur (...) ».

If 09 E 23 : « En général une famille se compose au minimum de 4 personne (...) jusqu’à 8 ou 10 personnes, alors croyer-moi dans ce dernier cas, la vie dans ce cas n’est pas très gaie (...) ».

If 13 E 34 : « L’Algérie s’entire bénificière du a son statu de producteur ».

- les erreurs qui ralentissent la compréhension

Les erreurs de ce genre comportent suffisamment d’indices, malgré des imperfections de grammaire, de conjugaison..., pour permettre de repérer exactement la source de l’imperfection et d’inférer avec certitude la correction qui rétablira le sens et la continuité du texte (L. Pépin, 2001).

Les exemples qui suivent illustrent ces difficultés:

Production écrite n°01 :

If 05 E 19 : - « Ainsi, les syndicats des différents secteurs tirent la sonette d’alarme, estimant que les conditions économiques étaient raisonables ».

If 06 E 22 : « (...) au lieu de profiter d’un contexte économique et politique qui peut nous conduire à des problèmes.

If 06 E 23 : « Si l’employeur est entrée en grève, le service qui lui considère est automatiquement bloqué, et le citoyen est une victime ».

If 07 E 26 : « Donc, les secteurs devraient bénéficier et tirer profi de cette appogé économique, sociale et politique à laquelle ils ont a leurs tours participé grâce à leurs efforts n’est-ce pas vrai ? »

Production écrite n°02 :

If 01 E 01 : « Le salaire doit suivre le coût de la vie pour que le travailleur puisse vivre dignement et d'autre part, on peut être contre l'augmentation des salaires à condition que la vie devient moins coûteuse ».

If 12 E 31 : « Avant de résoudre un problème, il faut toujours cibler ces origines, es-son origine c'est les travailleurs eux-mêmes ou le syndicat ou la crise ? ».

If 18 E 51 : « L'augmentation des salaires est un droit qui était bien défini dans l'article 87 (...) la loi 90-11 (...) dans ce cas, l'état doit maintenir ses lois en cas de risque ou de refus d'arrangement et la peur d'une reprise de guerre ».

If 21 E 57 : « La question du salaire est généralement abordée encore, il s'agit d'une partie importante de l'entretien ».

- Les erreurs qui entravent plus ou moins gravement la compréhension du lecteur

Les segments concernés par ce type d'erreurs se caractérisent par l'impossibilité de proposer une correction permettant d'inférer sur les liens manquants ou tout simplement rendent le texte incohérent et le sens inaccessible.

Ce type de défauts se trouve illustré par les exemples suivants:

Production écrite n°01 :

If 01 E 03: « Je suis pour l'augmentation des salaires des travailleurs à condition que l'augmentation de le coût de la vie ne suit pas ».

If 03 E 11 : « (...) largement augmenté avant toute revendication les agents de la fonction publique se retrouvent avec une misérable augmentation effective ».

If 09 E 31 : « Donc, les secteurs devraient bénéficier et tirer profit de cette appogée économique, sociale et politique à laquelle ils ont à leurs tours participé grâce à leurs efforts n'est-ce pas vrai ? »

If 15 E 48 : « Alors que les travailleurs eux aussi ont profité d'un contexte économique, social et politique, d'autre part, par une contestation populaire sans précédent ayant entraîné la chute de plusieurs régimes arabes ».

If 21 E 66 : « (...) pour améliorer les conditions de vie des salariés et augmentation du taux de natalité enfin, les chiffres de vente devien excellents et la valeur marchande devien supérieure à le salaire actuel ».

Production écrite n°02 :

If 02 E 05 : « C'est vrai que la soif de l'argent est pire que l'argent, or il faut économiser jusqu'à ce que le problème sera réglé».

If 07 E 18 : « En revanche, ce n'est pas parcequ'il a la main du pouvoir qu'il fera tout ce qu'il veut quand il veut sous prétexte de raisons d'Etat ».

If 21 E 57 : « La question du salaire est généralement abordé encore, il s'agit d'une partie importante de l'entretien ».

If 28 E 77: « En effet, l'etat peut réserver aux salaries ressortissant à leur champ d'application avec des condition plus favorables puis à subvenir à leur propres besoins ».

Il est aisé de constater une différence en matière de compréhensibilité entre les erreurs des trois types cités ci-dessus. Les erreurs de types 3 constituent pour le lecteur une entrave insurmontable, celles de types 1 et 2 lui offrent au contraire suffisamment d'indices pour accéder à la compréhension du texte.

Comme ces défauts s'avèrent être surtout des défauts intrapositions liés au non-respect des normes lexicales et syntaxiques, il y a lieu de ne pas les confondre avec les défauts de cohérence textuelle.

- Causes des difficultés de production

Les erreurs linguistiques observables dans les textes écrits et qui constituent pour les étudiants un obstacle qui les empêche de s'exprimer correctement sont généralement provoquées par une connaissance linguistique plus ou moins limitée.

En ce sens, nous avons pu identifier et catégoriser les difficultés selon les aspects précisés ci-dessous :

➤ les difficultés dues aux lacunes lexicales

Quand nous évoquons les problèmes dus aux lacunes lexicales, nous faisons surtout allusion aux difficultés provoquées par la méconnaissance ou le mauvais usage du lexique comme celles que nous reproduisons ci-après :

- Productions écrites n°01

If 02 E 05 : « D'abord, parce que les travailleurs sont dans un état à cause de la baissesse de leurs salaires en opposition aux prix des marchandises et dans les magasins ».

If 04 E 13 : « C'est juste parce que les états étrangers encaissent bien leur fonctionnaires (...) ».

If 14 E 43 : « Malgré les efforts des travailleurs, ils souffrent à cause de problème du salaires pour ce dernier ils font la grève afin de montrer revendications salariales a l'état ».

If 16 E 50 : « C'est la grève qui est une moyenne pour demander les droits et se montrer les besoins du peuple ».

If 25 E 78 : « (...) d'un algérien de classe moyen, qu'il est possible de terminer ses depense sans faire secours à des empreintes... ».

- Productions écrites n°02

If 03 E 6/7 : «Une question s'oppose (...), nous tenterons d'y répondre en considérant suxissivement (...) ».

If 06 E 15 : « Nous tenterons de résoudre ce problème pour arreter ces revendications et aussi pour préserver d'être dans un cas grave qui peut nous conduire à une chute de régime (...) ».

If 14 E 38 : « Pour conclure, on peut dire que l'Etat doit augmenter les salaires pour garder les droits du travailleurs et les réaliser leurs besoins à tous les domaines ».

Nous pouvons observer qu'une partie des difficultés identifiées chez nos sujets est, comme on pouvait s'y attendre provoquée par une connaissance limitée en français. Les difficultés langagières des étudiants apparaissent en particulier dans le domaine du vocabulaire qui se révèle pauvre et imprécis. Même s'il ne faut pas lui accorder une attention toute particulière, l'imprécision du vocabulaire représente une difficulté majeure dans la mesure où son influence sur la phrase est largement perceptible comme on peut le constater à travers les nombreux exemples contenus dans les tableaux sus-cités.

Sur le plan lexical, leurs faiblesses apparaissent sous formes de mots inappropriés, de création de mots inexacts et de l'indisponibilité, voire de l'ignorance des mots qu'ils veulent employer.

➤ **les difficultés dues aux lacunes syntaxiques**

Cette mauvaise connaissance de la langue ne se limite bien évidemment pas au lexique mais se remarque davantage sur le plan syntaxique. Concernant ces difficultés, le tableau montre très nettement que la majorité des étudiants éprouve de sérieuses difficultés à maîtriser la structuration des phrases.

- Productions écrites n°01

If 02 E 07 : « Donc l'état doit régler ce phénomène en appuyant sur des réglementations logique et efficace, aussi ils doivent réserver le taux maximal des postes de travail avec une salaire acceptable ».

If 04 E 12 : « (...) en comparant avec l'augmentation abusive de la nourriture en particulier sans compter et mettre en considération l'achat des vêtements de lux et les produits alimentaire ».

If 11 E 35 : « A première vue, 70% des travailleurs Algériens en un salaire très faibles, et un niveau de vie bas, et de l'autre côté, les prix sont élevées ».

If 13 E 41 : « a cause de sa les syndicats des différents secteur comme l'éducation, la santé et généralement la fonction public ».

- Productions écrites n°02

If 02 E 04 : « Des milliers de personnes ont perdu leur travaux et en arabe, on remarque la chute de plusieurs régimes ».

If 04 E 11 : « Quand un syndicat autonome essaye de faire bouger les choses. On l'en dissuade par différentes mesures d'intimidations ».

If 08 E 20 : « En premier lieu, les salariés ont la faculté de revendiquer leurs droits, et cette demande en est une ».

If 09 E 24 : « (...), pour permettre à ses enfants le minimum pour manger et s'habiller, et quand il y a un problème d'argent dans la famille et qu'un père de famille ne peut subvenir à ces enfants ».

Les difficultés dues aux lacunes syntaxiques se présentent comme des problèmes de production du discours qui touchent à la structuration des phrases. Ainsi, nous identifierons, dans les productions écrites de nos informateurs, les problèmes relatifs à l'ordre des éléments de la phrase, aux constructions sans verbe...

➤ **les difficultés dues aux problèmes de maîtrise des temps verbaux**

Enfin, pour ce qui est de l'emploi des temps verbaux, une partie de nos informateurs a rencontré des difficultés liées à la non maîtrise de l'axe des temps et à l'emploi des auxiliaires alors qu'une autre partie a utilisé les temps verbaux de façon plus ou moins cohérente en ayant recours à l'emploi du présent de l'indicatif pour compenser leurs faiblesses à ce niveau.

- Productions écrites n°01

If 04 E 14 : « D'après ce que j'ai entendu que les fonctionnaires français capables de vivre en confort ».

If 06 E 24: « (...) pour que notre pays est mis en valeurs devant les autres pays (...) ».

If 22 E 67 : « Tout d'abord, les travailleurs d'algerie telecom demandent leur augmentation de salaire en faisons une grève pour faire pression sur les supérieurs ».

If 26 E 82 : « L'état doit se montrer favorable (...) pour que le peuple algerien atteinte le confort morale et phisique en leurs bien encaissant ».

- Productions écrites n°02

If 04 E 10 : « (...) ce n'est qu'à travers les syndicats listes que les salariés puissent faire entendre leurs voix ».

If 11 E 29 : « Néanmoins, il ne faut pas oublier que depuis l'an 2007, une crise économique secouait le monde, (...) ».

If 15 E 40: « En plus de cela, par une embellie financière très conséquente ».

If 17 E 48 : « Cette dernière permettent aux travailleurs de réclamer d'augmenter les salaires ».

Les erreurs que nous venons d'évoquer sont citées à titre non limitatif et nous servent d'exemples pour illustrer les défaillances qui caractérisent les étudiants sur le plan linguistique. Celles-ci relèvent d'un stock lexical très réduit, se traduisant surtout sous la forme de mots inappropriés, comme il nous est possible de le remarquer à travers les exemples ci-dessous :

- Productions écrites n°01

- E 05 : « (...) la baissésse de leurs salaires ».
- E 11 : « (...) se retrouvent avec une misérable augmentation effective ».
- E 13 : « (...) les états étrangers encaissent bien leur fonctionnaire ».

- Productions écrites n°02

- E 04 : (...) et en arabe, on remarque la chute de plusieurs régimes ».
- E 06 : « Une question s'oppose alors, l'Etat doit-il augmenter les salaires ou veut mieux être contre ? ».
- E 18 : « En revanche, ce n'est pas parcequ'il a la main du pouvoir qu'il fera tout ce qu'il veut quand il veut sous prétexte de raisons d'Etat ».
- E 45 : - « Or dans un pays comme l'autre, c'est presque impossible d'établir une politique salarière selon des mesures relativement fixes ».

C'est principalement par des efforts personnels que les apprenants ont tenté de résoudre leurs difficultés en vue de compenser les lacunes lexicales. Ils se sont largement appuyés sur leurs ressources linguistiques en français et dans leur langue maternelle.

Pour certains apprenants, la résolution des difficultés se traduit par le recours à l'invention lexicale définie comme une stratégie de compensation qui se manifeste chez les apprenants d'une langue seconde ou langue étrangère sous forme de création de mots nouveaux dans la langue cible à partir d'autres langues.

➤ de la confusion de genre

Plusieurs confusions de genre ont été identifiées dans notre corpus :

- Productions écrites n°01

- E 10 : « l'état a répondu favorablement à tous les revendication salarial ».
- E 50 : « c'est la grève qui est une moyenne pour demander les droits ».
- E 76 : « Est-ce que l'état doit elle obeit à ces réclamations, ou bien elle l'a d'autre considération (...) ».

- Productions écrites n°02

- E 25 : « (...) l'Etat peut-elle se montrer favorable et autoriser une augmentation de salaires ? »
- E 44 : « L'appuie totale sur les rente de l'hydrocarbure et l'importation de l'étranger sont rendu le pouvoir d'achat plus diminu ».
- E 75 : « (...); la pauvreté, la souffrance, l'augmentation du prix de la nourriture peuvent produire un critique violent par le peuple ».

➤ de la syntaxe

Les stratégies auxquelles ont recours les informateurs sur le plan syntaxique se manifestent généralement sous forme d'activités métalinguistiques, à savoir la traduction littérale, la simplification.

- La traduction littérale

La traduction littérale fait partie des marques transcodiques observables dans le transfert, par le scripteur, de ses connaissances d'autres langues sur la langue de communication en cours. Elle se manifeste sous forme de traduction mot à mot ou de la transposition d'une structure linguistique d'une langue dans une autre langue. Dans notre corpus, les phénomènes observés sont principalement provoqués par l'influence de l'arabe.

Enfin, dans les exemples suivants, on observe comment les apprenants s'appuient sur leur connaissance de l'arabe pour reproduire mot à mot leurs énoncés :

- Productions écrites n°01

- E 44: «(...) les salaires qui va donné aux travailleurs ne fait rien car ils sont peu ».
- E 53/54 : « (...) elles les poussent de faire réclamer l'augmentation des salaires (...) donc, l'augmentation des salaire est un point arrive après la stabilisation ».
- E 81 : « Ils préfèrent émigrer vers l'étranger pour être bien encaissés ».

- Productions écrites n°02

If 05 E 13 : « (...), c'est pour cela que l'état a accepté leur demande en éloignant de printemps d'arabes et des conflits entre elle et son peuple ».

If 12 E 31 : « Avant de résoudre un problème, il faut toujours cibler ces origines, es-son origine c'est les travailleurs eux-mêmes ou le syndicat ou la crise ? ».

If 28 E 77 : « En effet, l'état peut réserver aux salaires ressortissant à leur champ d'application avec des condition plus favorables puis à subvenir à leur propres besoins ».

- La simplification

La simplification se manifeste par l'emploi d'une langue simplifiée caractérisée par des omissions volontaires (articles, verbes) et des distorsions syntaxiques. Pour le scripteur moins compétent, le recours à la simplification constitue généralement une démarche d'auto-facilitation, c'est-à-dire un comportement verbal visant à faciliter soi-même la tâche communicative à travers l'emploi réduit du système de la langue cible.

Les formes de simplification recensées dans notre corpus concernent particulièrement l'abandon du verbe. Parmi celles recensées, nous évoquons :

- Productions écrites n°01 :

- E 14 : « D'après ce que j'ai entendu que les fonctionnaires français capables de vivre en confort ».
- E 41 : « a cause de sa les syndicats des différents secteur comme l'éducation, la santé et généralement la fonction public ».
- E 62 : « En outre ; pour réduire les inégallités croissantes des salaires (...) ».

- Productions écrites n°02 :

- E 40 : « En plus de cela, par une embellie financière très conséquente ».
- E 53 : « En fonction du contexte économique désastreux auquel l'état fait face ».
- E 59 : « par ailleurs, pour assurer une vie décente à tous les travailleurs compatible avec les exigences de notre temps ».

Maintenant que nous disposons de suffisamment d'indications en rapport avec l'aspect linguistique, il nous est possible de procéder à une comparaison des résultats obtenus à la suite des deux tests que nous avons proposés aux étudiants.

3.4. Comparaison des erreurs linguistiques

La confrontation des productions écrites que nous présentons ci-dessous nous permettra de vérifier, d'une part, de quelle façon les erreurs linguistiques engendrent des ruptures de cohérence, et d'autre part, nous servira à confronter les productions rédigées lors des deux tests diagnostique et final avec pour intention de voir si, à la suite du programme dispensé, nous pouvons observer une quelconque amélioration ou si au contraire le niveau linguistique des étudiants est resté sans changement. La comparaison que nous mènerons, et que nous présentons à travers le tableau ci-dessous, concernera les défauts relevés à

partir de chaque production écrite, lesquels seront quantifiés par corpus et classés en fonction de leur effet sur la compréhension de chaque énoncé.

Informateur	Défauts occasionnés par les erreurs linguistiques dans les productions écrites n°01	Défauts occasionnés par les erreurs linguistiques dans les productions écrites n°02
01	- Défaut de cohésion - Défaut de progression - Parallélisme sémantique	- Défaut de cohésion - Rupture énonciative
02	- Rupture énonciative - Défaut de coordination - Déviation de l'information - Défaut de coréférence - hiérarchisation	- Contraste sémantique - Rupture référentielle - Rupture énonciative
03	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Règle de non contradiction	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Déviation de l'information
04	- Déviation de l'information - Rupture événementielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle	- Rupture événementielle - Rupture énonciative - Cohésion et cohérence
05	- Rupture référentielle - Défaut de jonction - Information déviante	- Coordination - Défaut de progression
06	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Information déviante - Juxtaposition des informations - Rupture énonciative	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle
07	- Défaut de progression - Information intrusive	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle
08	- Défaut de jonction - Parallélisme syntaxique	- Rupture référentielle - Rupture référentielle

09	- Regroupement des informations - Rupture référentielle - Juxtaposition des informations - Rupture référentielle	- Rupture événementielle - Rupture événementielle - Rupture référentielle
10	- Rupture référentielle - Défaut de jonction	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle
11	- Parallélisme syntaxique - Déviation de l'information - Ambiguïté référentielle - Rupture référentielle	- Cohésion - Rupture énonciative - Rupture référentielle
12	- Défaut de cohésion - Parallélisme syntaxique	- Rupture événementielle - Rupture événementielle - Rupture événementielle
13	- Défaut de progression - Rupture référentielle	- Rupture événementielle - Défaut de cohésion
14	- Parallélisme syntaxique - Rupture référentielle - Rupture référentielle	- Rupture référentielle - Défaut de cohésion - Rupture référentielle
15	- Rupture référentielle - Juxtaposition des informations	- Défaut de coordination - Rupture événementielle - Rupture événementielle - Rupture référentielle
16	- juxtaposition des informations - Rupture référentielle	- Rupture référentielle - Rupture événementielle - Rupture référentielle - Rupture événementielle
17	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle	- Rupture référentielle - Rupture événementielle - Rupture référentielle
18	- Défaut à résolution incertaine - juxtaposition des informations - Rupture référentielle	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle
19	- Rupture événementielle	- Parallélisme syntaxique et cohésion
20	- Rupture énonciative - Rupture événementielle	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle

21	- Progression et parallélisme syntaxique - Progression et parallélisme syntaxique - Progression et parallélisme syntaxique - Rupture événementielle - Défaut à résolution incertaine	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture événementielle
22	- Défaut de cohésion - Rupture référentielle	- Rupture énonciative - Défaut de cohésion
23	- Défaut de résolution incertaine - Rupture référentielle - hiérarchisation - Rupture énonciative	- Rupture événementielle - Rupture référentielle - Rupture énonciative
24	- Défaut de cohésion - Rupture référentielle	- Rupture événementielle - Rupture énonciative - Rupture référentielle
25	- Rupture référentielle - Défaut de cohésion - Rupture référentielle - Rupture référentielle - Contraste sémantique	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle
26	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture référentielle	- Rupture événementielle - Rupture énonciative
27	- Défaut de cohésion - Rupture référentielle - Rupture événementielle	- Déviation de l'information - Rupture référentielle
28	- Rupture référentielle - Rupture référentielle	- Contraste sémantique - Rupture référentielle - Rupture référentielle
29	- Rupture référentielle - Rupture référentielle - Rupture événementielle	-
30	- Parallélisme sémantique - Défaut de cohésion	- Rupture référentielle - Rupture référentielle
31	- Défaut de cohésion - Rupture énonciative	- Rupture référentielle
32	- Rupture événementielle	- Rupture référentielle - Rupture référentielle

Tableau 3-1- : Comparaison des erreurs linguistiques

Conclusion

L'analyse linguistique que nous venons de réaliser vient confirmer le constat déjà établi par bon nombre de chercheurs et de didacticiens. Les enseignants que nous avons interrogés semblent eux aussi confrontés à cette difficulté comme ils l'indiquent ci-après :

IA 10 : « (...), *il ne faut pas se mentir, il faut dire la vérité, et la majorité (des étudiants) reste faible et n'arrive pas à passer le cap des difficultés de l'écrit* ».

ID 6 : « *l'écrit pose problème aux étudiants algériens, qu'on le veuille ou pas. L'écrit pose problème même aux natifs, c'est-à-dire aux français qui apprennent le français à l'université ou bien au collège ou même à l'école primaire* ».

En effet, cette analyse, nous a permis de mettre en évidence des énoncés maladroits caractérisés par la pauvreté du vocabulaire, une structuration des phrases défailante, le problème de l'emploi et de la valeur des temps verbaux...

Toutes ces caractéristiques, dites de surface, constituent une partie des problèmes rencontrés par les étudiants. Ainsi, même si l'étudiant semble connaître le travail à faire, il n'est pas en mesure d'exprimer clairement ses idées.

IC 8 : « *concernant mes collègues, je sais qu'ils se plaignent des difficultés qu'ont les étudiants au niveau de l'écrit. Ils écrivent très mal, ils orthographient très mal. Ils ont des difficultés d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, de grammaire, etc. et ce sont des difficultés qui handicapent carrément la compréhension du texte* ».

Si nous ajoutons à ce constat le fait que les difficultés que rencontrent ces étudiants ne se limitent pas simplement à l'aspect phrastique mais qu'elles s'étendent aussi à l'aspect interphrastique, nous comprenons pourquoi ces étudiants n'arrivent pas à s'exprimer correctement d'une façon générale, et à l'écrit en particulier.

Notre interviewé n°4 tentera de nous montrer dans ce qui suit la source de ces erreurs :

ID 8 :

« *Généralement, ce que j'avais constaté quand j'étais enseignant au lycée, dans le secondaire, c'est que les apprenants quand ils évaluent le travail qui a été fait par un de leurs camarades, (...), il (l'apprenant) vise ce qu'on appelle en français ou bien en didactique la trilogie linguistique : la conjugaison, l'orthographe et la syntaxe, (...), donc là, les compétences qui sont visées dans l'évaluation d'un écrit, ce sont des compétences purement linguistiques, syntaxiques, orthographiques,...* »,

et d'ajouter juste après :

ID 10 :

« C'est là que le bât blesse. C'est-à-dire que l'apprenant quand il arrive à l'université, et ça, je l'ai constaté et je le constate toujours, c'est que les apprenants ne sont pas encore conscients qu'il y a en production écrite et pour n'importe quel type d'écrit, il y a deux niveaux : il y a le niveau macro et il y a le niveau micro. Il y a le niveau transphrastique, il y a le niveau phrastique ».

Rappelons, que notre objectif était de situer le niveau linguistique des étudiants et d'observer de quelle manière les faiblesses engendrent les défauts de cohérence. Il y a lieu tout de même de noter que la gravité des défauts que nous avons retenus dans le cadre de notre analyse n'a été déterminée qu'en vertu de son influence sur l'intelligibilité du texte écrit.

Nous avons ainsi relevé que certains segments contiennent différents types d'erreurs linguistiques sans pour autant entraver la compréhension du texte (Corpus n°01 : If 02 E 05, If 11 E 38, If 14 E 43), (Corpus n°02 : If 04 E 09, f 09 E 23, If 13 E 34) et pour lesquels il suffit d'apporter de simples correctifs pour qu'ils retrouvent leur cohérence, contrairement à d'autres énoncés dont la gravité est telle qu'il demeure impossible d'appréhender le sens de ce que tente d'exprimer le scripteur (Corpus n°01 : If 03 E 11, If 15 E 48, If 21 E 66), (Corpus n°02 : If 02 E 05, If 07 E 18, If 28 E 77).

Ainsi, à travers l'étude du critère lié à l'aspect linguistique, notre but était d'étudier l'effet que pouvait avoir ces erreurs sur la qualité et la cohérence du texte produit. Nous avons ainsi pu noter qu'en dépit d'une légère amélioration en matière de défauts de cohérence (95 défauts enregistrés pour le corpus n°01 contre 82 défauts pour le corpus n°02), le niveau linguistique des étudiants est resté pratiquement le même, les nombreuses erreurs à l'origine des défauts de cohérence indiqués dans le tableau comparatif ci-dessus persistent toujours.

Pour ce qui a trait aux défauts de cohérence tels que nous les avons catégorisés ci-dessus, il y a lieu de souligner que pour opérer leur classement, nous nous sommes appuyé sur ceux définis par des auteurs ayant traité de la question (Charolles, Pépin et Gagnon), la détermination de leur gravité a été quant à elle établie selon notre jugement personnel. Il est fort possible que d'autres lecteurs ou collègues auraient peut être jugé plus judicieux de catégoriser certains défauts dans des catégories autres que celles que nous avons proposées, toujours est-il que pour établir cette classification, nous avons tenu compte des

erreurs linguistiques que nous avons puisées de nos deux corpus et examinées avec une attention particulière et selon des fondements théoriques reconnus.

Néanmoins et au regard de tout ce qui précède, le niveau linguistique des étudiants nous donne l'impression de ne pas avoir subi de changements significatifs, ce qui nous laisse penser, comme il était d'ailleurs prévisible, que la séquence qu'ils ont suivie n'a pas eu un effet positif en matière de compétence linguistique des étudiants. Il reste entendu que l'approche didactique proposée visait principalement le développement de deux autres compétences, soit celles liées à l'argumentation et à la cohérence textuelle. L'intérêt accordé à l'aspect linguistique n'avait d'autre but que de déterminer son impact sur la compétence rédactionnelle d'une manière générale.

Aussi, la place accordée à l'écrit dans le programme du nouveau socle commun se trouve amplement justifiée et la matière qui s'y rapporte doit être davantage renforcée afin de compenser les insuffisances remarquées chez les apprenants à leur arrivée à l'université.

CHAPITRE 04

ETUDE DE L'IMPACT DE LA SEQUENCE SUR LA COMPETENCE EN PLANIFICATION DES APPRENANTS

Introduction

Nous retraçons dans le présent chapitre les résultats liés au critère de la planification obtenus à l'issue de notre expérimentation. Nous commencerons d'abord par présenter les résultats des productions écrites rédigées lors du test initial. Nous présenterons ensuite les résultats recueillis à la fin de notre expérimentation, lesquels résultats nous permettront de procéder à une analyse comparative devant nous permettre de vérifier si une amélioration est constatée dans les productions écrites des étudiants en matière de respect et de maîtrise des critères liés à la structuration des textes (planification et argumentation).

Par cette expérimentation, nous allons vérifier si la séquence didactique que nous avons élaborée et mise en œuvre pourrait produire un impact positif sur la qualité des textes argumentatifs produits par cette catégorie d'étudiants, notamment du point de vue de leur planification.

Cette façon de procéder nous permettra de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle la planification aiderait les apprenants à améliorer leur compétence scripturale.

4-1- Les résultats de l'analyse des écrits du corpus n° 01

Pour mesurer l'effet que pourrait avoir notre séquence, nous commencerons par diagnostiquer le niveau de compétence en écriture de notre public. L'analyse que nous avons effectuée sur les productions écrites du corpus initial, nous a permis de disposer des résultats indiqués ci-dessous :

1^{er} item : L'introduction

L'introduction	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
- L'accroche	9/32	28%	17/32	53%	2/32	06%
- La problématique	2/32	06%	4/32	13%	0/32	00 %
- L'annonce du plan	0/32	00 %	0/32	00 %	0/32	00 %

2^{ème} item : Le développement (1)

Le type de plan	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
- Le plan orienté	15/32	47%	10/32	31%	0/32	00%
- Le plan binaire	2/32	06%	4/32	13%	1/32	03%
- Le plan dialectique	0/32	00 %	0/32	00 %	0/32	00 %

2^{ème} item : Le développement (2)

Les arguments	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
- Arguments « Pour »	15/32	47%	16/32	50 %	0/32	00 %
- Arguments « Contre »	5/32	16%	2/32	6%	0/32	00 %
- Fondés/classés	15/32	47%	6/32	19%	0/32	00 %

2^{ème} item : Le développement (3)

Les exemples	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
- Exemples « Pour »	3/32	09%	6/32	19%	0/32	00 %
- Exemples « Contre »	0/32	00%	1/32	03%	0/32	00 %
- Fondés/classés	3/32	09%	4/32	13%	0/32	00 %

3^{ème} item : La conclusion

La conclusion	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
- Le bilan	7/32	22%	3/32	09%	0/32	00 %
- Le point de vue	2/32	06%	20/32	63%	6/32	19%
- L'ouverture	1/32	03%	1/32	03%	0/32	00 %

Tableau 4-1- : Taux de réalisation des paramètres de la planification.

Commentaire

Concernant ces paramètres, le dépouillement des textes produits a été réalisé en deux phases:

D'un point de vue quantitatif et comme pour ce qui concerne le tableau ci-dessus, nous indiquons dans les colonnes (n°2, n°4 et n°6) le nombre de productions écrites marquant la présence des items constituant la superstructure d'un texte (introduction, développement et conclusion); les colonnes (n°3, n°5 et n°7) précisant les taux de réalisation qui s'y rapportent.

D'un point de vue qualitatif, nous avons, dans un second temps, fractionné notre tableau en trois colonnes principales pour y inclure le critère de "pertinence", à savoir le niveau de compétence « insuffisant », « acceptable » et « élevé ». Il a lieu de rappeler à la suite de cette analyse que le classement de chaque paramètre produit dans une des trois colonnes sus-citées a été établi en fonction de notre appréciation personnelle et pourrait, comme nous l'avons déjà souligné, ne pas être vu comme telle et partagée par d'autres lecteurs.

Ainsi, notre analyse se veut plus approfondie dans la mesure où nous tenterons, pour mieux cerner les difficultés qui se posent aux étudiants, d'apprécier chaque production écrite à partir des deux points de vue qualitatif et quantitatif.

- Evaluation du critère « Introduction »

Le tableau consacré à l'évaluation des introductions produites par les étudiants lors du test initial nous a permis de disposer des informations que nous retraçons ci-après :

Sur le plan quantitatif, les données chiffrées qui en résultent laissent apparaître que la presque totalité des étudiants éprouve d'énormes difficultés à rédiger une introduction correcte. En plus des difficultés linguistiques que nous avons déjà étudiées dans le précédent chapitre, nous avons pu observer que la rédaction de l'introduction est généralement bâclée pour nous donner l'impression d'avoir été « expédiée ».

Nous nous sommes aperçu que ces étudiants ignorent complètement le découpage en trois parties de cette partie du texte. Nous avons pu constater que pour les deux parties devant être consacrées à la problématique et à l'annonce du plan, nous enregistrons des taux de réalisation suffisamment révélateurs des problèmes qu'ils éprouvent pour écrire leur introduction. En effet, seuls six apprenants ont indiqué la problématique alors qu'aucun

étudiant n'a pensé à rédiger l'annonce du plan. La première partie de l'introduction, appelée « accroche », a quant à elle enregistré le taux le plus élevé.

D'un point de vue qualitatif, il nous a été donné de constater que dans l'ensemble, les introductions sont mal formulées et d'un niveau de compétence tout juste moyen, au point où aucun étudiant n'a pu produire cette partie correctement.

- Evaluation du critère « Développement »

Pour l'analyse du développement qui constitue la partie centrale du texte à produire, nous nous sommes intéressés aux principaux composants d'un texte argumentatif avec pour intention de vérifier si les étudiants ont pris le soin de les indiquer et de quelle manière ils se sont acquittés de leur tâche. Pour ce faire, nous avons pris le soin d'examiner avec attention le plan adopté par les étudiants, les arguments et les exemples qu'ils ont utilisés pour soutenir leur raisonnement.

✓ Le type de plan

De l'observation des productions écrites, il ressort que la quasi-totalité des apprenants ont construit leur texte en ne s'appuyant que sur un plan simple. C'est dire qu'ils se sont simplifiés la tâche en développant leur raisonnement uniquement dans le sens de la thèse qu'ils défendent.

Sur le plan qualitatif, seul le plan élaboré par l'informateur n°19 mérite à notre avis d'être classé dans le niveau de compétence élevé.

✓ Les arguments

Les résultats chiffrés qui ressortent de notre tableau nous permettent d'en faire deux lectures. La première nous indique, sur le plan quantitatif, que les étudiants ont eu du mal à déployer plus d'un ou deux arguments et, de ce fait, n'ont pas eu la possibilité de produire un écrit riche en informations et de soutenir comme il se devait leur raisonnement.

La deuxième lecture qu'il nous est possible de faire, en rapport avec le niveau qualitatif, nous indique que les étudiants ont, à quelques exceptions, eu recours aux mêmes arguments et qui plus est, des arguments déployés seulement en faveur de la thèse défendue comme nous l'avons précisé ci-dessus.

✓ Les exemples

Si pour les arguments, les apprenants ont pu, non sans éprouver quelques difficultés, employer quelques arguments, il n'en est pas de même pour ce qui a trait aux exemples. La tâche a été encore plus compliquée et les chiffres parlent d'eux-mêmes. Les trois quarts d'entre eux n'ont pas pu produire des exemples pour illustrer les arguments dont ils se sont servis. Cette difficulté se précise davantage si nous considérons cet aspect du point de sa pertinence puisque seuls six étudiants ont présenté des exemples d'un niveau acceptable, tandis qu'à notre sens, aucun exemple ne mérite l'appréciation élevée.

Pour juger de la pertinence de l'argument (ou de l'exemple), nous tenons à signaler que nous avons tenu compte de la valeur de l'argument (ou de l'exemple) présenté, mais également de la façon de l'exprimer sur le plan linguistique. Ainsi, quelques étudiants ont utilisé des arguments que nous avons appréciés, mais ont eu du mal à les expliciter et donc à les exploiter à bon escient.

- Evaluation du critère « Conclusion »

Concernant ce dernier item, là aussi, les chiffres sont assez éloquents et nous montrent que pour la majorité des étudiants, la conclusion rédigée nous semble incorrecte. Nous avons pu identifier chez nos étudiants, en plus de l'aspect linguistique et stylistique déficient, la difficulté, tout comme pour l'introduction, de structurer correctement la conclusion en respectant les trois étapes qui la composent, à savoir: le bilan du développement, le point de vue et l'ouverture. Ainsi, en guise de conclusion, nombre d'étudiants se sont suffit d'émettre leur point de vue sans plus. À ce titre, deux étudiants parmi l'ensemble ont produit une ouverture.

À la lecture de ces premières indications et des résultats obtenus de l'analyse de ce premier corpus, nous avons pu continuer notre expérimentation avec le souci de remédier aux éléments défaillants enregistrés.

En ce sens, il nous a été possible d'entamer la conception de notre programme d'enseignement en tenant compte des éléments défaillants relevés à partir des productions écrites des étudiants. Parmi les observations que nous avons faites de visu, nous avons pu constater que les étudiants n'utilisent pas le papier brouillon mis à leur disposition et qu'ils ne planifient pas leur texte.

Après avoir programmé à nos apprenants huit séances consacrées à la planification (deux pour l'introduction, quatre pour le développement et deux pour la conclusion) et après avoir achevé notre séquence didactique, nous les avons soumis, comme indiqué plus haut, à la même consigne d'écriture que celle qu'ils avaient effectuée lors du test initial. A la suite de cela, nous avons ainsi pu recueillir notre deuxième corpus et l'analyser pour en ressortir avec les résultats qui nous permettront de vérifier l'objectif de notre recherche qui consiste à déterminer l'impact qu'a pu avoir, en matière de planification, la séquence que nous avons réalisée tout au long de l'année.

Pour plus d'éclairage, nous présentons ci-dessous les résultats de la comparaison des résultats obtenus lors des deux productions écrites, soit entre ceux du test initial et ceux du test final. Pour mieux visualiser ces résultats, nous présentons pour chaque indicateur des données chiffrées, un graphe et un commentaire.

Pour la confrontation des résultats, nous avons jugé plus judicieux de comparer les données chiffrées indiquées dans la colonne « compétence insuffisante » avec celles contenues dans les deux colonnes qui suivent, soit la somme des chiffres de la « compétence acceptable » et de la « compétence élevée ». Nous considérons cela sans incidence notable puisque, d'une part, les chiffres propres à la compétence élevée sont globalement insignifiants et ne peuvent de ce fait influencer sur la tendance générale et que, d'autre part, ce qui doit retenir notre attention c'est de distinguer entre ce qui pose problème et ce que les apprenants parviennent plus ou moins à maîtriser.

4-2- Les résultats de l'analyse comparative (Test n°1 et test n°2)

1^{er} item : L'introduction

L'introduction	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02
- L'accroche	9	5	17	7	2	20
- La problématique	2	5	4	7	0	10
- L'annonce du plan	0	2	0	2	0	3

Tableau 4-2- : Analyse comparative des résultats de l'introduction

Ces écarts apparaissent dans le graphe qui suit :

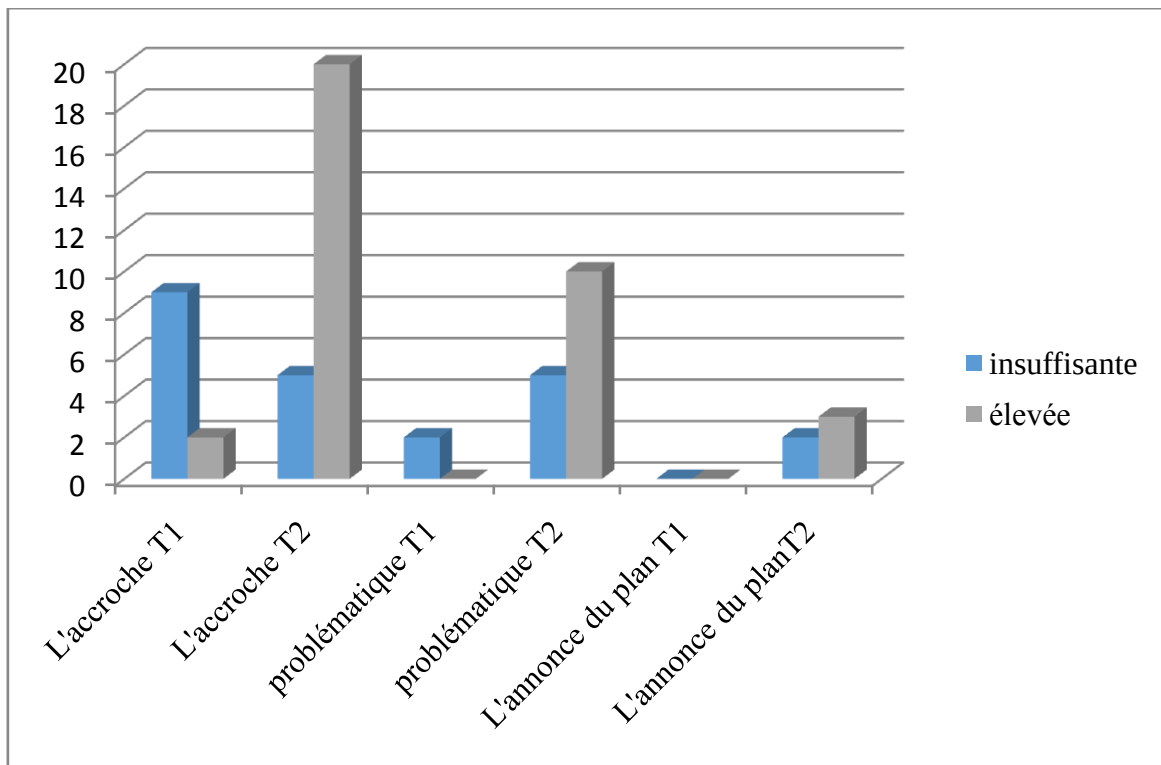


Fig. 4-1- : Écarts entre les résultats du critère « introduction » des deux corpus.

L'analyse des textes écrits par les étudiants a montré que les deux tiers des étudiants avaient réussi à maîtriser une seule des trois parties qui constituent l'introduction, à savoir « l'accroche ». Les deux autres parties que sont la problématique et l'annonce du plan ont tout simplement été occultées.

À la lumière de ce constat, nous nous sommes aperçu que les étudiants dans leur quasi-totalité ne savaient pas structurer l'introduction d'un texte, en particulier celle d'un texte argumentatif. Aussi, avons-nous tenu compte, lors de la conception de notre programme, des éléments ayant fait défaut lors du test initial. Le cours donné aux apprenants a consisté en une explication des différentes parties structurant l'introduction et avons insisté sur celles qu'ils n'ont pu développer correctement, soit par oubli ou par méconnaissance.

À la suite de ces considérations et du test final, nous avons procédé à la comparaison des textes produits avant et après notre expérimentation. Nous avons constaté ce qui suit :

- sur le plan quantitatif et concernant les deux parties de l'introduction ayant posé des difficultés aux étudiants, soit la problématique et l'annonce du plan, nous enregistrons une relative tendance à la hausse concrétisée par un accroissement des réalisations qui passe

respectivement de 6 sur 32 à 22 sur 32 pour la problématique et de 0 sur 32 à 7 sur 32 pour l'annonce du plan. C'est constater que cette dernière partie, en dépit de sa relative simplicité, continue à empêcher les apprenants à produire une introduction correcte.

- Qualitativement, les résultats confirment une nette tendance à la hausse pour l'indicateur « problématique » avec 4 réalisations satisfaisantes sur 32 contre 17 sur 32 pour le second test, l'annonce du plan constituant toujours un handicap pour les apprenants.

Notons aussi une différence à la hausse en rapport avec l'indicateur « accroche » avec 19 réalisations satisfaisantes contre 27 sur 32 dont 20 que nous avons jugé de compétence élevée pour le test final.

Ces indications nous semblent assez révélatrices, en ce sens qu'elles nous renseignent sur nos enseignements qui auraient relativement atteints le but poursuivi.

Il y a lieu de souligner que de nombreux étudiants ne savaient pas que le point de vue, surtout en contexte scolaire, devait être indiqué en conclusion et non en introduction ou au début du développement. De ce fait, ils enlevaient, d'une part, à l'introduction tout l'intérêt qu'elle aurait pu susciter, à savoir celui de séduire et d'amener le lecteur à lire la suite du texte et, d'autre part, à la conclusion l'une de ses fonctions principales devant conduire à l'aboutissement de la réflexion engagée depuis le début de l'écrit.

Voici les introductions rédigées par les informateurs n°07 et n°12 qui confirment ces observations :

Test initial

07/1

Je pense que l'état devrait augmenter les salaires et cela pour des raisons bien précises et surtout convaincantes.

N°12/1

On parle beaucoup en ce moment de crise économique, social et politique très sévère qui touche la majorité des pays et qui s'est propagée très vite. L'Algérie a sa part d'instabilité, par rapport à la demande d'augmentation de salaire.

Test final

07/2

Les travailleurs des différents syndicats sont au centre des affaires et du travail qui gèrent les circonstances de la vie dans différents domaines en faisant leur travail et en assumant leurs responsabilités afin que tout aille pour le mieux et la vie suit son cours dans de bonnes circonstances, ce qui va les aider eux aussi à progresser.

Alors, dans de tels moments, l'état devrait-il leur en être reconnaissant et augmenter leurs salaires ?

On a pris l'exemple des travailleurs d'Algérie télécom et des syndicats afin de mieux expliciter les causes et les conséquences de leurs actes, et ce qu'il reste à faire.

12/2

De nos jours, en Algérie on assiste une hausse de demande d'augmentation de salaire, vu en ce moment la crise économique social et politique sévère qui touche non seulement un ou deux pays, mais elle s'est propagée dans tous le monde.

Avant de chercher à résoudre un problème, il faut toujours cibler ses origines, est-ce son origine c'est les travailleurs eux-mêmes ou le syndicat ou la crise ? Nous tenterons d'y répondre en considérons successivement les points essentiels ?

Tableau 4-3- : Analyse comparative des résultats du développement (1).

2^{ème} item : Le développement (1)

Le Plan	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02
- Le type de plan : le plan orienté	15	4	10	9	0	10
- Le type de plan : le plan binaire	2	0	4	4	1	4
- Le type de plan : le plan dialectique	0	1	0	1	0	0

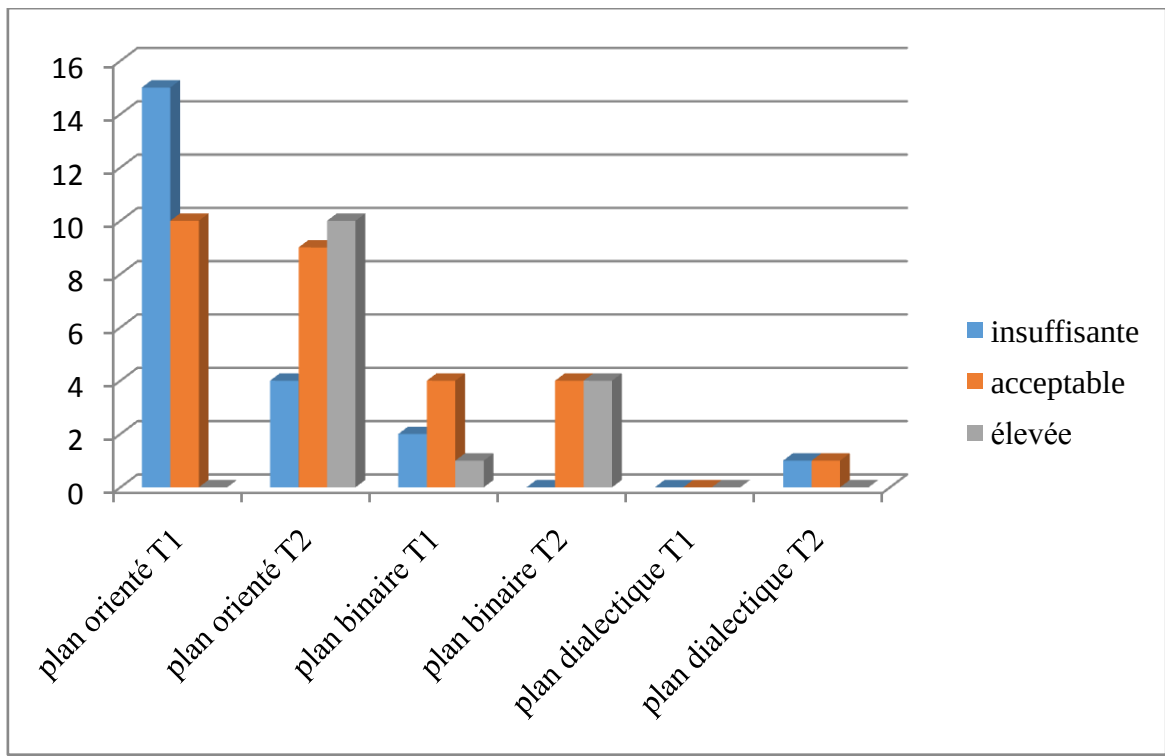


Fig. 4-2- : Écarts entre les résultats du critère développement (1) des deux corpus.

À la lecture du tableau ci-dessus, nous remarquons qu'au début de notre expérimentation, 15 apprenants ont pu produire un texte en s'appuyant sur un plan jugé, selon nous, satisfaisant.

Il apparaît aussi, que lors du test initial, les trois quarts des étudiants ont eu recours au plan orienté pour structurer leur texte, alors qu'aucun d'entre eux n'a osé prendre le risque d'utiliser un plan dialectique (par stratégie d'évitement ou par méconnaissance). Cette façon de procéder nous semble avoir eu des répercussions sur la qualité du texte écrit initialement, notamment sur la partie centrale que représente le développement qui se trouve constituée d'un seul bloc textuel regroupant une, voire deux longues phrases. Il apparaît aussi que les apprenant privilégient la rédaction de leur texte suivant leur inspiration, inscrivant les idées comme elles leur viennent à l'esprit et s'arrêtent dès qu'ils épuisent leurs connaissances. Il est évident que la qualité des textes produits se trouve étroitement liée à la compétence linguistique et à la connaissance du monde dont dispose l'apprenant. Notre interviewé n° 02 dira à ce propos que :

« Dans le cadre de la diversité de l'écrit, ce que je peux dire c'est que je pense que l'écrit doit être lié à une approche bien précise (...). Il faut une approche assez précise et moi je parle beaucoup plus dans mes interventions de l'approche cognitive. Pourquoi ? Parce

que on ne met pas les apprenants sur le même pied d'égalité du point de vue emmagasiner les informations, pouvoir les traiter, les analyser et les investir par la suite. Si par exemple, on demande à un étudiant de produire un texte, si on ne donne pas de l'importance au côté connaissance, on ne pourra jamais écrire. Moi, je pense que pour pouvoir écrire, il faut cerner trois éléments importants. Le premier élément, c'est la connaissance du monde. Si l'apprenant n'a pas une connaissance du monde, il ne pourra jamais écrire (...) ».

Néanmoins, à l'issue du test final, nous pouvons constater une nette tendance à la hausse en matière de planification, avec 28 textes assez bien planifiés sur 32, contre seulement 14 enregistrés au premier test, même si la tendance demeure toujours en faveur du plan orienté.

Nous présentons ci-dessous les deux parties centrales (développement) rédigées par l'informateur n° 23 :

Test initial

Chaque travailleur chez l'état a le droit d'avoir un salaire et même à son augmentation, ce qui fait sujet des revendications salariales chez les différents secteurs en Algérie notamment les travailleurs d'Algérie Télécom.

Premièrement, il faut bien savoir qu'un pays se base à son économie, et sa chute est dû souvent des crises économiques, et comme notre économie d'aujourd'hui a une embellie financière très conséquente, les contestations populaires sont éclatées à travers leurs syndicats en demandant les bénéfices de cette situation.

Deuxièmement, ces revendications ont été faites suite aux besoins des travailleurs surtout par rapport au facteur de retraite, dont ils ont une baisse des salaires en face d'un maximum de besoins, donc ils pensent que la seule solution de rattrapper ce déséquilibre est en augmentant le salaire qui deviendra suffisant au moins.

Test final

Je trouve que les différents secteurs ont le droit de bénéficier de cette embellie financière en réclamant des augmentations de salaires.

Pourquoi ont-ils ce droit ?

Premièrement, ceux qui demandent ces augmentations sont pas des étrangers, ils constituent une cellule très importante dans la société, par la suite le partage du bénéfice financier est de leur droit.

Deuxièmement, ces augmentations doivent être mises par l'Etat sans avoir les réclamations, en situant le facteur du coût de la vie quotidienne (les prix des achats sont devenu de plus en plus chères). Alors, je vois que le fait d'équilibrer entre ce coût et la vie est parmi les responsabilités de l'Etat.

Dernièrement, on voit que l'Etat dépense de grandes sommes d'argent aux secteurs qui n'ont plus de priorité tel que le domaine du sport (le football).

Tableau 4-4- : Analyse comparative des résultats du développement (2).

2^{ème} item : Le développement (2)

Les arguments	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02
- Arguments « Pour »	15	4	16	19	0	6
- Arguments « Contre »	5	3	2	8	0	1
- Fondés/classés	15	7	6	18	0	7

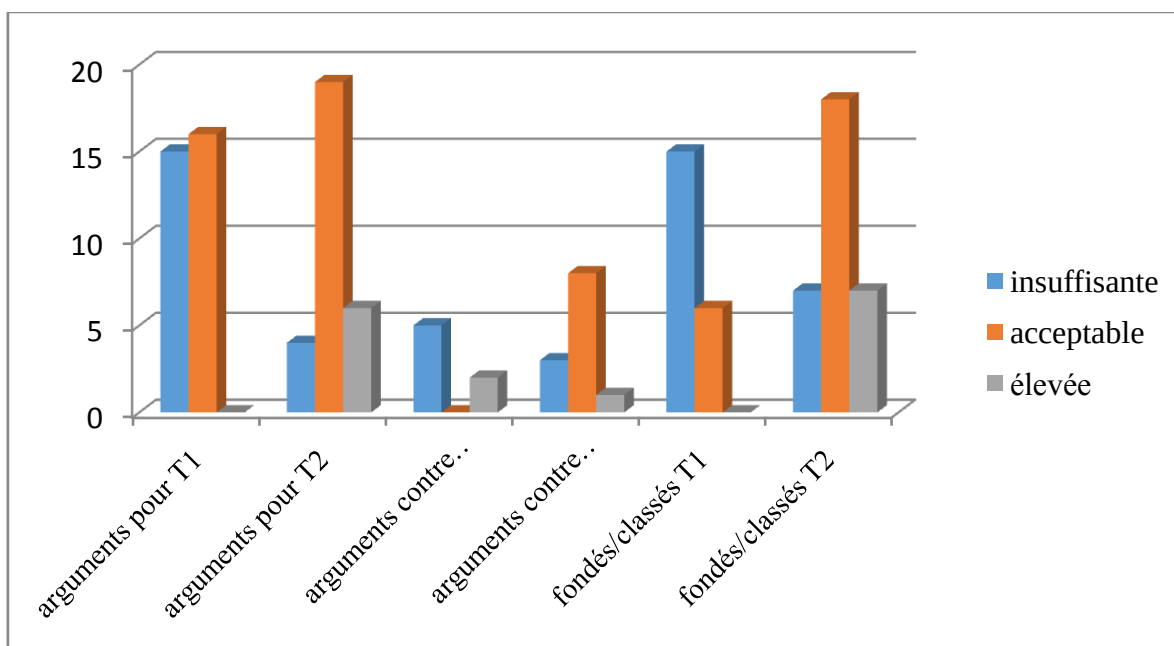


Fig. 4-3- : Écarts entre les résultats du critère développement (2) des deux corpus.

Nous avons vu que l'une des difficultés que rencontrent les étudiants est de trouver des arguments, en qualité et en nombre, pour appuyer leur opinion. Nous avons aussi vu que lorsqu'il leur arrive d'avoir les arguments qu'ils veulent utiliser, mais qu'ils n'arrivent pas à les exploiter correctement faute de compétence linguistique.

Il est clair de remarquer que les apprenants ont utilisé plus d'arguments « pour » que d'arguments « contre »

En ce qui a trait aux résultats relatifs à l'emploi des arguments, il nous est permis de juger du progrès réalisés en ce sens en examinant les données chiffrées qui suivent :

- le nombre de textes ayant utilisé des arguments « pour », et dont nous avons estimé la compétence insuffisante, a régressé pour passer de 15 enregistrés lors du test diagnostique à 4 textes.
- le nombre de textes ayant utilisé des arguments « contre », et dont la compétence nous a semblé insuffisante, a également diminué pour passer de 5 enregistrés lors du test diagnostique à 2 textes.
- le nombre de textes dont les arguments « pour » nous ont paru d'un niveau satisfaisant (acceptable et élevée), a enregistré une sensible amélioration pour progresser de 16 textes lors du test initial à 25 textes.
- le nombre de textes dont les arguments « contre » nous ont paru d'un niveau satisfaisant (acceptable et élevée), a enregistré une tendance à la hausse, même de façon limitée, pour passer de 2 textes enregistrés lors du test initial à 9 textes.

Tableau 4-5- : Analyse comparative des résultats du développement (3).

2^{ème} item : Le développement (3)

Les exemples	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02
- Exemples « Pour »	3	3	6	18	0	1
- Exemples « Contre »	0	0	1	5	0	1
- Fondés/classés	4	7	4	16	0	1

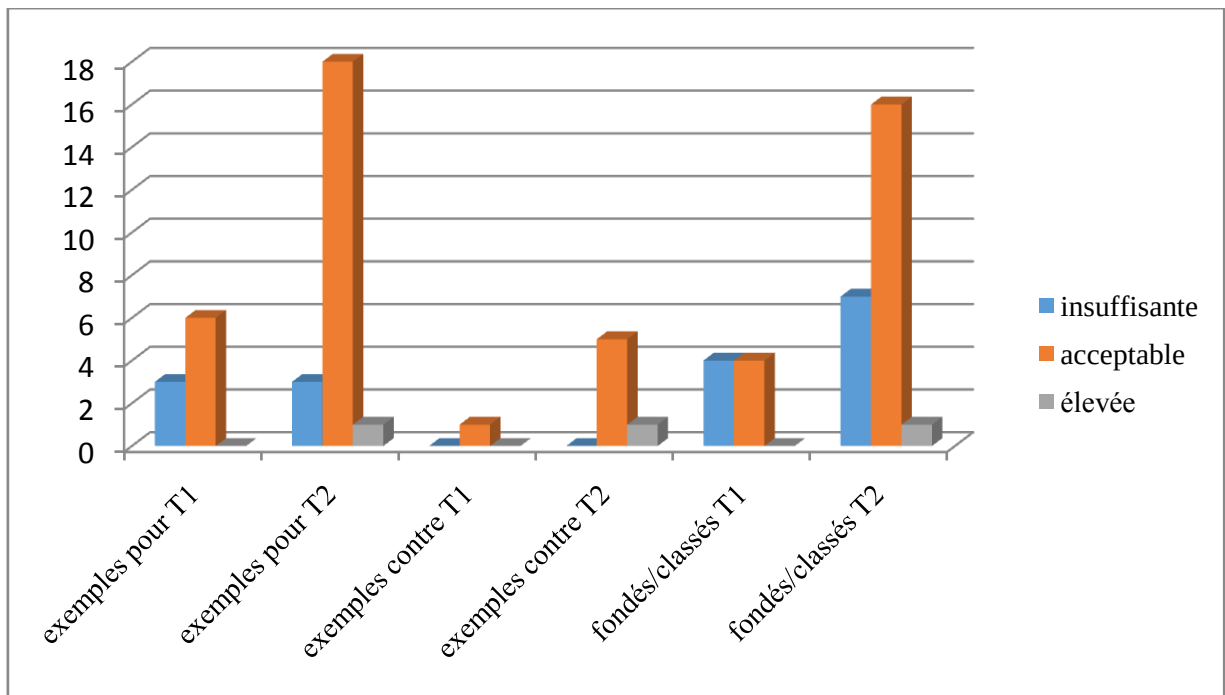


Fig. 4-4- : Écarts entre les résultats du critère développement (3) des deux corpus.

Au vu des résultats contenus dans ce tableau, il apparaît clairement que l'utilisation des exemples constitue une difficulté de taille pour nos étudiants. En plus, tel qu'on l'a constaté pour ce qui du critère « argument », les exemples employés vont dans le sens de la thèse défendue, et, de ce fait, utilisent plus d'exemples « pour » que « contre ».

Pour en revenir à notre expérimentation, et même si nous enregistrons une relative tendance à la hausse, les difficultés que pose cet indicateur persistent toujours. En ce sens, lors du test initial seulement 9 étudiants ont utilisé des exemples parmi lesquels 6 ont fait montre d'une compétence que nous pouvons qualifier d'*acceptable*.

Ainsi, et en dépit des activités que nous leur avons consacré à ce sujet, un nombre assez conséquent d'étudiants (13 sur 32) n'ont pas eu recours à des exemples pour illustrer les arguments qu'ils ont utilisés. Il nous semble que cela est dû au fait que ces derniers, soit confondent entre arguments et exemples, soit pensent que les arguments qu'ils utilisent suffisent à leur raisonnement.

Néanmoins, et tout comme pour ce qui a trait aux arguments, l'emploi des exemples par les apprenants dépend de leur compétence linguistique, de la connaissance du monde qui les entoure et surtout de leurs lectures. Ce sont justement là les faiblesses qui apparaissent à travers leurs écrits.

Pour visualiser les informations propres aux deux indicateurs (arguments et exemples) que nous venons d'évoquer, nous présentons ci-après deux extraits des textes rédigés par l'informateur n° 09.

Test initial

Oui, l'état devrait augmenter le salaire pour améliorer la qualité de la vie du citoyen, face à la cherté de la vie, cette augmentation va permettre une meilleure vie, ces augmentations que réclame le fonctionnaire pratiquement à tous les niveaux. Y a quelques années, ils existaient trois salaires : le salaire le plus rémunéré, le salaire moyen, et le salaire bas. Maintenant on se trouve face à deux salaires : le plus haut que touche les hauts fonctionnaires de la fonction publique, et le salaire moyen.

Je pense que cette augmentation va permettre d'améliorer la qualité de vie du citoyen, parallèlement au niveau de vie actuelle, les charges en augmentent. Ainsi que les matières de consommation en doubler, même tripler.

Durant ses dernières années que le citoyen Algérien est devenu un consommateur en rapport avec l'offre et la demande.

Test final

Comme nous le savons quand il y a effectivement une augmentation en parallèle la cherté de la vie augmente et le simple fonctionnaire arrive tout juste à ses besoins mensuels de la famille, car nous savons que dans notre pays en général une famille se compose au minimum de 4 personnes comme elle peut aller jusqu'à 8 ou 10 personnes, alors croire moi dans ce dernier cas, la vie dans ce foyer n'est pas très gaie, les produits de 1^{ère} nécessité à part bien sûr le lait et le pain n'ont subi aucune augmentation. Nous savons que les fruits et légumes et souvent les viandes ne sont pas quotidiennement présents au milieu de nos repas vu leur prix. Un fonctionnaire essaie de satisfaire sa petite famille uniquement les premiers jours de perception de son salaire. Ensuite, il essaie de terminer le mois comme il peut, car d'un autre côté, comme vous le savez la moitié de notre paye et parfois réservée aux différentes factures comme par exemple (électricité, eau) et ces factures croient moi généralement dépassent le seuil de leur moyenne. Alors comment voulez-vous qu'un citoyen Algérien fonctionnaire de l'état dans le salaire ne dépassent les 50000 DA puisse vivre aisément. (...).

Est-ce que vous croyez qu'un simple fonctionnaire Algérien peut se permettre et permettre à ces enfants de partir en voyage pendant les vacances. A mon avis jamais car cela revient trop cher – Déjà dans notre pays pour déplacer une famille, il faut que les bourses soient bien remplies : exemples la chambre d'hôtel la moins chère varie de 2000 DA à 5000 DA la nuit.

Vous savez également que le taux de malnutriés et des malades anémiques a augmenté ces dernières années à cause de la cherté de la vie et croyez-moi que malgré ces différentes augmentations de salaire, le citoyen fonctionnaire Algérien vit généralement mal, sachant que le coût de beaucoup de produits alimentaires augmente aussi.

Vous savez ce sujet est très important et quelques feuilles ne suffisent pas à détailler tous les arguments.

Tableau 4-6- : Analyse comparative des résultats de la conclusion.

3^{ème} item : La conclusion

La conclusion	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02	Test 01	Test 02
- Le bilan	7	1	3	3	0	2
- Le point de vue	2	1	20	6	6	24
- L'ouverture	1	0	1	5	0	7

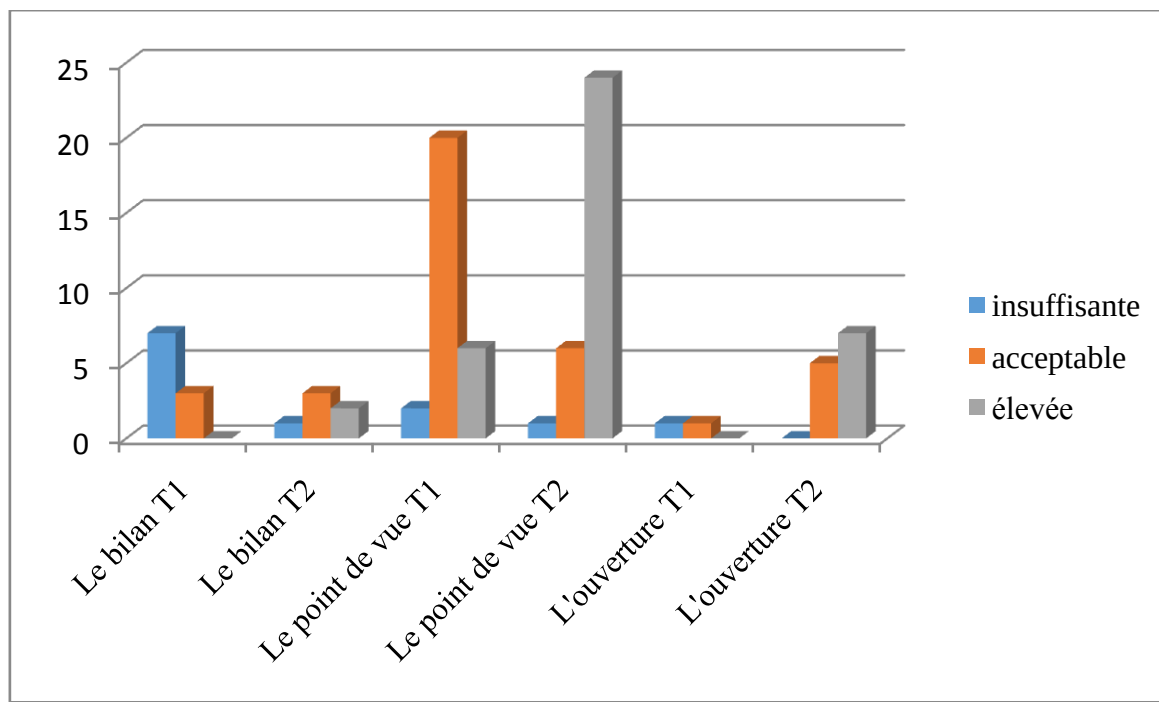


Fig. 4-5- : Écarts entre les résultats du critère « Conclusion » des deux corpus.

À l'instar de ce qu'on a pu constater lors de l'analyse des introductions, les résultats chiffrés qui ressortent du tableau montrent que les apprenants, lors du test initial, n'ont pu maîtriser qu'une seule parmi les trois parties que comporte la conclusion, en l'occurrence celle consacrée au point de vue, même si, comme il nous a été donné de le voir plus haut, de nombreux étudiants l'ont indiqué dès le début de leurs textes. La nature de ces défauts correspondrait à celles observées dans la production de l'introduction.

Les résultats mentionnés ci-dessus montrent que cette partie du texte constitue à son tour une difficulté majeure pour les étudiants. Nous pouvons dire que pour la plupart, le point de vue auquel devait aboutir l'argumentation est synonyme de conclusion.

Les résultats de ce dernier paramètre illustrent l'obstacle que représente pour nos apprenants la rédaction d'une conclusion correcte. Ainsi, des 10 introductions, toutes compétences confondues, qui comportaient la première partie consacrée au « bilan », nous constatons lors du second test seulement 06 copies où l'étudiant a tenu compte dans son introduction de cette partie essentielle.

La deuxième partie consacrée au point de vue a enregistré quant à elle une très légère hausse, avec 28 réalisations sur 32 contre 31. Si nous enregistrons une évolution en ce sens, elle se remarque surtout au niveau de la pertinence puisque de 6 réalisations

qualifiées d'acceptables on est passé à 24 réalisations qui ont atteint un niveau de compétence élevé.

Ces mêmes résultats montrent une certaine fébrilité des étudiants à rédiger cette conclusion, même s'il nous est permis d'appréhender de leur part un souci de faire prévaloir leur point de vue par rapport au thème traité.

Nous rapportons ci-après les conclusions extraites des productions écrites par les informateurs n° 07 et n° 12 :

Test initial

7/1

Pour conclure, il est du droit de l'homme de se révolter pour ses bien et l'état devrait se porter garant parcequ'a la fin l'un dépend de l'autre.

12/1

Devant ces considérations, l'Etat se trouve entre deux feux, le faite de se plié au exigences et réclamations des augmentations de salaire, ou conduire la population a se révolter contre le régime qui va entrainer une instabilité dangereuse pour le pays. Les décideurs devons bien cérner le problème et les répercutions qui seront entrainer.

Test final

7/2

En somme, d'après ces circonstances et ces motivations, rien n'empêche l'Etat d'augmenter les salaires de ces travailleurs et ces syndicats, raisonnables.

Donc oui, l'état devrait les augmenter, afin de ne pas rencontrer d'autres problèmes et d'avoir a affronter son peuple qui peut devenir révoltant et agressif et que tout se répercute négativement.

12/2

Par conséquent, on connait les multiples problèmes causés par les grèves, mais aussi les nombreuses problématique qui en résulte. Donc, j'affirme que l'état devrai s'engager surieusement a stabiliser le niveaux de vie, parce que une citoyen bien nourrit, bien loger et surtout une situation sécuritaire stable ne peut être influencé. L'état devra jouer la carte de la transparence avec la population pour éviter toute décadance.

Au vu de toutes ces considérations, nous rappelons, dans le tableau ci-après, les principaux indicateurs accompagnés des écarts qui s’y rapportent :

Critère	Test n° 1	Test n°2	Ecart
1. Introduction			
1.1. L’accroche	09/19	05/27	19/27 = + 08
1.2. La problématique	02/04	05/17	04/17 = + 13
1.3. L’annonce du plan	00/00	02/05	00/05 = + 05
2. Développement			
2.1. Le plan			
2.1.1. Plan orienté	15/10	04/19	10/19 = + 09
2.1.2. Plan binaire	02/05	00/08	05/08 = + 03
2.1.3. Plan dialectique	00/00	01/01	00/01 = + 01
2.2. Les arguments			
2.2.1. Arguments « Pour »	15/16	04/25	16/25 = + 09
2.2.2. Arguments « Contre »	05/02	03/09	02/09 = + 07
2.2.3. Arguments fondés/classés	15/06	07/25	06/25 = + 19
2.3. Les exemples			
2.3.1. Exemples « Pour »	03/06	03/19	06/19 = + 13
2.3.2. Exemples « Contre »	00/01	00/06	01/06 = + 05
2.3.3. Exemples fondés/classés	04/04	07/17	04/17 = + 13
3. Conclusion			
3.1. Le bilan	07/03	01/05	03/05 = + 02
3.2. Le point de vue	02/26	01/30	26/30 = + 04
3.3. Les perspectives d’ouverture	01/01	00/12	01/12 = + 11

Tableau 4-7- : Bilan comparatif des résultats des critères de la planification

La lecture du tableau ci-dessus nous permet de remarquer que tous les indicateurs qui y figurent ont connu une certaine évolution, même si celle-ci demeure relative.

Sur le plan de la structuration, les résultats comparatifs qui s’y rapportent laissent apparaître une évolution plus ou moins sensible de l’ensemble des indicateurs, lesquels indicateurs doivent être mieux travaillés et obligent à proposer aux apprenants plus d’activités de renforcement.

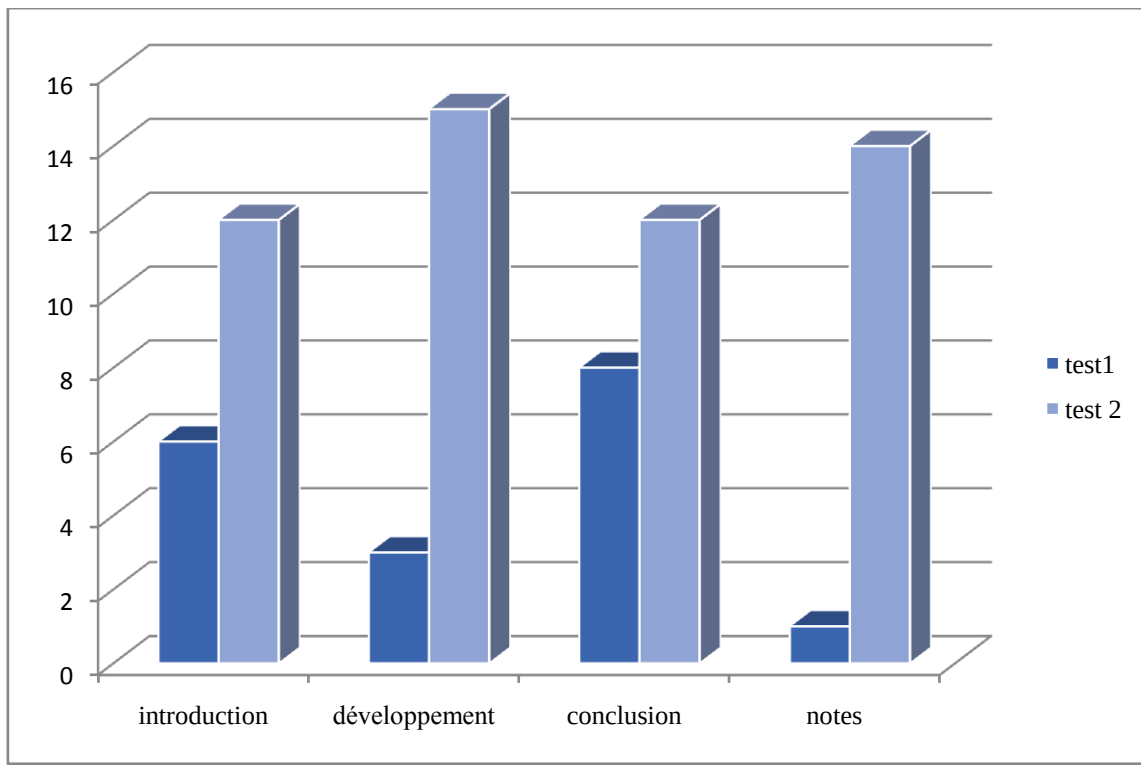


Fig. 4-6- : Evolution des productions écrites du point de vue de la structuration.

Ainsi, comme le montre cette figure, 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.

Conclusion

L'argumentation, comme il nous a été donné de le voir, a fait et continue de faire l'objet de multiples travaux et recherches. Les linguistes s'y sont intéressés pour étudier les manifestations de cet acte dans la langue, les didacticiens, pour leur part, pour mieux enseigner et l'enseigner.

Cet état de fait se trouve à la base d'un changement de regard plus réaliste de l'enseignant qui juge le texte argumentatif comme étant le texte le plus approprié pour être exploité en classe.

Citons les avis de deux enseignants :

D'abord, **IA. 38** :

« (...) l'expérience nous a montré que, d'année en année, malheureusement, le niveau des étudiants n'est plus le même. Donc, on est obligé de revoir un peu les textes avec lesquels nous travaillons en classe. (...). Les textes que nous proposons dans le cadre de l'écrit ne sont que prétexte pour la production écrite. Donc, autant proposer des textes qui soient à la portée de tout le monde, des textes qui soient faciles, aussi bien au niveau du lexique, que de la syntaxe mais aussi de longueur, laquelle est aussi importante pour faciliter ensuite la production qui elle vient en second lieu. (...) il y a une relation très étroite entre l'accessibilité aux textes, la production et la réussite de l'écrit ».

Ensuite, **IB 24** qui estime pour sa part que :

« Dans l'enseignement de l'écrit et concernant la typologie ou les types de textes, mon expérience, quand j'ai travaillé le texte avec les élèves de lycée, le texte qui s'adaptait beaucoup plus à l'apprentissage dans un cadre textuel, dans une analyse textuelle, c'était le texte argumentatif pour le FLE ».

Il précisera (**I.B.24**) :

« Dans ma thèse, (...), j'avais au début proposé un texte, une dissertation. On a proposé un sujet d'ordre didactique et on a demandé aux étudiants de 4^{ème} année, à partir d'une citation, de la commenter. Ça n'a pas donné de résultats. On n'a pas pu faire sortir les éléments qu'on voulait. Par exemple, le problème de la cohésion, de cohérence, etc. Pourquoi ? Parce que l'étudiant à l'université, comme je l'avais dit tout à l'heure, avait cette faculté à apprendre par cœur et on a retrouvé par exemple pour 70 ou 80 copies presque le même texte. Donc, ça a faussé un peu les choses, et on a pris la décision avec mon directeur de recherche, c'était M. Charolles et on s'est mis d'accord à ce qu'on change de type de texte. Pour lui, du point de vue typologique, le texte argumentatif s'adapte beaucoup plus pour des étudiants apprenant le FLE. Beaucoup mieux par exemple, le texte narratif ».

Pour en revenir à notre travail et au regard de ce qui ressort du tableau ci-dessus, nous remarquons que la quasi-totalité des textes rédigés au début de l'expérimentation est mal structurée. Ce qui laisse supposer qu'une grande partie des apprenants éprouve de sérieuses difficultés en matière de planification. Ce qui laisse dire à notre enseignant :

IA 36 : *(...) pour revenir à la question de la typologie textuelle et des acquis, ils (les étudiants) connaissent tous la typologie textuelle, mais ce qu'ils ne savent pas, c'est la rédaction, c'est l'écriture. Ils connaissent le texte argumentatif, mais, ils ne maîtrisent pas l'écriture argumentative.*

Selon **IC 8** :

« On a l'impression que les étudiants ne savent pas ce qu'ils écrivent, ne comprennent ce qu'ils écrivent. Ils reprennent des termes, ils les collent l'un à côté des autres. C'est des concepts qu'on développe lors des cours et qui sont repris pêle-mêle, qui sont associés de n'importe quelle manière. Le sens n'y est pas, et là, je m'interroge sur leur compréhension à eux et à leur assimilation à eux des données du cours parce qu'ils n'arrivent pas à les

reproduire correctement par écrit. Est-ce qu'ils comprennent ce qu'ils écrivent ou est-ce qu'ils ne le comprennent pas. C'est toute la question que je me pose ».

En ce sens, nous avons pu constater que beaucoup d'entre eux ne planifient pas leurs écrits. Nombre d'apprenants entament directement le sujet sans introduction alors que certains ne clôturent pas leurs productions écrites par une conclusion.

Si, sur le plan de la production, les chiffres paraissent relativement admis, il n'en est pas de même pour la pertinence puisque les déficiences que nous avons relevées lors de l'analyse des deux parties du texte, soit de l'introduction et de la conclusion, nous confirment que plus de 75% des apprenants ne savent pas planifier leurs textes.

Ces taux nous permettent de dire que les étudiants, soit omettent l'introduction et/ou la conclusion et ne développent que le corps du texte, soit ont peu d'aptitudes à les rédiger dans la mesure où il nous a été donné de constater que la plupart des introductions et des conclusions sont mal structurées et mal formulées.

À ce sujet, nous notons que l'introduction et la conclusion sont généralement bâclées (manque de temps ou difficulté à rédiger ces deux passages ?). Les étudiants éprouvent dans leur ensemble des difficultés à les formuler. Cette partie est imprécise et souvent incomplète.

Il est reconnu que ces deux parties sont source de difficultés puisqu'elles les obligent à poser la problématique et à exprimer leur point de vue à l'aide de phrases claires et explicites. Il nous semble que les apprenants leur accordent peu d'importance et/ou qu'ils se montrent peu motivés à les produire pour se focaliser sur la partie centrale du texte.

Au point où notre interviewé n°3 **IC20** pense que:

« il faut tabler sur des objectifs très pragmatiques et très simples parce que le niveau des étudiants régresse, à l'écrit notamment. Je pense qu'il faudrait leur apprendre à faire des phrases correctement, à faire des petits paragraphes correctement, à faire des introductions par exemple, à rédiger des paragraphes... ».

En effet, le développement est incontestablement la partie la plus développée. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'elle englobe les arguments et les exemples directement liées au sujet traité. En plus, le développement apparaît, tel qu'on l'a vu plus haut, sous la forme d'un seul bloc textuel, dépourvu de toute ponctuation, constitué de deux ou de plusieurs phrases n'entretenant aucune relation entre elles.

Pour ce qui a trait à la valeur des arguments et des exemples, nous dirons que peu d'apprenants possèdent les compétences encyclopédiques requises pour rédiger correctement, même si les performances diffèrent d'un étudiant à un autre. Nous avons vu que la plupart des apprenants éprouvent de sérieuses difficultés à trouver et à alimenter leurs textes en arguments.

Un des enseignants que nous avons interrogé, en l'occurrence (ID 18) dira à ce sujet :

« Le troisième axe, c'est les compétences transversales. (...). Parce que quand on veut écrire, on invente, il faut être créatif, (...), parce qu'il y a aussi la culture générale de l'étudiant qui entre en jeu. Moi, quand on me demande d'écrire un texte argumentatif sur un domaine précis, il y a d'abord, la compétence linguistique, c'est-à-dire est-ce que je suis capable d'écrire en français, il y a les compétences dans le domaine par rapport au type d'écart que je vais produire, c'est-à-dire si écrire un texte argumentatif ou si écrire un poème, c'est pas la même chose. Le texte argumentatif, il a ses caractéristiques, il a ses normes à respecter. Pour le poème, il y a aussi des normes à respecter ».

Pour eux, écrire un texte consiste à :

- rédiger leur texte en faisant une énumération des idées, les unes à la suite des autres, comme elles leur viennent à l'esprit et à cesser d'écrire dès qu'ils tombent en panne d'inspiration.

Leurs productions sont souvent incohérentes puisque chaque apprenant jette ses idées comme elles lui viennent et qu'il ne se soucie pas de ce qui précède ou de ce qui suit. Cette stratégie est une caractéristique propre au scripteur novice qui s'apparente à la stratégie d'énumération de connaissances (knowledge telling) telle que décrite par Bereiter et Scaradmalia (1987).

- axer toute leur attention sur les aspects liés à la norme linguistique (orthographe, grammaire et syntaxe) plutôt que sur les aspects discursifs du texte, soit la cohérence, la clarté et l'organisation des idées, le respect de l'intention et du destinataire.

De ce point de vue, l'erreur la plus répandue et la plus problématique est celle qui touche à la cohérence du raisonnement et de la pensée, ce qui amène (IB 22) à considérer que :

« Dans une écriture, quand on est en position d'écriture, de scripteur, il faut cerner ce qui est global parce que la phrase en elle-même n'a pas de sens. Seule, la phrase n'a pas de sens. Elle n'a de sens que dans un contexte, dans un texte. C'est pour cela qu'on parle de la co-textualité ou de contextualité. Si par exemple, vous utilisez une phrase, dans la phrase il y a un sujet, un verbe, un complément, c'est juste, mais je ne comprends pas ce que ça veut dire et ça prête à équivoque ».

IB 20 évoque également à ce propos :

« On est maintenant dans un cadre beaucoup plus global parce que proposé à écrire un texte (vérifier le texte)...inséré dans un cadre global. on est maintenant dans un cadre beaucoup plus global parce que proposer à écrire un texte, on peut vous écrire un texte correct du point de vue syntaxique, dans l'organisation des mots dans une phrase, mais ça ne fera jamais un bon scripteur ; il n'écrira jamais correctement parce qu'il y a un point qui est très important et quand on aura réglé ce point, le point de langue doit être inséré dans un cadre global ».

D'autre part, on constate que les étudiants connaissent peu ou pas de stratégies liées au processus de révision, ce qui entraîne d'importantes difficultés au niveau de leur capacité à évaluer et à améliorer leur texte. Par conséquent, les textes produits sont souvent très courts et de mauvaise qualité.

Cette difficulté peut s'expliquer notamment par le peu de temps accordé à la révision de texte en classe, d'autant plus qu'aucun enseignement n'est consacré à cette phase de l'écriture, ainsi que par le peu de temps consacré à l'enseignement des stratégies relatives aux différents processus rédactionnel.

Enfin, pour mesurer l'impact de la séquence didactique proposée, nous avons comparé les résultats obtenus lors du test diagnostique à ceux du test final. Les écarts qui ont en résulté nous ont confirmé que la planification constituait pour les étudiants un handicap sérieux à la production d'un texte argumentatif. Ces apprenants ne planifient pas et organisent peu ou pas du tout leurs idées. Ils détectent mal leurs erreurs quand il leur arrive de réviser leurs textes, ce qu'ils ne font pas en général.

Toutefois, à la suite de la confrontation des résultats réalisés lors des deux versions, nous avons pu d'emblée remarquer ce qui suit :

- Tous les indicateurs ont connu une évolution. L'amélioration enregistrée varie cependant d'un indicateur à un autre. Les indicateurs qui n'étaient pas connus ou maîtrisés au début (l'introduction et la conclusion), même s'ils sont concernés par la tendance à l'évolution, continuent de poser de sérieuses difficultés aux étudiants.
- Seul l'informateur n° 17 a pu produire un plan dialectique.
- Les difficultés que rencontrent les étudiants à proposer et donc à utiliser des arguments et des exemples pertinents et convaincants persistent toujours. Les chiffres contenus dans le tableau ci-dessus nous renseignent sur la pauvreté des textes produits et nous révèlent une

certaine difficulté à déployer de manière satisfaisante les différents composants structurels d'un texte argumentatif.

Même si nous avons pu observer, à la suite de la réalisation de notre séquence, une certaine tendance à l'évolution des différents indicateurs, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile pour nos apprenants de rédiger des indicateurs comme l'annonce du plan pour l'introduction, le plan dialectique et le bilan et l'ouverture pour la conclusion. Tel que le montre le tableau, il convient de souligner que la maîtrise de ces différents composants demanderait à être renforcée et nécessiterait davantage d'activités.

Toutefois, pour que les apprenants puissent enrichir les textes qu'on leur demande de construire, les enseignants que nous avons interrogé dans le cadre de nos entretiens semi directifs sont catégoriques et estiment que cette difficulté persistera compte tenu du fait que nos étudiants ne lisent pas et ne peuvent maîtriser donc cette compétence à argumenter efficacement puisqu'ils ne peuvent, comme on l'a vu, fournir que très peu d'arguments et d'exemples et qui de surcroît sont peu convaincants.

Les précisions présentées par **IB 8** suffisent à justifier notre propos : « *Je pense que pour pouvoir écrire, il faut cerner trois éléments importants* ». Selon notre interviewé : « *Le premier de ces trois éléments : « c'est la connaissance du monde. Si l'apprenant n'a pas une connaissance du monde, il ne pourra jamais écrire* »

ID 16 abondera dans ce sens et estime que les difficultés que rencontrent les étudiants à l'écrit sont dues au fait que les étudiants ne lisent pas ; pour lui, l'étudiant qui ne lit pas un roman ou bien un ouvrage théorique par semaine, ne peut pas ne pas avoir de problème à l'écrit. Pour lui, « lire et écrire vont de pair ».

À la lumière de tout ce qui précède et en dépit des quelques points négatifs que nous avons mis en relief, nous pouvons conclure que notre deuxième hypothèse se trouve confirmée en ce sens que la séquence que nous avons mis en place, même si elle n'a pas atteint pleinement l'objectif fixé, a tout de même eu un effet assez notable sur la qualité des textes produits.

CHAPITRE 05

ETUDE DE L'IMPACT DE L'APPROCHE SUR LA MAITRISE DE LA COHERENCE TEXTUELLE PAR LES APPRENANTS

Introduction

Dans le chapitre qui suit, il s'agira de mettre en relief l'effet de notre séquence didactique sur la compétence des étudiants à produire des textes argumentatifs cohérents. Nous analyserons, dans un premier temps, les productions écrites recueillies à la suite du test diagnostique. Dans un deuxième, nous présenterons les résultats obtenus à la suite du test final, lesquels résultats nous permettront de procéder à l'analyse comparative entre les deux corpus et de pouvoir ainsi juger si une amélioration est constatée dans les textes produits à la fin de l'expérimentation.

Pour davantage d'éclairage, nous présenterons sous forme de tableaux et de graphes les résultats de la comparaison propres au critère de « cohérence textuelle ».

Par cette expérimentation, nous allons vérifier si la séquence didactique que nous avons élaborée et mise en œuvre pourrait produire un impact positif sur la qualité des textes argumentatifs produits par cette catégorie d'étudiants, notamment du point de vue de leur cohérence. Il s'agit non seulement d'analyser les erreurs constatées mais de les confronter à celles enregistrées lors du test initial.

Notre analyse se veut quantitative et qualitative en ce sens qu'elle portera sur les défauts de cohérence les plus récurrents, en particulier ceux qui affectent des parties du texte et qui entraînent leur intelligibilité. Pour cela, nous tenterons de déceler le nombre de ces erreurs et de déterminer leur gravité, laquelle gravité sera considérée selon ses répercussions sur la compréhensibilité du texte.

Pour mesurer cet impact, nous procéderons de la même manière que pour le chapitre précédent. Nous commencerons par repérer les défauts de cohérence observés dans les productions écrites des apprenants en fonction des indicateurs indiqués dans la grille d'analyse que nous avons préparée en ce sens. Nous comparerons ces résultats avec ceux réalisés dans la version initiale de leur production écrite.

L'interprétation des écarts entre les résultats des deux tests nous permettra de juger si, au plan de la cohérence, leurs écrits ont enregistré une amélioration par rapport à ceux produits au début de l'expérimentation et, par conséquent, de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle l'intégration de la notion de cohérence dans l'apprentissage de la production du texte argumentatif pourrait avoir un effet positif sur la qualité des textes rédigés par les apprenants.

5-1- Les résultats de l'analyse des écrits du corpus n° 01

L'analyse que nous avons effectuée sur les productions écrites réalisées au début de l'expérimentation, nous a permis de recueillir les résultats indiqués ci-dessous :

Tableau 5-1- : Taux de réalisation des paramètres de la cohérence textuelle.

1^{er} item : La cohérence pragmatique

La cohérence pragmatique	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux
- Le texte répond-il à la consigne ?	10/32	31 %	18/32	56 %	4/32	13 %
- Le genre de texte est-il approprié ?	15/32	47 %	15/32	47 %	2/32	06 %

Les difficultés que pose la compréhension du sujet aux étudiants est telle que certains d'entre eux ne savent pas ce que doit être le travail à réaliser au point où l'examen des textes produits donne l'impression que ceux-ci semblent être rédigés en fonction de consignes différentes. Cela est d'autant plus grave que nombre d'étudiants consacrent peu de temps à la lecture des sujets, de ce fait, ils leur arrivent souvent de ne pas comprendre quel type de texte on leur demande de produire.

Le tableau consacré à cet aspect de la cohérence montre que les textes produits par 10 étudiants sur les 32 ne répondent pas complètement à la consigne, alors que ceux de presque 50 % des étudiants ne sont pas tout à fait en conformité avec le type de texte attendu.

2^{ème} item : La cohérence énonciative

La cohérence énonciative	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux
- Implication du « je »	17/32	53 %	11/32	34 %	0/32	00 %
- Constance du régime énonciatif	19/32	59 %	13/32	41 %	0/32	00 %
- Emploi des organisateurs	19/32	59 %	12/32	38 %	1/32	03 %

Le tableau ci-dessus, nous permet de considérer la manière qu'ont les étudiants à écrire leur texte tout en tenant compte de la dimension énonciative. Pour cela, nous examinerons successivement comment les étudiants s'impliquent dans leurs écrits et respectent le régime énonciatif pour enfin examiner de quelle façon ils manipulent les connecteurs.

D'emblée, nous réalisons, par rapport à l'emploi du JE, qu'il est difficile pour les étudiants d'écrire tout en s'impliquant de façon assez marquée dans le texte qu'ils rédigent. En effet, nous constatons que 11 sur 32 étudiants s'impliquent sans que leur performance n'atteigne un niveau de compétence élevé. Pour les 21 autres, ils n'arrivent tout simplement pas à mobiliser cette compétence.

Dans le prolongement de ce que nous venons d'examiner, les étudiants semblent avoir du mal à gérer la constance du régime énonciatif de leur texte. Au vu des chiffres contenus dans le tableau ci-dessus, seuls 13 étudiants ont pu plus ou moins parvenir à maintenir le cadre énonciatif de leur texte, les 19 autres semblent éprouver de sérieuses difficultés à exploiter correctement les ressources linguistiques devant les aider à maîtriser cette dimension de la cohérence.

Enfin et concernant le troisième volet de cette cohérence énonciative, une autre grande contrainte qu'affrontent les étudiants semblent étroitement liée à la capacité qu'ont les étudiants à manipuler les connecteurs. D'après notre analyse, les productions écrites se caractérisent soit par l'absence de connecteurs, soit par des emplois erronés lorsque ceux-ci sont utilisés. Les données chiffrées en notre possession reflètent ce constat puisque nous avons jugé acceptables 12 textes alors que 19 autres nous donnent l'occasion de convenir que leurs auteurs n'arrivent pas à utiliser convenablement ces liens.

3^{ème} item : La cohérence du texte

La cohérence du texte	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux
- La règle de répétition	10/32	31 %	21/32	66 %	1/32	03 %
- La règle de progression	16/32	50 %	13/32	41 %	3/32	09 %
- La règle de non contradiction	18/32	56 %	14/32	44 %	0/32	00 %
- La règle de relation	12/32	38 %	19/32	59 %	1/32	03 %

Pour rédiger un texte cohérent, l'étudiant se doit de reprendre son texte pour tenter de repérer et de reformuler les segments qui peuvent gêner l'intelligibilité de son texte.

Les résultats de notre évaluation des copies des étudiants regroupent les quatre volets de la cohérence textuelle tels que formalisés par M. Charolles (1978) :

Concernant *la règle de répétition*, les deux tiers des apprenants ont produit de manière assez acceptable des textes structurellement cohérents en utilisant les différents procédés de liaison connus, alors que 10 étudiants parmi les 32 ont éprouvé des difficultés à utiliser comme il se doit ces reprises.

Pour ce qui est de *la règle de progression*, les étudiants rencontrent beaucoup d'obstacles à faire avancer leur texte. Ces obstacles sont généralement causés par une compétence linguistique et culturelle plus ou moins limitée qui les obligent à répéter ce qu'ils ont rédigé au lieu d'enchaîner avec d'autres informations. Néanmoins, 50% de nos étudiants ont pu présenter sur ce plan des textes corrects.

La règle de non-contradiction, quant à elle, nous a montré que même à ce stade de l'apprentissage, il existe encore des apprenants qui commettent ce type de défaut et qui, avec un peu plus de lucidité, auraient pu les éviter surtout s'ils avaient pris la peine de réviser leur texte.

Concernant la quatrième et dernière composante de cette cohérence discursive, en l'occurrence *la règle de relation*, nous nous sommes aperçu qu'un tiers des étudiants rencontraient ce type de difficultés. Il s'agit généralement des étudiants dont le niveau linguistique est insuffisant et qui n'arrivent pas à relier convenablement les faits et les arguments qu'ils déploient pour soutenir leur raisonnement.

4^{ème} item : La cohérence sémantique

La cohérence sémantique	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux	Nombre d'apprenants	Taux
- Qualité générale de la langue	10/32	31 %	19/32	59 %	3/32	09 %
- Mise en page et ponctuation : claires et apparentes	19/32	59%	11/32	34 %	2/32	06 %

À propos de cette dimension, le tableau qui précède indique le nombre d'étudiants dont la qualité de la langue écrite s'avère insuffisante. Au-delà des éléments de surface que nous avons pris en compte lors de notre analyse, éléments qui forment la grammaire de la langue et qui en font un outil de communication privilégié, les défaillances enregistrées à ce niveau se répercutent sur le texte, affectent la capacité des étudiants à s'exprimer clairement à l'écrit et à structurer leurs idées en un ensemble cohérent.

À l'examen de ces chiffres, il nous est possible de constater que la qualité de la langue écrite du tiers des étudiants est insuffisante tandis que la présentation formelle d'environ 60% des textes s'avère défailante.

5-2- Les résultats de l'analyse comparative (Test n° 1 et n° 2)

Après avoir déceler, lors du test diagnostique, les principales difficultés de cohérence chez les étudiants, nous allons confronter ces défauts à ceux contenus dans les productions écrites réalisées à la suite de la séquence didactique proposée.

1^{er} item : La cohérence pragmatique

La cohérence pragmatique	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n°2
- Le texte répond-il à la consigne ?	10	2	18	8	4	22
- Le genre de texte est-il approprié ?	15	3	15	17	2	12

Tableau 5-2- : Analyse comparative des résultats de la cohérence pragmatique

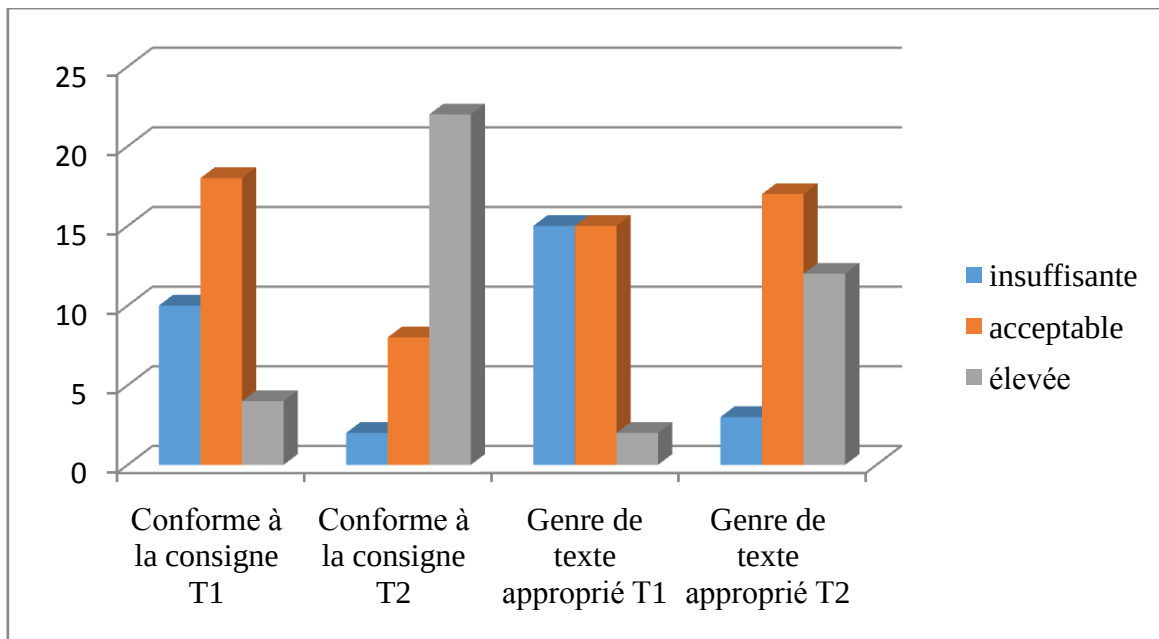


Fig. 5-1- : Écarts entre les résultats du critère « cohérence pragmatique » des deux corpus.

En observant les chiffres ci-dessus, nous remarquons que plus des deux tiers des étudiants (22/32), dès le test diagnostique, disposent de cette aptitude à analyser et à respecter la consigne avant même le début de notre séquence. Néanmoins, à l'issue de notre expérimentation, une amélioration de ces résultats est nettement perçue sur le plan qualitatif, puisque de 10 étudiants ayant été jugé d'un niveau insuffisant et 18 étudiants jugé de compétence acceptable il n'en reste respectivement que 2 et 8 étudiants. Cette progression apparaît clairement en *compétence élevée* où 22 étudiants ont amélioré leurs performances alors qu'ils n'étaient au départ que de 4.

Pour le deuxième indicateur, les chiffres indiquent aussi une tendance vers la progression. Nous remarquons que les étudiants les plus en difficulté en ce sens progressent davantage comme en témoigne les chiffres indiqués dans la case réservée à la compétence insuffisante où seulement 3 parmi l'ensemble des étudiants éprouvent toujours des difficultés à adapter leur écrit au genre de texte approprié.

Les deux textes qui suivent, construits par l'informateur n° 26, visent à mettre en exergue cette compétence à rédiger dans le cadre du respect de la consigne et du type de texte.

Test initial

L'Algérie est un pays super riche par ces ressources naturelles comme : le pétrole, le gaz, l'or...etc. malgré cela est-ce qu'elle peut satisfaire les revendications de son peuple ??

Le peuple algérien souffre de l'insuffisance du salaire car il ne peut même pas satisfaire ses besoins quotidiens de la vie, en comparant avec l'augmentation exessive des prix de la nourriture en particulier sans traiter l'achat des vêtements, les véhicules sans oublier les factures qu'il a à payer. Est-ce qu'un fonctionnaire qui touche trente mille dinars par moi peut être en mesure de tout cela ??

Le citoyen algérien se soucie grave de ce problème car parfois, il ne peut pas réaliser les rêves de ses enfants en lui achetant un jouet, surtout quand il prend la responsabilité d'une grande famille, il ne pourra jamais arriver jusqu'à la fin du mois sans qu'il fasse des dettes en empruntant de l'argent en raison de son salaire incomplet.

Aussi, il y a le cas des jeunes qui ne sont pas bien payés donc ils préfèrent émigrer vers l'étranger pour être bien encaissés.

Et donc, l'état doit se montrer favorable en augmentant les salaires en prenant tous ces problèmes en considérations pour que le peuple algérien atteigne le confort moral et physique en le bien encaissant.

Test final

Les revendications salariales se sont les réclamations d'une amélioration de salaire c'est-à-dire que les travailleurs veulent avoir une embellie au niveau de leur paye.

Pourquoi revendique-t-on des augmentations salariales ??

Les travailleurs exigent une amélioration de salaire notamment les travailleurs algériens car aujourd'hui l'Algérien souffre de l'inflation, autrement dit l'augmentation abusive des prix au niveau de tous les produits que ce soient des biens alimentaires, d'éléments d'habillement, de loyer ou des factures (électricité, gaz,...), ce qui résulte que le salaire ne soit pas en quantité suffisante pour satisfaire tous les besoins habituels de l'homme. Par exemple, un père de famille qui a 5 enfants et qui touche 2 millions chaque mois ne pourra jamais arriver jusqu'à la fin du mois sans se faire des dettes en raison de l'insuffisance des sous vu que tout est cher. Je mets en lumière l'exemple de la pomme de terre- un kg coûte 100 Da alors qu'auparavant elle ne coûtait que 20 Da c'est une très grande différence et ce fonctionnaire ne pourra pas être en mesure d'acheter tous les jours ce que

sa famille veut avoir, c'est vraiment décevant qu'un père ne peut pas réaliser un minimum de joie pour sa famille.

En résumé, l'Algérie est un pays riche par ses ressources, c'est pour cela je pense que l'Etat doit se montrer favorable devant ces revendications et augmente les salaires car les travailleurs en ont vraiment besoin afin d'atteindre un confort morale qui est le fait de réaliser les vœux de leur famille.

2^{ème} item : La cohérence énonciative

Tableau 5-3- : Analyse comparative des résultats de la cohérence énonciative

La cohérence énonciative	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n°2
- Implication du « je »	17	15	11	10	0	7
- Constance du régime énonciatif	19	1	13	25	0	6
- Emploi des organisateurs	19	4	12	15	1	13

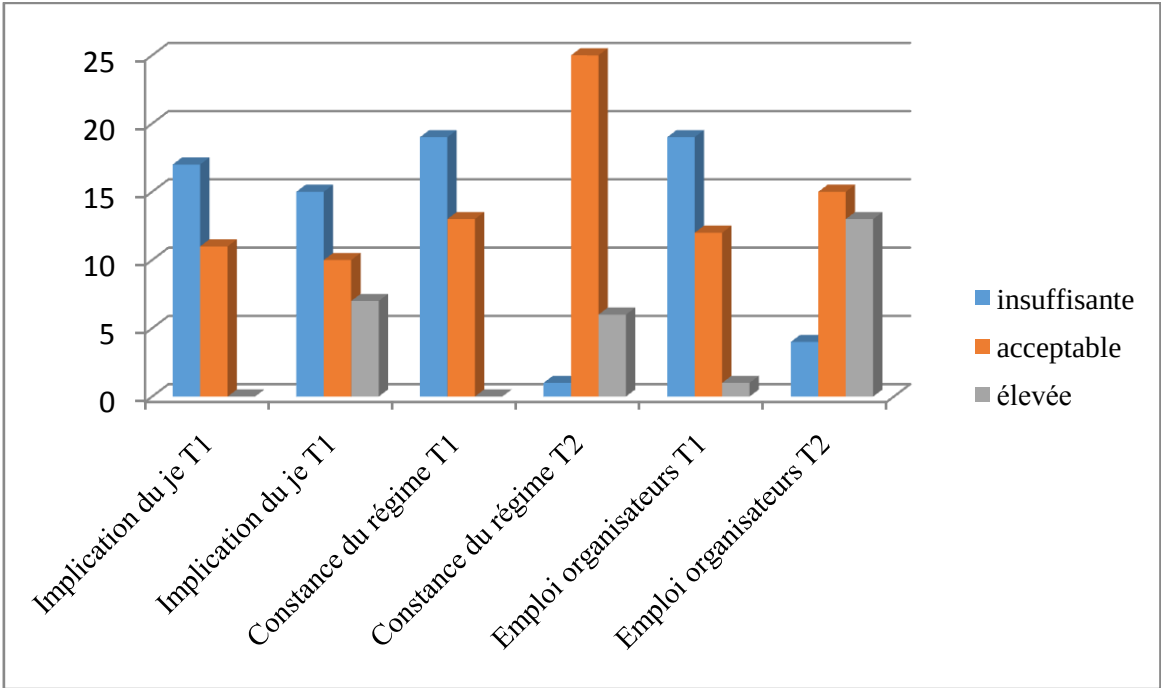


Fig. 5-2- : Écart entre les résultats du critère « cohérence énonciative » des deux corpus.

Il s'agit de l'item ayant posé, lors du premier test, le plus de difficultés aux apprenants. Pour respectivement les indicateurs que sont l'implication du « je », la constance du régime énonciatif et l'emploi des organisateurs, force est de constater que 17, 19 et 19 sur les 32 manifestent *une compétence insuffisante*.

Les différentes activités que nous avons menées dans le cadre de notre séquence ont permis tout de même de réduire ces insuffisances avec pour résultat d'enregistrer une évolution significative pour les trois indicateurs.

Concernant le premier indicateur, cette amélioration se reflète à travers les chiffres contenus dans la case *compétence élevée* puisque nous remarquons que 7 étudiants se voient attribuer ce niveau de compétence, alors qu'au départ aucun d'entre eux n'avait atteint ce niveau.

La tendance à la hausse est clairement perceptible pour ce qui a trait au deuxième indicateur. Les trois niveaux de compétence enregistrent une progression avec respectivement : 18 étudiants qui quittent *le niveau insuffisant* (19/1), 25 atteignent *le niveau acceptable* (13/25) alors que 6 parviennent à se hisser au niveau de *compétence élevée* contre 0 au départ de l'expérimentation (0/6).

Pour le troisième volet de cet item, consacré à l'emploi des connecteurs, il est clair que le maniement des connecteurs constituait au départ un problème assez important pour les étudiants. Après avoir suivi la séquence, nous constatons qu'une partie non négligeable des étudiants a pu améliorer cet aspect. Ainsi, à la fin du processus, 4 étudiants seulement n'avaient pas amélioré leur performance, qualifiée toujours d'insuffisante (19/4), le niveau de *compétence acceptable* est celui qui n'avait pas enregistré de changements significatifs (12/15), alors que le niveau de compétence le plus notable est enregistré en *compétence élevée* (1/13).

Nous rapportons ci-dessous deux productions écrites, rédigées par l'informateur n°32, qui appuient le constat évoqué ci-dessus :

Test initial

L'état doit se montrer favorable mais avec quelque réserve.

L'embellie financière que connaît notre pays a incité les syndicats, des différents secteurs à demander des augmentations de salaire. Vu la détérioration du pouvoir d'achat d'une

majorité de la classe sociale, le gouvernement devient prendre en considération ce facteur majeure. Et donc se montrer favorable à ces revendications salariales, tout en prenant en compte la crise économique que connaît le monde entier et de ce fait être prudent dans les dépenses publiques afin de préserver l'économie nationale.

Test final

Un salaire digne signifie une vie digne.

D'abord, tout pays ayant une économie qui prospère doit tenir compte du principal facteur de cette prospérité, c'est la main d'œuvre à tout les niveaux institutionnel ou privé.

Ensuite, le travail est la source principal des revenus, donc tout les gouvernements doivent augmenter les salaires de leur citoyens en tenant compte bien sur premièrement des capacités budgétaires de chaque pays.

Enfin, il y a le taux de chômage qui rentre en considération, une économie qui stagne ne peut pas favoriser le développement.

En conclusion, les revendications salariales sont un droit constitutionnel et chqu'un des employeurs a le droit à une salaire convenable.

3^{ème} item : La cohérence du texte

La cohérence du texte	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test n° 01	Test n° 2	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n°2
- La règle de répétition	10	2	21	15	1	15
- La règle de progression	16	3	13	15	3	14
- La règle de non contradiction	18	8	14	23	0	1
- La règle de relation	12	9	19	16	1	7

Tableau 5-4- : Analyse comparative des résultats de la cohérence du texte.

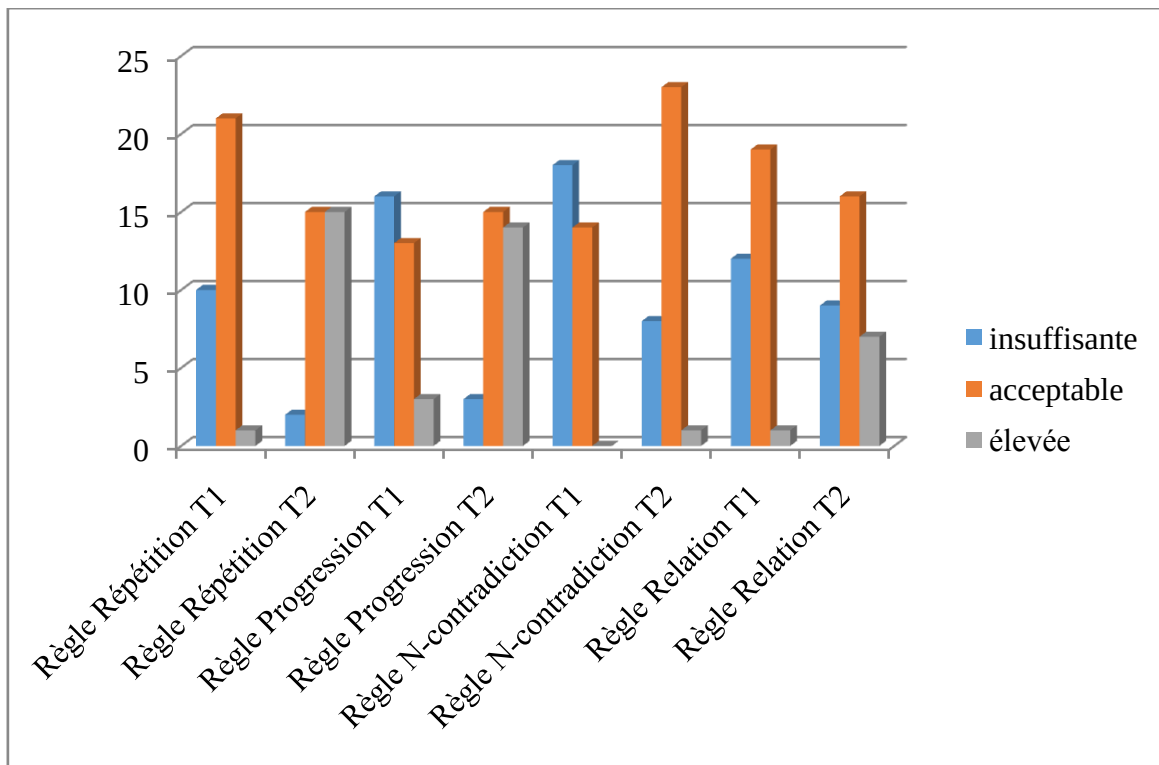


Fig. 5-3- : Écarts entre les résultats du critère « cohérence du texte » des deux corpus.

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, l'examen de l'item propre à la cohérence textuelle est intéressant dans la mesure où l'on remarque un fort impact de la séquence sur l'évolution qualitative de tous les indicateurs. En effet, si l'on additionne les indicateurs qualifiés d'*acceptables* à ceux de la *compétence élevée*, nous nous apercevons ainsi que les règles de la cohérence textuelle se trouvent installées dans les pratiques de plus des deux tiers des étudiants, soit 30/32 pour la règle de répétition, 29/32 pour la progression, 24/32 pour la règle de non-contradiction et 23/32 pour la règle de relation.

Toutefois, si l'on examine les deux derniers indicateurs, à savoir la règle de non-contradiction et la règle de relation, nous constatons que les résultats demeurent insuffisants avec respectivement 8 et 9 étudiants sur 32.

Voici deux textes écrits par l'informateur n° 03

Test initial

Après la vague qui a envahie le monde arabe (celle du preitemp arabe) comme le cas de nos voisins Tunisiens et Egyptiens ; je crois que l'état doit se montrer favorable non

seulement a l'augmentation des salaires mais aussi il lui faudra changer le mode de vie quotidien de citoyens afin de bien gerer démocratiquement ces conflits.

Les hausse de salaire a Algérie interviennent après celle annoncés dans plusieurs autre entreprise et administration public : Sonatrach, Sonelgaz, Algérie Poste, médecine, police. En fait, pour maintenir la paix social et éviter les trouble

L'état a répondu favorablement à tous les revendication salarial exprimées depuis le début de l'année (c'est-à-dire l'année passé).

Le gouvernement dépense également sans compter pour subventionner les produits de première nécessité

La fonction publique est le vrai dindon de cette farce salarial, largement augmenté avant toute revendication les agent de la fonction publique se retrouvent donc avec une misérable augmentation effective (palpable sur la fiche de paie) comparé aux autre assez rondelettes (...) Mais il se consolent par le fait qu'il y a des catégorie encore plus oubliée comme les retraités et les chômeurs. Les chomeurs n'ont pas le cadre de revendication et n'ont donc pas de voix du tout.

Enfin, j'espère que le gouvernement Algérienne prenne ça en considération et augmente les salaires de tous les travailleur pour éviter les revendication contre le régime

Test final

A propos de la hausse du salaire, les travailleurs proposent l'augmentation des salaire pour assurer une vie décente compatible avec les exigences de notre temps. Une question s'oppose alors, l'Etat doit-il augmenter les salaires ou veut mieux être contre ? Nous tenterons d'y répondre en considérant suxissivement des avantages les inconvénients de l'un et de l'autre cas.

Une diminution du recours aux aides sociales, l'augmentation des salaires ne joue ni conte l'emploi ni contre la santé de l'économie, elle est pour sortir de la crise, pour rééquilibrer le partage de la valeur ajouté en faveur des travailleurs.

la hausse des salaires assue une vie décente à tous les travailleurs compatible avec les exigences de notre temps, elle peut accroitre les ressources de la sécurité sociale et des caisses de retraite.

le plus evident, améliorer les conditions de vie des salaires et une amélioration des services publics.

la hausse d'une augmentation de la productivité du travail par amélioration de la motivation de travailleurs mieux payés.

En conclure, l'Etat doit réduire les inégalités croissantes des salaires reconnaître et encourager l'amélioration des nouveaux de qualification, le plus évident, améliorer les condition des profils et la création possible de nouveaux emplois dans certaines entreprises.

4^{ème} item : La cohérence sémantique

La cohérence sémantique	Compétence insuffisante		Compétence acceptable		Compétence élevée	
	Test n° 01	Test n° 2	Test n° 1	Test n° 2	Test n° 1	Test n°2
- Qualité générale de la langue	10	4	19	16	3	12
- Mise en page et ponctuation : claires et apparentes	19	3	11	17	2	12

Tableau 5-5- : Analyse comparative des résultats de la cohérence sémantique

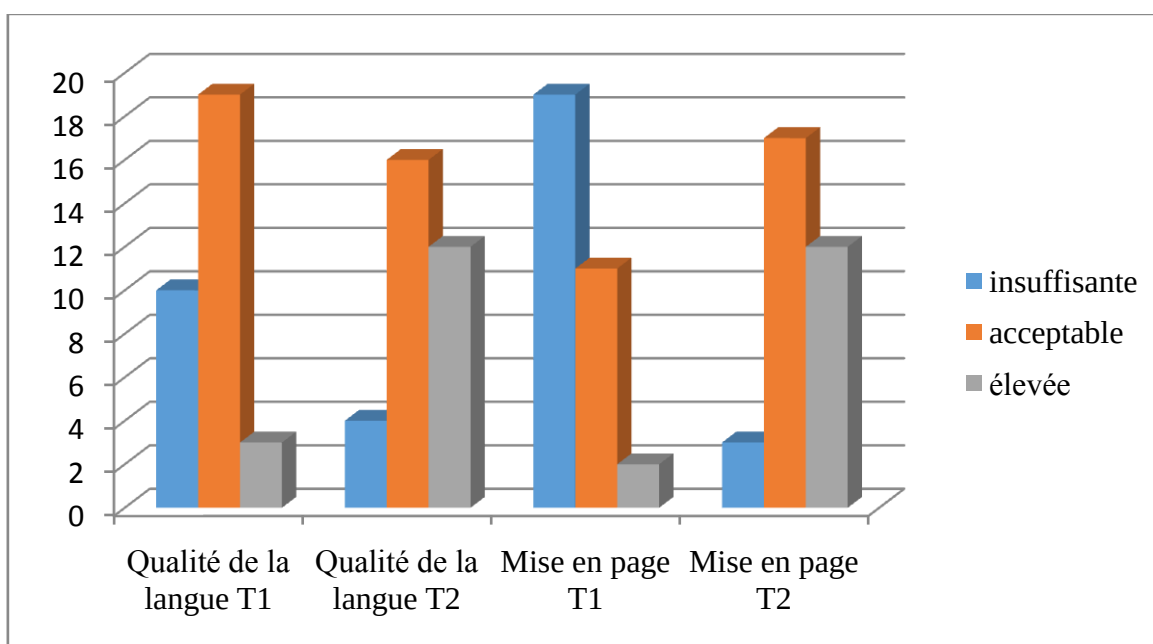


Fig. 5-4- : Écarts entre les résultats du critère « cohérence sémantique » des deux corpus.

À l'évaluation du test final, nous pouvons remarquer que les étudiants se sont appliqués du mieux qu'ils pouvaient pour améliorer la présentation de leur texte. C'est dire qu'à ce stade de l'apprentissage, il suffisait de quelques correctifs et d'insister sur l'importance de la révision pour que les étudiants améliorent leurs productions.

Tout comme pour l'item précédent, les résultats chiffrés montrent clairement cette progression. En additionnant les résultats enregistrés pour les deux niveaux de compétence *acceptable* et *élevée*, il nous est permis de juger du progrès enregistré pour ces deux indicateurs avec respectivement un total de 28 étudiants sur 32 et 29 étudiants sur 32.

Nous présentons ci-après deux textes écrits par l'informateur n°19 qui appuient ce que nous venons d'évoquer :

Test initial

En ce moment, nous vivons dans un contexte socio-économique et politique instable.

D'une part la crise économique qui secoue le monde. Et d'autre part, la chute des régimes arabes, ce qu'appelle les occidentaux le printemps arabe.

L'Etat se retrouve les mains liées et dos au mur face aux inséssantes réclamations d'augmentation de salaires des différents secteurs. Alors qu'il doit faire face aussi à la crise en faisant du mieux qu'il peut pour économiser grâce à des plans de restrictions budgétaires.

Les augmentations de salaires a des taux trop élevés peuvent rompre cet équilibre si fragile que l'Algérie vit actuellement. Ces grèves à répétition n'arrangent en rien la situation, à l'exemple de la Grèce qui s'est retrouvée dans une situation précaire.

Ce qu'il faut retenir c'est que même si l'on accorde des augmentations, et en même temps, le prix des produits de première consommation comme les denrées alimentaires ne cessent d'augmenter, cela ne servirait en rien les travailleurs.

Il faut que l'état trouve le juste milieu qui arrangera les deux parties. D'un côté le peuple et les travailleurs pour qu'ils subviennent à leurs besoins et l'économie du pays.

Test final

Grève, voici un terme devenu usuel et habituel. Nous entendons beaucoup parler ces derniers temps de syndicats, de grève et de salariés.

En fonction du contexte économique désastreux auquel l'état fait face, ce dernier doit-il céder aux exigences des travailleurs d'Algérie Télécom ?

Après avoir traité cette question, je laisserai place à des perspectives et des solutions possibles à ce problème.

La question d'augmentation de salaires reste un sujet miné. En effet, tout les pays sans exceptions ont été frappé de plein fouet par la crise économique ce qui représente un bouclier derrière lequel se cache l'état pour refuser les revendications des salariés. Alors qu'elles ont fait l'objet d'un accord entre les deux parties au paravant.

En outre, ces revendications sont tout a fait légitimes, puisque le pouvoir d'achat ne cesse de baisser. Le coût de la vie est de plus en plus important, donc il est tout a fait acceptable de revendiquer un coup de pouce.

Néanmoins, il ne faut pas profiter de cette situation confuse qui règne sur les pays arabes sous l'appellation « printemps arabe » pour engendrer des vagues d'opposition car ceci nuirai fortement à l'intérêt de la population en premier lieu et celui du pays en second.

Rien ne se règle par la force, tout est une question de dialogue et partage. La violence n'engendre que de nouveaux conflits. Certes, l'augmentation des salaires est impérative, mais ne peut-on pas faire des concessions ?

Critère	Test n° 1	Test n°2	Ecart
1. Cohérence pragmatique			
1.1. Le texte répond-il à la consigne ?	10/22	02/30	22/30 = + 08
1.2. Le genre de texte est-il approprié ?	15/17	03/29	17/29 = + 12
2. Cohérence énonciative			
2.1. Implication du « je »	17/11	15/17	11/17 = + 06
2.2. constance du régime énonciatif	19/13	01/31	13/31 = + 18
2.3. Emploi des organisateurs (embrayeurs, déictiques, temps)	19/13	04/28	13/28 = + 15
3. Cohérence du texte			
3.1. La règle de répétition	10/22	02/30	22/30 = + 08
3.2. La règle de progression	16/16	03/29	16/29 = + 13
3.3. La règle de non contradiction	18/14	08/28	14/28 = + 14
3.4. La règle de relation	12/20	09/23	20/23 = + 03
4. Cohérence sémantique			
4.1. Qualité générale de la langue	10/22	04/28	22/28 = + 06
4.2. Mise en page, paragraphes, ponctuation clairs et apparents	19/13	03/29	13/29 = + 16

Tableau 5-6- : Bilan comparatif des résultats des critères de la cohérence textuelle

À travers les résultats obtenus à l'issue de la confrontation des deux corpus et au regard de ce qui ressort du tableau liés aux critères de la cohérence textuelle, il nous est permis d'observer une nette progression des principaux indicateurs y afférent.

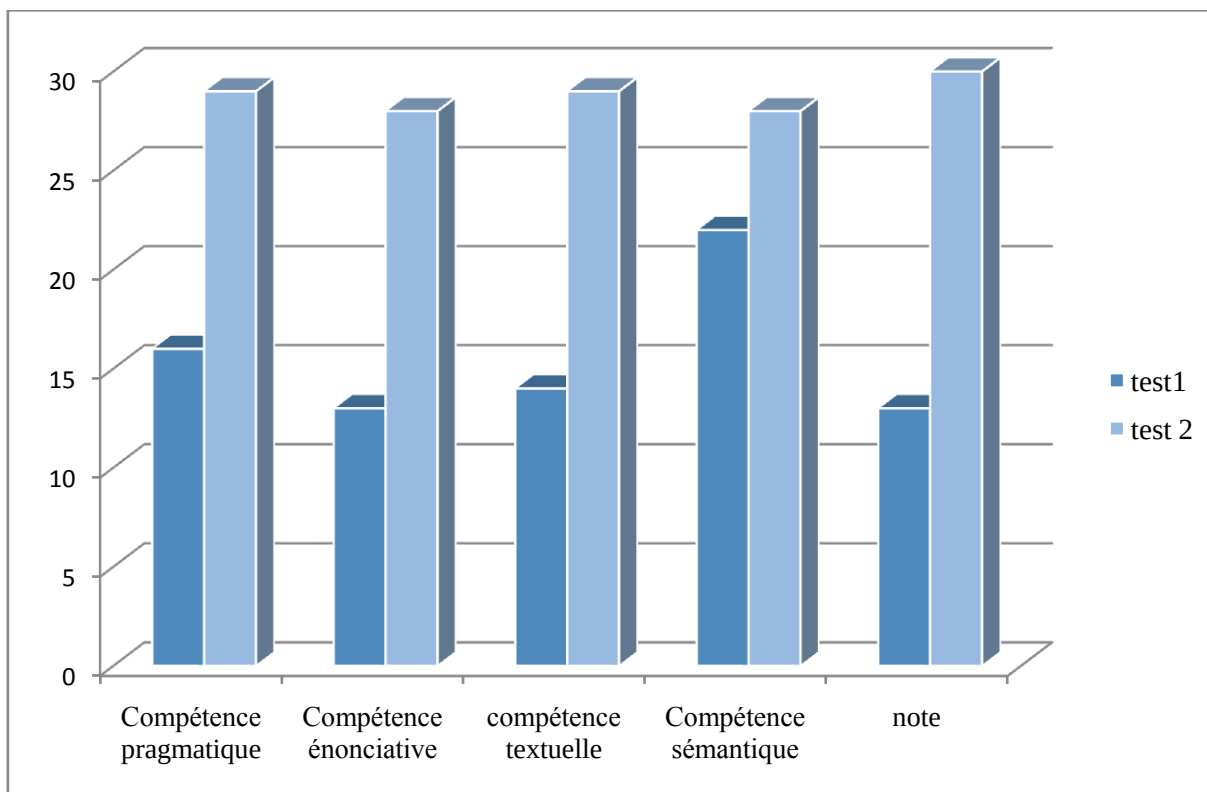


Fig. 5-5- : Évolution des productions écrites du point de vue de la cohérence.

L'analyse du deuxième corpus laisse apparaître 30 bonnes productions contre 14 pour le premier corpus, ce qui nous permet d'affirmer que la séquence didactique que nous avons proposée aux étudiants a eu un impact positif sur la qualité des textes argumentatifs produits.

En effet, nous pensons que les activités pédagogiques que nous avons menées en classe tout au long du programme accompli dans le cadre du module de l'écrit ont eu un effet favorable sur la manière de rédiger de la plus grande partie des étudiants, lesquels ont bien pris conscience de la nécessité de mobiliser cette compétence, convaincus qu'il s'agit là d'un aspect plus que nécessaire, à même de les aider à mieux s'exprimer.

Il y a lieu tout de même de signaler que, même si de nombreuses ruptures de cohérence persistent, celles-ci ne présentent pas d'incidences significatives sur la clarté des textes écrits.

Conclusion

L'observation des quatre volets de la cohérence indiqués dans le tableau ci-dessus, nous permet de faire les constatations suivantes :

1. L'étude qualitative de l'évolution des deux paramètres liés au respect aussi bien de la consigne que du genre de texte laisse apparaître une amélioration plus ou moins positive de la qualité des textes produits. En effet, les difficultés observées chez les étudiants lors du test initial se sont pratiquement estompées à l'issue de la séquence didactique.

2. L'une des grandes difficultés que rencontrent les étudiants semble étroitement liée à leur capacité à s'impliquer dans le texte qu'ils produisent et à maintenir le cadre énonciatif établi. Même s'il nous est permis de noter une évolution sensible en ce sens, l'étudiant n'arrive toujours pas à s'impliquer davantage dans son discours. Cet aspect de la cohérence demande à être soutenu et doit faire l'objet d'activités de renforcement.

Néanmoins, en matière de maniement des connecteurs, les résultats obtenus montrent une amélioration assez nette. De nombreuses productions se caractérisaient au début, soit par l'absence de connecteurs, les phrases étaient juxtaposées les uns à la suite des autres, soit par des emplois erronés lorsque ceux-ci étaient utilisés.

3. Les défauts, tel qu'on a pu le constater tout au long de ce chapitre, rendent les énoncés produits inintelligibles, empêchent le rédacteur de se faire comprendre et de communiquer clairement ses intentions au lecteur. Pourtant et concernant les ruptures de cohérence, telles que définies par M. Charolles, nous nous sommes rendu compte que les étudiants ont réussi à améliorer leurs performances et à rendre leurs productions plus cohérentes.

4. La dernière partie de l'analyse, liée à l'usage des éléments linguistiques, à la mise en page et au découpage du texte en paragraphes, nous donne l'impression que les étudiants avaient soit tendance à les négliger ou à ne leur accorder que peu d'importance au début. Toutefois, à la suite du test final, nous nous sommes aperçu que les étudiants se sont appliqués et sont parvenus à améliorer la qualité de leur texte. Ce résultat concerne

quasiment l'ensemble des étudiants. On note, en effet, un réel impact de la séquence sur la présentation du texte comme sur son contenu.

Eu égard à ce qui précède et compte tenu des résultats obtenus à l'issue de la confrontation des deux corpus, nous pouvons affirmer que la séquence didactique que nous avons proposée aux étudiants a eu un impact positif sur la qualité des textes argumentatifs produits, notamment du point de vue de leur cohérence.

En effet, nous estimons que les activités menées tout au long de l'année universitaire et réalisées dans le cadre du module de « Technique de l'expression écrite » ont eu un effet bénéfique sur la manière de rédiger de la plupart des étudiants, lesquels ont bien réagi à notre avis et ont pris conscience de la nécessité de mobiliser cette compétence, convaincus qu'il s'agit là d'un outil indispensable susceptible de les aider à mieux s'exprimer, ce qui leur a permis aussi de réduire, du mieux qu'ils ont pu, les défauts de cohérence textuelle. Ainsi, même si de nombreuses ruptures et défailances persistent, celles-ci n'ont pas de répercussions significatives sur l'intelligibilité des textes écrits, à l'exception bien évidemment des étudiants dont le niveau de compétence en langue est nettement insuffisant.

Il faut dire que, jusque-là, les étudiants étaient beaucoup plus habitués à des pratiques pédagogiques où seul l'aspect phrastique dominait. En matière de typologie textuelle, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas que les erreurs de surface qui rendent complexe l'écriture, mais plus que ça, la production textuelle pose des problèmes qui sont de trois aspects distincts : les connaissances sollicitées, la planification rédactionnelle et la conciliation entre grammaires phrastique et textuelle. La même constatation apparaît dans les propos de notre interviewé n°2 qui résumant parfaitement notre vision des choses :

IB 6 :

« je crois que s'il y a un problème au niveau de l'écrit, c'est un problème d'ordre conceptuel et d'ordre méthodologique, dans un cadre didactique. Le problème qui se pose au niveau de l'apprentissage où que ça soit, l'enseignement du FLE et dans un cadre précis c'est la production écrite, c'est beaucoup plus comment aborder le sujet »,

et de préciser :

« On a une sorte de pédagogie qui se rapproche beaucoup plus de la pédagogie scolaire que de la pédagogie universitaire. On apprend à l'étudiant, à l'université, des textes, mais on ne lui apprend pas à écrire des textes, c'est ça la différence », (...) « Le problème est là, c'est-à-dire que : ..., et si on apprend à l'étudiant à écrire, on se réfère à une pédagogie qui

est beaucoup plus classique et beaucoup plus scolaire qui est beaucoup plus phrastique, alors que maintenant, il y a une approche textuelle ».

Il (**IB 8**) expliquera enfin son point de vue en estimant que :

« le plus important parce qu'on sait dans la PE, on s'est contenté à voir le côté phrase, syntaxique, morphosyntaxique, mais ça ne permet pas de produire un texte correct, un texte cohérent, un texte cohésif. Pour avoir un texte cohérent, il faut aller à l'étage supérieur, c'est l'étage, pas de la phrase et du mot, mais beaucoup plus du texte et du discours ».

En somme, nous pouvons conclure à la suite de ces constatations que, d'une manière générale, les défauts de cohérence persistent toujours, mais que la séquence pédagogique dispensée a été tout de même d'une utilité certaine pour les étudiants. Néanmoins, force est de reconnaître que cette notion de cohérence textuelle s'impose comme un impératif et se doit d'être prise en charge de façon plus prononcée dans les enseignements.

CHAPITRE 06

EXAMEN DES PROGRAMMES, DES MANUELS ET DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Introduction

Le fait d'émettre l'hypothèse selon laquelle les difficultés que rencontrent les étudiants en matière rédactionnelle tiennent leur origine d'un enseignement défaillant, à savoir que les activités d'expression écrite, telles qu'elles se déroulent au secondaire ne favoriseraient pas l'acquisition par les apprenants d'une compétence scripturale leur permettant de rédiger un texte argumentatif clair et cohérent et dans lequel ils réinvestiraient les points déjà étudiés, nous conduit à considérer de près la place de l'écrit dans les programmes, dans les manuels scolaires ainsi qu'à travers les pratiques pédagogiques des enseignants. En d'autres termes, l'analyse en question ne se fera pas sans un retour en arrière pour voir comment et dans quelle situation les notions liées à l'argumentation et à la cohérence ont été apprises. Il s'agira pour nous de connaître à partir de chacune de ces analyses les objectifs assignés à l'enseignement de l'écrit dans le secondaire et comment ils sont abordés.

Aussi, nous examinerons dans ce chapitre le traitement de l'écrit argumentatif et de la cohérence dans les programmes du secondaire puis, nous comptons vérifier de quelle manière ces concepts sont traités dans les manuels pédagogiques. Enfin, nous tenterons de porter un regard critique sur les pratiques scolaires telles qu'elles sont menées en classe.

6-1- Evolution des pratiques scolaires

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs (Vigner, G., Cuq, J.P., Moirand, S.,...) se sont penchés sur la problématique de la maîtrise de l'écriture tant chez les scripteurs du primaire, du secondaire que du supérieur. Selon les résultats de leurs études, seule une minorité d'élèves possède les compétences requises pour rédiger un texte de qualité.

Cette problématique est également présente dans notre pays, et même avec plus d'acuité, où l'on constate, entre autres, que les étudiants écrivent peu en classe et qu'ils maîtrisent mal les règles liées au code langagier. La plupart des documents que nous avons consultés

insistent sur le fait que l'apprentissage de l'écrit en classe est souvent restreint à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques. On constate que peu de stratégies sont utilisées au cours du processus d'écriture.

Sur un autre plan, parmi les caractères propres à la production d'un texte argumentatif, nous avons vu précédemment que tout écrit se devait d'être précis. Les caractéristiques du discours doivent être visibles et contribuer à la reconnaissance de sa cohérence, de son unité par le lecteur. En somme, pour plus d'efficacité, le discours produit ne doit pas exiger du lecteur qu'il relise des passages ou qu'il reconstitue mentalement l'unité du texte.

Toute production se doit de présenter suffisamment d'unité et de cohérence pour être comprise et appréciée. Toute composition, tout agencement de phrases, voire de paragraphes doivent être réalisés avec le souci d'en faire un ensemble structuré et global.

À travers tout ce qui précède, nous avons pu comprendre que la tâche rédactionnelle constitue une difficulté pour le scripteur qui doit mettre en relation diverses connaissances et appliquer des stratégies cognitives en fonction de l'intention de communication, soit celles liées au texte, à la situation de production et au destinataire.

Pour pouvoir déterminer les difficultés d'écriture chez les apprenants, il nous a paru utile de revenir dans ce chapitre sur le parcours scolaire suivi par nos apprenants en vue d'identifier les différentes contraintes qui les empêchent d'écrire plus ou moins convenablement. Pour atteindre notre objectif, nous avons estimé nécessaire d'étudier les aspects suivants:

- les contenus des programmes scolaires de français enseignés dans le secondaire ;
- les manuels de français de 1^{ère} A.S., de 2^{ème} A.S. et de 3^{ème} A.S. (lettres) ;
- les fiches pédagogiques exploitées par les enseignants dans leurs pratiques de classe ;
- les éléments d'information obtenus à la suite des entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants de la faculté, précisément ceux relevant du département de français.

Ainsi, pour expliquer les erreurs des apprenants en matière d'expression écrite, nous n'aborderons dans le cadre de cette analyse que les points du programme qui ont une relation avec notre recherche, à savoir l'écrit d'une manière générale et/ou la rédaction des textes argumentatifs tout court, pour savoir si ceux-ci permettent aux apprenants de

s'approprier un certain nombre de compétences (linguistiques, procédurales, textuelles,...) et par voie de conséquence de s'acquitter des tâches rédactionnelles qui leur incombent.

6-2- La description des programmes de français du secondaire

6-2-1- Les objectifs du programme

Avant d'entamer cette analyse, il y a lieu de souligner que, depuis l'indépendance en 1962, plusieurs réformes ont été appliquées au système éducatif algérien conférant, à chaque fois, au français un statut différent. Avec l'accession de Monsieur Abdelaziz Bouteflika à la présidence de la République, le français allait être enseigné depuis la 2^{ème} année du primaire avant qu'il ne le soit depuis la 3^{ème} année primaire.

Ce changement de réformes allait être inévitablement accompagné à chaque fois d'un changement des finalités assignées au programme de français dans le cycle secondaire. À titre d'illustration, nous évoquerons les objectifs assignés au français lors de la refonte des programmes de 1995 et ceux ayant concerné notre public et appliqués en 2005¹⁵⁹.

Ainsi, les programmes officiels de français¹⁶⁰ appliqués dans le secondaire et regroupés en un seul livret édité en 1995 par le MEN reposaient pratiquement sur les contenus des programmes appliqués depuis 1991.

L'objectif général de l'enseignement du français était alors d'assurer aux élèves l'acquisition d'habiletés devant leur permettre :

- d'accéder à une documentation en langue française ;
- d'utiliser le français dans des situations d'enseignement (CM, TD, TP...) ;
- de prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées par des textes écrits ou oraux.

À la fin du secondaire, l'enseignement du français devait amener les élèves à accroître leurs habiletés à s'exprimer à l'écrit et à l'oral. L'élève devait être « *un utilisateur autonome du français* ». En résumé, il devait permettre aux élèves d'accéder à des études supérieures et de satisfaire aux exigences du monde du travail.

¹⁵⁹ Les programmes de 2005 sont ceux suivis par notre public.

¹⁶⁰ Programmes de français, Enseignement Secondaire, 1^{ère} A.S.- 2^{ème} A.S.- 3^{ème} A.S., Alger : Direction de l'Enseignement Secondaire Général, (juin 1995).

Quant aux programmes de 2005, les concepteurs mettent l'accent, dès le départ, sur la nécessité de refondre le système éducatif en observant les transformations enregistrées tant au niveau national qu'international (mondialisation,...) et, de ce fait, l'enseignement du français doit avoir pour visée principale de former des apprenants « *responsables et citoyens par le développement de leur esprit critique, du jugement et de leur affirmation de soi* »¹⁶¹. Servir au mieux l'apprenant et la société constitue de fait l'une des préoccupations majeures des concepteurs.

Pour la conception des programmes du secondaire, les objectifs à réaliser demeurent :

- le passage d'une centration sur la langue qui comportait des descriptions du système linguistique qu'il fallait acquérir à une centration sur l'apprenant et ses besoins.
- la mise à la disposition de l'apprenant d'un outil linguistique « performant » qui situe l'aptitude à communiquer au centre de ses préoccupations.

Pour l'institution, il s'agira de tenir compte de la dimension communicative de l'apprentissage et du rôle social que l'élève aura à jouer à l'issue de sa formation en le considérant comme acteur central et à part entière de sa propre instruction, et, par conséquent, de mettre à sa disposition les moyens susceptibles de l'aider à construire son propre savoir.

À partir de ce qui est évoqué, la finalité de l'enseignement dans le secondaire du français étant de participer, de concert avec les autres disciplines,

« à :

- *la formation intellectuelle des apprenants (...)* ;
- *leur insertion dans la vie sociale et professionnelle* ;
- *l'acquisition d'un outil de communication et d'accès au savoir* ;
- *la sensibilisation aux technologies modernes de la communication* ;
- *la familiarisation avec d'autres cultures francophones (...)* ;
- *l'ouverture sur le monde (...), pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* »¹⁶².

Pour ce qui a trait au profil de sortie du cycle secondaire, nous ne notons pas de changements notables. Ainsi, il est question de « *maîtrise suffisante de la langue* »,

¹⁶¹ Programmes de français, Enseignement secondaire, 1^{ère} A.S.- 2^{ème} A.S.- 3^{ème} A.S., Alger : Direction de l'Enseignement Secondaire Général, (mars 2005).

¹⁶² M.E.N., Programme de français, 2005, ONPS.

« d'utilisation de la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts (...) », « adopté une attitude critique », « produire des discours écrits et oraux », ...

Pour ce faire, l'élaboration de ces nouveaux programmes insiste sur la nécessité de s'appuyer sur les approches pédagogiques les plus appropriées et nécessaires à la réalisation des objectifs de départ. Cela étant, le cadre théorique retenu s'articule autour des concepts suivants :

1. La linguistique de l'énonciation où, il s'agira surtout de distinguer entre le contenu du texte - et son intention informative- et l'implication du sujet énonciateur dans son discours.

2. La compétence communicative qui, outre les aspects linguistiques et textuels, doit intégrer d'autres composants nécessaires à l'élaboration du texte. Nous citerons à ce sujet :

- la composante sémiotico-sémantique, soit l'ensemble des systèmes de signes non linguistiques, tel la gestuelle, la ponctuation,... qui s'ajoutent au linguistique pour l'élaboration du discours.

- la compétence situationnelle et sociale, à savoir la connaissance et du référent et du monde qui entoure le communicant et qui lui permettent de construire son discours.

- la compétence pragmatique qui touche au savoir-faire. Elle renvoie à l'approche actionnelle et au choix des stratégies discursives permettant d'atteindre un but donné. Elle renvoie aussi à la maîtrise du discours, à sa cohésion et sa cohérence, ainsi qu'au repérage des types et genres textuels.

3. Le cognitivisme : les tenants de cette théorie estiment qu'une langue, au lieu d'être considérée comme un savoir « inerte », est vue comme une construction intellectuelle au cours de laquelle l'apprenant est appelé à s'impliquer davantage et à améliorer l'ensemble de ses compétences. Celui-ci est placé en situation de résolution de problèmes participant de ce fait au processus d'apprentissage.

4. L'approche par les compétences : les problèmes doivent être abordés du point de vue d'un ensemble de compétences à installer, lesquelles compétences devraient permettre l'accomplissement de tâches associées à une famille de situation.

Ainsi, aux yeux des concepteurs de ces programmes, la pédagogie du projet constitue la pratique pédagogique la plus appropriée qui permet l'intégration des différents domaines cognitifs, socio-affectifs,...

6.2.2. L'organisation des programmes

Pour atteindre les compétences finales, la formation, dans les anciens programmes, s'articulait autour de trois plans de formation, un plan pour chaque année scolaire.

Chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales. Chaque compétence met en œuvre un certain nombre de capacités cognitives (écouter, sélectionner, interpréter...) qu'il s'agira de développer à travers les unités didactiques.

Les programmes de 2005, en plus de l'intérêt qu'ils accordent à la typologie textuelle, consacrent une place tout aussi importante à la linguistique de l'énonciation. S'inscrivant dans une logique de projet pédagogique, ils visent l'installation de compétences qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours.

Il y a lieu de souligner le fait que le programme de la filière lettres, dans ses objectifs généraux, à savoir ceux concernant les pratiques discursives et les intentions de communication, reste sans changement contrairement à celui destiné aux apprenants des filières scientifiques et technologiques qui constituera un autre moyen d'expression, un français fonctionnel portant sur la maîtrise de la langue, ajusté à leurs besoins et mieux adapté à la résolution des situations-problèmes que les apprenants rencontreront lors de l'enseignement/apprentissage des matières scientifiques et technologiques (document d'accompagnement, M.E.N.).

La démarche pédagogique adoptée s'appuie sur la pédagogie du projet. Organisé en séquences, l'objectif du projet est d'installer une, voire plusieurs compétences que le programme détermine. Cette démarche est menée en deux phases distinctes : la conception et la réalisation.

La *phase conception*, également appelée niveau pré-pédagogique, tient grand compte des représentations (connaissances intellectuelles) et des capacités (savoirs et savoir-faire) de l'apprenant qu'il s'agira de dégager et de renforcer par le biais d'une évaluation diagnostique. L'évaluation étant déterminante, elle devrait permettre à l'enseignant de

situer le niveau et la capacité des apprenants, mais aussi d'identifier leurs lacunes en vue de procéder aux remédiations qui s'imposent.

La *phase réalisation*, appelée niveau pédagogique, déterminera le choix des différents moyens que constituent les stratégies, supports, activités et exercices susceptibles de favoriser la réalisation du projet, lequel choix sera en grande partie déterminé par les besoins des apprenants.

6.2.3. Les contenus

Comme nous l'avons déjà cité, il est proposé pour chaque année du secondaire un nombre de projets à réaliser sous forme d'activités pédagogiques devant permettre aux élèves d'atteindre un ou plusieurs objectifs.

Pour chaque projet didactique, un tableau retrace les contenus d'apprentissage articulés selon quatre rubriques (intention de communication, objets d'étude, séquences, technique d'expression).

Au regard de ces contenus, nous relevons que pour chaque projet, les apprenants commencent par suivre une démarche dont l'objectif est de leur faire acquérir des savoir-faire susceptibles de leur permettre la réalisation d'une production finale. Ainsi, les élèves ne composent pas de textes dès le départ du projet, l'activité pédagogique s'appuyant plutôt sur un travail visant d'abord l'acquisition d'objectifs intermédiaires avant d'arriver progressivement à des types d'écrits plus complexes et à la réalisation du projet considéré.

Il s'agit là d'un facteur particulièrement important, notamment pour ce qui a trait à l'écrit, dans la mesure où l'expression écrite n'est pas une simple transcription de phrases. Bien écrire fait appel à un ensemble complexe d'habiletés. C'est ce qui semble ressortir de l'analyse des programmes.

Tout au long du secondaire, les élèves doivent apprendre à développer leur compétence à tenir compte de tous les aspects de l'écriture d'un texte : la grammaire, le lexique, la syntaxe, l'organisation des textes et les éléments liés à la situation de communication.

Cet apprentissage devrait donc se faire progressivement au fil des trois années. Au début, l'expression écrite s'appuie sur des activités assez simples visant la réalisation d'objectifs intermédiaires avant d'en venir progressivement à des activités plus compliquées, à

mesure que l'on sensibilise les apprenants à l'organisation des idées, à leur présentation claire et logique (cohérence), aux divers outils de liaison (cohésion).

Ainsi, en 1^{ère} AS, contrairement à ce qui se faisait avant 2005 où l'on privilégiait des activités d'écriture assez simples (remplir une fiche de renseignement, ponctuer, produire des titres, rédiger une situation initiale, une situation finale ...), les élèves apprennent, avec l'application des nouveaux programmes, à réaliser, après avoir effectué tout un travail en amont (compréhension orale et écrite, point de langue, production écrite et orale), une tâche à la fin de chaque séquence inscrite au programme (produire une interview, rédiger une lettre personnelle, rédaction d'un court récit,...) avant d'en arriver à la fin de chaque projet, à la réalisation du produit final.

En 2^{ème} et 3^{ème} AS, les activités conduisent graduellement de l'expression écrite dirigée à une production plus libre. La progression tenant en fait à l'aide qui leur est fournie sur le plan du contenu.

En effet, à partir de la 2^{ème} AS, le programme de français propose un travail plus systématique sur la structuration des textes (identifier les caractéristiques du discours, structure et type de progression, analyser la situation d'énonciation, repérer les passages descriptifs, narratifs et commentatifs, ...). En 3^{ème} AS, plusieurs activités de rédaction sont prévues au programme : système d'énonciation, indices spatio-temporels, cohésion et cohérence textuelle,...

Pour résumer, le passage en revue des programmes de français laisse apparaître que leur contenu tel qu'il ressort sur les tableaux synoptiques du M.E.N. permet de bien prendre en charge les apprentissages sur le plan de la compréhension orale et écrite et de la production orale et écrite. L'aspect phrastique n'est pas complètement évincé puisque sont également prévues, dans la rubrique « point de langue », des activités de langue proposées sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.

Il y a lieu de souligner l'intérêt accordé à l'apprentissage des techniques et de la structuration du texte, lesquelles sont également prises en charge de façon progressive et méthodique. La notion de texte se trouve à la base de ce nouveau programme dans la mesure où l'objectif ne se limite plus au cadre de la classification typologique mais accorde également une place de choix à la linguistique énonciative de sorte à permettre à

l'apprenant « *de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent* »¹⁶³.

Les contenus d'apprentissage, s'ils sont bien appliqués permettraient de favoriser une intégration des éléments de la langue et leur apport au sens de la phrase et du texte en situation d'écriture. Les élèves sont ainsi amenés à observer et à vérifier les structures de phrases, les liens entre les phrases, entre les paragraphes, liens qui contribuent à assurer la cohérence d'un texte.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons avancer que les contenus d'apprentissage propres au secondaire peuvent permettre aux élèves d'acquérir, à leur sortie du secondaire, les habiletés devant les conduire à écrire et à s'exprimer dans une langue claire et correcte.

Le fait de supposer que les difficultés qui empêchent les étudiants de produire des textes corrects tirent leur origine d'un enseignement défaillant, implique également pour nous l'examen de la place qu'occupe l'écrit dans les manuels scolaires et l'étude des méthodes pédagogiques employées par les enseignants dans le secondaire.

En d'autres termes, nous nous attacherons surtout à connaître si les différents aspects liés à la production écrite figurent parmi les objectifs d'enseignement du secondaire et de quelle manière ils sont approchés.

6.3. L'analyse des manuels de français

Le corpus qui nous permettra de réaliser cette analyse se constituera de toute évidence des manuels scolaires du secondaire¹⁶⁴ ; ces manuels, choisis en fonction de la principale filière (lettres) de notre public, sont au nombre de trois, soit un pour chaque palier. L'intérêt que nous portons aux manuels du secondaire pour l'enseignement du FLE devrait nous aider à déterminer avec précision à quels contenus les élèves ont été soumis au lycée. Il y a lieu de rappeler que, tout comme pour ce qui est de la refonte des programmes, le nouveau système éducatif mis en place par le MEN, à travers ses nouvelles orientations, a permis

¹⁶³ Document d'accompagnement du programme de français, Commission Nationale des Programmes, septembre 2006.

¹⁶⁴ - *Livre de français*, Manuel de 1^{ère} A.S., publié par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.), 2003-2004.

- *Livre de français*, Manuel de 2^{ème} A.S., publié par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.), 2004-2005.

- *Livre de français*, Manuel de 3^{ème} A.S., publié par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.), 2004-2005.

l'élaboration de nouveaux manuels dont les contenus sont censés représenter un moyen à même de répondre aux nouveaux besoins et donc de permettre la réalisation des objectifs fixés par l'institution¹⁶⁵.

Avant d'exposer les types d'activités proposés et de voir de quelle manière est présentée la production écrite dans ces manuels, il nous semble préférable de présenter, ne serait-ce que de façon succincte, les principales caractéristiques de ces ouvrages.

Publiés par l'office national des publications scolaires sous le titre "français", ils constituent les principaux outils pédagogiques utilisés et par les élèves et par les enseignants. Portés essentiellement sur l'étude de la typologie des textes, ces manuels s'organisent autour des projets et objets d'étude suivants:

- La vulgarisation scientifique, l'interview, le discours argumentatif, le fait divers (pour les filières lettres et langues étrangères), la nouvelle pour le manuel de 1^{ère} A.S.
- Le discours objectivé, le plaidoyer et le réquisitoire, le reportage touristique, la nouvelle d'anticipation, le discours théâtral (pour les filières lettres et langues étrangères) pour celui de la 2^{ème} A.S.
- Les documents et textes d'histoire, le débat d'idées, l'appel, la nouvelle fantastique pour les filières lettres et langues étrangères) pour le manuel de 3^{ème} A.S.

Dans l'ensemble et au vu de ce qui précède, il ressort que les principales activités telles qu'elles apparaissent dans les manuels correspondent, à un certain degré, à ce qui est retenu dans les programmes.

Néanmoins, même s'il est possible d'examiner le manuel à partir d'angles différents, il ne s'agira ici que de questions liées aux aspects sur lesquels nous aimerions fonder notre étude, à savoir : la langue, l'écrit argumentatif et la cohérence. Notre analyse s'interrogera sur l'importance accordée par les concepteurs aux éléments et concepts sus-cités.

¹⁶⁵ Pour la rédaction de ce titre, nous nous sommes inspiré de certains éléments de description contenus dans la thèse de doctorat produite par Dalila ABADI, D., 2011-2012, *Pouvoir de l'image et signifiante du texte en FLE: une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Université de Batna.

6-3-1- Manuels et énonciation

Nous l'avons vu, les derniers programmes ont provoqué une rupture assez nette avec ceux instaurés en 1995 et concrétisent de ce fait le passage à la linguistique de l'énonciation et à l'approche communicative. Les nouveaux manuels se distinguent des précédents en fondant les contenus à enseigner sur une logique énonciative où il s'agira essentiellement de distinguer entre le contenu et l'intention communicative du texte et l'implication du sujet énonciateur dans son discours.

Les apprentissages et les manuels scolaires publiés en 2005 vont mettre ainsi en avant la compréhension et l'interprétation des textes qui reposeront désormais sur des aspects non seulement linguistiques mais plutôt pragmatiques, s'alignant ainsi sur Kerbrat-Orécchioni qui, citant Renacati, précisera en ce sens :

« Tant qu'on ne sait pas si tel énoncé est par exemple un conseil ou une menace, tant qu'on ne sait pas comment il doit être pris, il est évident qu'on n'accède pas à son sens global, qu'une partie de sa signification nous échappe, même si on comprend parfaitement la signification de la phrase énoncée »¹⁶⁶.

Les manuels proposent des activités orales et écrites à même de favoriser l'apprentissage de la langue en prenant en compte les aspects liés à l'organisation textuelle et notamment ceux liés à la situation d'énonciation. La redéfinition du cadre théorique fondé surtout sur la linguistique énonciative et communicative, qui distingue entre ce qui est dit du contexte d'énonciation, a conduit les concepteurs à vulgariser des termes qui réfèrent à cette nouvelle approche avec comme perspective d'inculquer ce concept de l'énonciation aux jeunes apprenants.

6-3-2- Manuels et typologie textuelle

Au vu du sommaire des manuels, nous remarquons qu'ils se composent de trois, voire de quatre projets répartis en cinq chapitres correspondant à différentes intentions de communication. Chaque chapitre débute par une évaluation diagnostique devant permettre de situer le niveau des élèves par rapport à ce qui est visé. De même chacun de ces chapitres se répartit à son tour en deux ou trois séquences, chacune d'elles a pour visée d'installer une ou plusieurs compétences.

¹⁶⁶ Renacati, 1979, p.156, cité par Kerbrat-Orécchioni, C., (2006), *L'énonciation*, Armand Colin, Paris, p.216.

Il demeure évident que tout apprentissage linguistique ne peut se concrétiser que si l'apprenant pratique la langue. Or, dans le contexte algérien, le seul contact avec la langue se résume à celui qu'il peut avoir en classe à travers des textes qui servent de support à l'élaboration des cours.

Les manuels scolaires du secondaire proposent un travail axé essentiellement sur la typologie textuelle. Le projet didactique se réalise sur la base d'un type de texte, qui sert de modèle avec pour objectif la préparation de la phase expression écrite au cours de laquelle l'apprenant aura à réinvestir toutes les connaissances linguistiques acquises en classe. Il faut dire que cette dernière activité constitue la phase ultime de la séquence. La typologie textuelle en usage dans le cycle secondaire concerne les cinq principaux, en l'occurrence les textes narratif, descriptif, expositif, argumentatif et injonctif.

Cette typologie s'articule autour des deux aspects que sont la fonction ainsi que les caractéristiques propres à chaque type de texte qui déterminent successivement son intention communicative et son organisation.

Ainsi, force est de constater que les concepteurs des manuels scolaires fondent chaque projet didactique sur un type de texte qui se trouve à la base de l'avancement de la séquence. En ce sens, le projet didactique s'organise autour d'un ensemble d'activités à commencer par le choix du type de texte qui servira comme aboutissement au projet à réaliser et qui constituera en même temps le modèle sur lequel l'apprenant s'appuiera et s'appropriera la structure et les caractéristiques. En phase finale, une production écrite est prévue et devrait permettre à l'apprenant de réinvestir les acquis des enseignements dispensés en produisant un texte répondant aux mêmes caractéristiques que celui auquel il a été confronté au départ.

À titre d'exemple, dans le cadre de l'étude du projet didactique relatif au texte argumentatif, il sera question des différents procédés nécessaires à la production de ce type de texte. L'apprenant aura à prendre connaissance du plan du texte considéré et s'imprénera des faits de langue propres à l'argumentation, tels les verbes d'opinion, l'articulation servant à introduire la cause et la conséquence, les arguments, etc. avant de pouvoir reproduire à son tour un texte argumentatif dont les caractéristiques seraient conformes à ceux du texte étudié comme modèle.

6-3-3- Manuels et cohérence textuelle

Il nous a été donné aussi de voir qu'un texte considéré comme cohérent doit satisfaire à certaines conditions à même d'assurer sa cohérence et sa cohésion (cf. chapitre 3).

Ceci dit, parmi les points de langue introduits dans les manuels, nous citerons : « distinguer les facteurs de la cohésion d'un texte », « identifier la structure et le type de progression », « repérer les étapes d'une démonstration, consolider la structuration » et « la cohérence des productions des apprenants ».

Quant aux activités d'écriture prévues, nous citerons celles ayant trait à la progression thématique, à la progression à thèmes éclatés, aux articulateurs, aux expressions qui structurent le texte, ... Ainsi, les exemples d'exercice suivants permettent de mieux visualiser ce que nous venons d'évoquer :

- « Regroupez les paragraphes de manière à ce que les petites unités de signification puissent former des unités significatives plus grandes ».
- « La mise en texte : (...) votre texte ne devra pas se composer d'une suite de phrases sans lien entre elles. Au contraire, il doit se présenter comme une unité, former un tout.

Donc, en rédigeant, **veillez à la cohésion** :

- les éléments anaphoriques ou substituts (il(s), elle(s), les démonstratifs, les relatifs...) ne doivent pas être trop éloignés de leur antécédent.

Veillez également **à la cohérence** :

- le découpage en paragraphes ne doit pas se faire au hasard. Les paragraphes doivent s'ajuster aux différentes étapes de votre argumentation :
 - Introduire le sujet
 - Développer les arguments
 - Conclure

Ce découpage en paragraphes donnera de la clarté à votre texte et donc en facilitera la lecture »¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Manuel de 3^oAS, Op. Cit., p.35

6-3-4- Manuels et production écrite

Cela étant, revenons à l'essentiel de notre analyse, à savoir la place et le traitement de la production écrite parmi les contenus d'enseignement des manuels de français de 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} A.S.

En ce sens, un regard rapide aux sommaires de ces manuels et aux programmes officiels en vigueur (cf. partie précédente), montre que l'enseignement de la production écrite et les activités qui s'y rapportent sont programmés durant les trois années du cycle secondaire.

L'étude de la rédaction argumentative et de la cohérence est quant à elle inscrite au programme de 1^{ère} A.S. avec l'étude, dès la première séquence, des notions suivantes : Eléments de la situation de communication, distinguer les facteurs de cohésion d'un texte, organiser son argumentation, s'impliquer dans son discours, argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue, identifier et classer des arguments, distinguer entre thèse, arguments et exemples pour arriver, au terme du projet n°2, à la production finale qui consiste à « rédiger une lettre ouverte à une autorité locale ».

En 2^{ème} A.S., le projet 2 « Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes » est, comme son intitulé l'indique, entièrement consacré à l'argumentation et occupe donc une place centrale dans le manuel scolaire où pas moins de trois séquences lui sont consacrées :

- Plaider une cause.
- Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.
- Débattre d'un sujet d'actualité.

Nous retrouverons plus tard, c'est-à-dire en 3^{ème} A.S., l'argumentation au sommaire du manuel avec deux projets :

1. « Organiser un débat puis en faire un compte-rendu ».
2. « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ».

Le premier projet comprend deux séquences : la première intitulée « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader » devant aboutir à une activité d'expression « le compte-rendu critique ». La deuxième « Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter » devant se terminer par la rédaction d'un compte-rendu.

Le deuxième projet comporte aussi deux séquences : la première intitulée « Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer », la seconde « Inciter son interlocuteur à agir ». L'élève devant rédiger en guise de production finale une lettre de motivation.

L'analyse des manuels nous a permis de dégager un ensemble d'activités centrées sur l'expression écrite avec notamment l'étude des aspects en rapport avec le choix des arguments, le choix des exemples, rédiger une introduction et une conclusion, l'élaboration d'un plan. Néanmoins les différentes activités prévues sont étudiées de façon isolée et n'aboutissent pas au final à un travail portant sur la rédaction de textes argumentatifs complets, ce qui empêche de vérifier les résultats obtenus à l'issue du projet considéré.

Il y a lieu aussi de souligner le fait que durant les trois années du secondaire, les élèves auront à se familiariser avec différents types de textes comme : le reportage, l'expositif, l'argumentatif, le descriptif...

Dans ce panorama des activités susceptibles de favoriser l'acquisition d'une compétence linguistique, d'une manière générale, et scripturale, en particulier, les manuels de français du secondaire offrent aux enseignants et aux apprenants les matériaux qui s'y rapportent et qui leur serviront à mettre en pratique le programme arrêté par le M.E.N. Pour ce faire, ces manuels proposent différentes activités se répartissant en projets, lesquels à leur tour se subdivisent en séquences. Chaque séquence a pour but d'installer un savoir-faire.

Les manuels présentent, dans un premier temps, un travail axé sur les différents aspects de l'écrit, tant sur le plan de la compréhension que de la production écrite puis, à la fin de chaque chapitre, et à la suite de chaque texte, l'apprenant est soumis à des exercices, en rapport avec les points de langue étudiés, ainsi qu'à des exercices de rédaction visant à l'entraîner à utiliser les notions enseignées, à manipuler ou à créer des textes.

Dans ce qui suivra, nous examinerons le traitement de la production écrite dans ces manuels, puis nous étudierons la nature des exercices proposés.

6-4- Le contenu des projets didactiques

Rappelons que l'examen des contenus des manuels nous a permis de relever un ensemble d'activités portant sur l'analyse textuelle, linguistique..., susceptibles d'aider l'apprenant à comprendre le fonctionnement de la langue, de se familiariser avec les différents types de textes et de favoriser l'acquisition d'une compétence à l'écrit. En effet, en matière

d'expression écrite, les activités d'écriture permettent d'approfondir la réflexion sur le fonctionnement des textes et à réinvestir les points de langue étudiés.

Comme il nous a été donné de le voir plus haut, chaque année de formation vise la réalisation de plusieurs projets (compétences finales).

Durant la 1^{ère} A.S., le plan de formation s'articule autour de 3 projets:

- Projet n°1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.
- Projet n°2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.
- Projet n°3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Ces projets s'articulent autour des domaines de communication suivants :

1. Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

- *Exposer* pour donner des informations sur divers sujets : Les textes de vulgarisation scientifiques.
- *Dialoguer* pour se faire connaître et connaître l'autre : l'interview.

2. Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

- *Argumenter* pour défendre ou réfuter un point de vue : la lettre ouverte.

3. Ecrire une petite biographie romancée

- *Relater un événement en relation avec son vécu* : le fait divers (pour les lettres et les langues étrangères),
- *Relater un événement fictif* : la nouvelle, pour le manuel de 1^{ère} A.S.

La 2^{ème} A.S. porte sur les quatre projets suivants:

- Projet n°1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.
- Projet n°2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines.
- Projet n°3 : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves, pour faire partager ses idées, ses aspirations.
- Projet n°4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (pour les lettres et les langues étrangères).

Ils s'articulent autour des domaines de communication qui suivent :

1. Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

- *Exposer pour présenter un fait* : Le discours objectivé.

2. Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines.

- *Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer* : le plaidoyer et le réquisitoire.

3. Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves, pour faire partager ses idées, ses aspirations.

- *Relater pour informer et agir sur le destinataire* : le reportage touristique et le récit de voyage.
- *Relater pour se représenter un monde futur* : la nouvelle d'anticipation.

4. Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (pour les lettres et les langues étrangères).

- *Dialoguer pour raconter* : le discours théâtral (pour les lettres et les langues étrangères), pour celui de la 2^{ème} A.S.

Les quatre projets retenus en 3^{ème} A.S. sont:

- Projet n°1 : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.
- Projet n°2 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.
- Projet n°3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.
- Projet n°4 : Rédiger une nouvelle fantastique (pour les lettres et les langues étrangères).

Comme pour les deux premières années du secondaire, la 3^{ème} A.S. s'articule autour de plusieurs domaines de communication que sont :

1. Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

- *Exposer pour manifester son esprit critique* : Textes et documents d'histoire.

2. Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

- *Dialoguer pour confronter des points de vue* : le débat d'idées.

3. Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

- *Argumenter pour faire réagir* : l'appel.

4. Rédiger une nouvelle fantastique (pour les lettres et les langues étrangères).

- *Raconter pour exprimer son imaginaire* : la nouvelle fantastique pour les lettres et les langues étrangères) pour le manuel de 3^{ème} A.S.

Parmi les contenus d'enseignement des manuels, les projets ci-dessous visent des objectifs dont les intentions de communication cadrent, plus ou moins, avec notre thème de recherche, à savoir :

➤ Le projet n°2 de la 1^{ère} A.S. : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.*

- *Argumenter* pour défendre ou réfuter un point de vue : la lettre ouverte.

➤ Le projet n°2 de la 2^{ème} A.S. : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humaines.

- *Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer* : le plaidoyer et le réquisitoire.

➤ Enfin, pour la 3^{ème} A.S. :

- Le projet n°2 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

- *Dialoguer pour confronter des points de vue* : le débat d'idées.

- Le projet n°3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

- *Argumenter pour faire réagir* : l'appel.

En ce sens, les séquences que nous retrouvons dans les manuels, telles que:

- Pour la 1^{ère} A.S. :

- Organiser son discours;
- S'impliquer dans son discours.

- Pour la 2^{ème} A.S. :

- Démontrer, prouver un fait ;
- Plaider une cause ;
- Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue ;
- Débattre d'un sujet d'actualité.

- Pour la 3^{ème} A.S. :

- S'inscrire dans un débat ;
- Convaincre ou persuader ;

- Prendre position dans un débat ;
- Concéder ou réfuter ;
- Inciter son interlocuteur à agir, sont de nature à permettre à l'apprenant de s'approprier la compétence finale, celle de pouvoir rédiger un texte argumentatif clair et cohérent.

Ainsi, tout au long des trois années du secondaire, l'élève aura la possibilité de se perfectionner et d'enrichir ses connaissances grâce aux activités de compréhension et d'écriture que développent ces séquences et à d'autres activités pédagogiques portant sur la typologie des textes. En plus du texte argumentatif, l'étude des textes de vulgarisation scientifique, l'interview, la lettre et le compte rendu, le fait divers, les textes historiques, le reportage et le récit, le discours théâtral ainsi que la nouvelle fantastique paraît également intéressante dans la mesure où elle devrait l'amener à distinguer entre différents types et genres textuels.

6-5- Les exercices d'application

Avant d'aborder la description des exercices proposés, il y a lieu de faire remarquer que chaque projet débute par une évaluation diagnostique ; celle-ci devant déboucher sur une production écrite et vise surtout à mesurer les acquis des élèves par rapport à l'objet d'étude. L'évaluation diagnostique relevée en page 64 du manuel de 3^{ème} A.S., en rapport avec le projet 2 ayant pour objet d'étude « Débat d'idées », consiste à demander à l'élève à rédiger un texte (compte-rendu) qui sera publié dans le journal du lycée.

Cette évaluation sera suivie de quelques textes, chacun de ces textes sera accompagné d'un certain nombre d'activités proposées sous les intitulés « observations », « lecture analytique », « faire le point », etc. et comportant des questions diverses. La rédaction d'un écrit est quant à elle proposée dans l'activité « Expression écrite ».

Pour reprendre les éléments linguistiques et communicatifs étudiés, une évaluation formative (pp.85-86) et une autre certificative (pp.113-114) sont également prévues alors que des exercices d'application sont proposés dans le projet considéré.

Ces manuels¹⁶⁸ proposent également des exercices d'observation et d'analyse en rapport avec les textes supports qui consiste à repérer les différents composants du texte

¹⁶⁸ Cf.manuels de 3^{ème} A.S., projet 2 : Organiser un débat d'idées, pp.63-124.

argumentatif, (le plan du texte, les arguments pour et contre, les exemples, les connecteurs, l'avis personnel de l'auteur et rédaction d'une conclusion). Ces exercices sont de nature à sensibiliser les élèves à la façon et aux différentes séquences qui composent un texte.

D'autres exercices proposent de travailler sur la manière de commencer ou de terminer un texte argumentatif demandant aux apprenants d'identifier une introduction, des conclusions et des arguments. Ce travail devrait faciliter aux élèves qui éprouvent des difficultés à amorcer leur rédaction ou à l'achever à s'exercer à ce genre d'activités.

Dans ces manuels, on propose aussi des exercices destinés à sensibiliser les apprenants aux différentes opérations énonciatives en leur proposant des textes à partir desquels ils doivent repérer les différentes opérations énonciatives (Qui est l'auteur? À quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? À quelle occasion a-t-il été écrit ? De quoi parle-t-on? Dans quel but?).

6-6- Les fiches pédagogiques

Pour évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants relatives à la production écrite, nous avons tenu à examiner et à étudier de plus près les fiches pédagogiques de plusieurs enseignants.

Il y a lieu de faire remarquer, dès le début, qu'aucun modèle de préparation pédagogique n'est recommandé dans les guides et manuels destinés aux enseignants de français. Néanmoins, il est de tradition chez ces derniers d'indiquer sur leurs fiches les éléments d'information suivants :

- L'intitulé du projet et de la séquence ;
- la nature de l'activité et sa durée ;
- la notion à faire apprendre ;
- les supports didactiques utilisés ;
- les objectifs spécifiques ou finaux de la leçon ;
- la démarche pédagogique.

Par conséquent, notre analyse de la fiche portera sur :

- les objectifs et les compétences à installer tels que définis et formulés par l'enseignante ;
- le déroulement de la séance ;

- les exercices d'application proposés en fin de cours. Sur quoi portent-ils ? Quel rapport entretiennent-ils avec la production du texte argumentatif qui sera réalisé en fin de projet ?

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, l'enseignement de la production écrite est programmé à longueur du cycle secondaire. La rédaction d'un texte argumentatif intervient dès la 1^{ère} A.S. lors de la première séquence du projet 2. Sur la base de cette programmation, et considérant le fait que nous ne pouvons, pour des raisons évidentes, passer en revue tout ce qui a été enseigné dans le secondaire, nous limiterons notre analyse à l'étude des fiches pédagogiques évoquées ci-dessus compte tenu du fait qu'il existe certaines similitudes - et que nous pouvons établir un rapprochement - entre le thème de ce projet et celui de notre travail de recherche.

Pour atteindre l'objectif terminal qui consiste à réaliser une production écrite finale, l'élève est censé réinvestir les acquis et les notions abordées lors des séances préalables.

Projet 2 : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

Objet d'étude : Le débat d'idées.

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.

- Activité : Évaluation diagnostique.

Support : Film documentaire « Pour que vivent les grands fleuves ».

Déroulement de la séance :

- Projection d'une séquence de 10 minutes du film documentaire ;
- Amorce d'une discussion sur l'importance de l'eau douce avec les élèves.

En plus des supports pédagogiques tirés du manuel de 3^{ème} A.S. (principalement des textes), l'enseignante, dont nous avons pris les fiches pédagogiques pour exemple, procède à la projection d'un film documentaire intitulé « Pour que vivent les grands fleuves ».

Dans cette phase, l'enseignante demande d'abord aux élèves de repérer les éléments périphériques du texte (le titre du documentaire, où se situent les scènes, l'importance des fleuves...).

Elle leur demandera ensuite d'écouter l'avis de deux experts sur le sujet : un défenseur des fleuves dans le monde et le directeur du centre de recherche du parc national d'Iguazu.

- Activité : Compréhension de l'écrit.

Support : « Les OGM en question », Catherine Vincent, pp. 65-66.

Déroulement de la séance :

- Exploitation de l'image du texte ;
- Exploitation du texte ;
- Lectures fragmentaires et analyse du texte ;
- Exercice écrit (résumé d'une partie du texte).

- Activité : Lexique.

Support : Idem.

Déroulement de la séance :

L'enseignante procèdera à un bref rappel de ce qui a été étudié lors de la précédente séance.

Elle entamera la partie consacrée au lexique thématique en proposant aux élèves une étude du texte support sous forme de questions-réponses en vue de leur faire acquérir le vocabulaire relatif au thème (le débat) ; la partie suivante - ayant trait au lexique relationnel - comporte une activité d'écriture cette fois-ci sous forme d'exercices à trous ayant pour objectif d'étudier ce lexique et le réemployer dans d'autres contextes.

- Activité : Syntaxe.

Cette séance sera consacrée à la syntaxe et aura pour thème l'étude des différents types de raisonnement argumentatif.

Les objectifs spécifiques : les élèves doivent être capables de reconnaître les types de raisonnement argumentatif, soit : le raisonnement inductif, le raisonnement déductif et le syllogisme.

Déroulement de la séance :

La leçon débutera par un rappel des notions étudiées durant la phase 2 (le lexique).

La séance continuera par une série d'exercices d'application (classement d'une série d'énoncés dans une grille proposée) ayant pour objectif de permettre à l'élève de distinguer entre un raisonnement inductif, un raisonnement déductif et un syllogisme. Elle s'achèvera par un exercice sur les articulateurs logiques employés dans les énoncés étudiés.

- Activité : Préparation à l'écrit.

Objectif : Les élèves doivent être capables de réinvestir les acquis des séances précédentes dans l'expression écrite.

Support : Un court texte portant sur la gestion de l'eau en Algérie.

Déroulement de la séance :

Là aussi, l'enseignante tiendra à rappeler les notions syntaxiques examinées lors de la phase précédente.

Il est proposé d'abord aux élèves de lire le texte support et de mettre en évidence la situation de communication. Il leur sera ensuite demandé de procéder à une relecture du sujet et au soulignement des mots-clés. La séance se terminera par une activité consistant à classer les opinions et arguments selon une grille proposée.

Phase 5 : L'expression écrite

Objectifs : les élèves doivent être capables de réinvestir les acquis des précédentes phases pour :

- Rédiger une thèse (opinion personnelle) ;
- Rédiger une conclusion ;
- Produire un texte argumentatif ;
- Produire une partie d'un texte argumentatif (thèse ou antithèse).

- Déroulement de la séance

L'enseignante demandera aux élèves de rédiger un texte sur un sujet ayant pour thèse « Internet » en se conformant au plan dialectique (thèse, antithèse et synthèse).

La séance s'achèvera par une correction collective des copies après avoir déterminé les critères d'évaluation de l'expression écrite.

➤ La nature des activités

Pour atteindre l'objectif final du projet, les enseignants s'appuient sur plusieurs séquences permettant chacune d'atteindre un ou plusieurs objectifs spécifiques.

Il y a lieu de faire remarquer que tous les projets inscrits aux programmes du secondaire sont réalisés selon le même schéma, à savoir cinq phases d'une durée d'une heure chacune.

Nous avons pu ainsi constater que la dernière phase de chaque projet que constitue « l'expression écrite » vient parachever un cycle de 04 autres phases : la compréhension, le lexique, la syntaxe et l'entraînement à l'écrit. L'ensemble de ces phases formant une séquence.

Lors de la phase expression écrite, l'élève est censé réinvestir les connaissances acquises durant les quatre séances précédentes.

➤ Les objectifs de la séance

Comme objectifs spécifiques de chaque phase, l'enseignante vise à faire acquérir à ses élèves les habiletés devant leur permettre de réaliser des tâches intermédiaires avant d'en arriver durant l'ultime étape à rédiger un texte. La tâche que l'apprenant devra accomplir nous paraît on ne peut plus claire dans la mesure où elle se réduit à un comportement observable et susceptible d'être évaluée par l'enseignante elle-même.

Il y a lieu de préciser que l'enseignante fait référence, lors de chaque séance, à des objectifs spécifiques qui seront rattachés à l'objectif terminal (objectif opérationnel) correspondant au produit final à réaliser à la fin de chaque projet et vers lequel doivent converger tous les apprentissages précédents.

➤ Les supports didactiques

Les supports pédagogiques sur la base desquels l'enseignante s'est appuyée pour réaliser ses cours varient entre textes, films, tableaux à remplir, etc., tous en relation avec le thème de la séance et puisés à partir des manuels scolaires.

➤ Le modèle pédagogique

Nous entendons par modèle pédagogique, l'ensemble des procédés mis en œuvre par l'enseignante en vue d'atteindre ses objectifs. Celui-là est d'autant plus déterminant qu'il favorise le transfert des notions qui y sont apprises, ou, au contraire, en constitue un obstacle.

Pour ce qui est de la séquence que nous venons d'analyser, nous pouvons dire que l'enseignante a varié les procédés en ce sens qu'elle passe de la pédagogie transmissive à la situation-problème qui implique davantage l'élève dans l'acte d'apprendre.

Le premier modèle se caractérise par la façon avec laquelle la leçon est amorcée. En effet, l'enseignante débute toujours sa séance en faisant un bref rappel du cours précédent et en dirigeant la séance à sens unique, sous forme de questions-réponses.

Dans le second modèle, il est question de situation-problème, lorsque l'élève est confronté directement à la difficulté et qu'il est tenu de chercher des solutions pour franchir l'obstacle auquel il fait face. C'est justement le cas de ces apprenants à qui on demande de rédiger un texte.

Ainsi, la leçon se conforme-t-elle au schéma classique qui veut que l'on commence par une phase d'observation, suivie d'une phase d'analyse puis d'un renforcement sous forme d'exercices d'application.

➤ Les exercices d'application

L'enseignante a veillé à ce que les exercices proposés soient aussi variés que possible et soient aussi compatibles avec l'objectif de la leçon. Il est attendu d'eux qu'ils réinvestissent les connaissances acquises lors des précédentes phases.

➤ L'évaluation

À la fin de la leçon, l'enseignante prend le soin de mentionner les critères d'évaluation sur la base desquels le travail de l'apprenant sera évalué.

Après avoir exposé les notions liées à la production écrite contenues dans les programmes et les manuels en vigueur dans le secondaire et donné un aperçu des pratiques pédagogiques, nous avons, pour en savoir plus sur les causes qui expliqueraient cette situation, pousser un peu plus loin nos investigations en prenant le point de vue des enseignants de français exerçant principalement à l'université de Mostaganem.

6-7- L'entretien semi-directif

L'entretien que nous avons réalisé comprenant une dizaine de questions (cf. annexe 04) a été soumis à quatre enseignants de français, tous exerçant au niveau du département de français de l'université de Mostaganem.

Lorsque nous avons élaboré ce questionnaire, nous avons fait l'hypothèse que les difficultés qui auraient pu avoir un impact sur le rapport des apprenants à l'écrit se situeraient dans la manière dont les apprentissages avaient été conduits.

Dans le souci d'approfondir notre réflexion, nous avons jugé nécessaire de compléter l'analyse des programmes officiels, des manuels et des fiches pédagogiques, que nous venons d'exposer, par une enquête visant à tirer profit de l'expérience et des connaissances dont disposent les enseignants de français sur la manière dont est prise en charge la production écrite dans le secondaire et à l'université. Elle devrait nous permettre de recueillir de plus amples informations en rapport avec la finalité de notre recherche.

Nous avons tenté d'organiser nos questions autour des aspects thématiques suivants :

- la détermination du handicap des étudiants en matière de production écrite ;
- l'identification des causes pédagogiques qui pourraient expliquer ces difficultés ;
- les propositions préconisées.

Une part importante du questionnaire concerne les pratiques scolaires, plus particulièrement les programmes et les méthodes appliquées par les enseignants.

L'analyse des points de vue ainsi recueillis confirme la régression du niveau des étudiants, lesquels au fil des ans éprouvent de plus en plus de difficultés sur le plan rédactionnel.

En ce qui a trait aux causes supposées de ces insuffisances, les interviewés imputent cette baisse de niveau à des pratiques pédagogiques qui ne répondent plus aux impératifs de l'heure, s'appuyant beaucoup plus sur une grammaire phrastique et négligeant d'autres approches, telles l'approche cognitive, communicationnelle, etc., qui sont de nature à favoriser davantage l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

En ce qui concerne les programmes de français à l'université, les quatre enseignants que nous avons sollicités trouvent que l'absence d'un programme commun à tous les enseignants constitue le problème central dans le sens où elle oblige chacun d'eux à élaborer un programme qui n'est pas nécessairement celui de ses collègues et par voie de conséquence celui suivi par tous les étudiants.

Quant aux activités qu'ils jugent incontournables pour prendre en charge l'écrit, nous retiendrons les propositions suivantes : nécessité d'adopter de nouvelles pédagogies, révision des objectifs à la baisse, assurer un enseignement graduel, lier lecture et écriture..., propositions sur lesquelles nous reviendrons dans le prochain chapitre consacré aux perspectives de développement.

Commentaire

L'objectif de cette analyse étant la détermination de la façon avec laquelle les apprentissages liés à l'enseignement de la production écrite ont été dispensés durant le cycle secondaire, nous avons alors été amené à examiner les programmes de français du secondaire, les manuels scolaires, les fiches pédagogiques des enseignants puis à recueillir un complément d'informations sur l'enseignement, tel qu'il est perçu à l'université, à partir d'un entretien semi-directif que nous avons réalisé avec des enseignants de français exerçant au niveau de l'université de Mostaganem, lesquels ont déjà enseigné au niveau des lycées de Mostaganem, soit d'établissements relevant de la circonscription géographique d'où sont originaires nos apprenants.

À la lumière des résultats auxquels nous avons abouti, il nous est permis de faire les remarques suivantes :

➤ La comparaison entre les notions contenus dans les programmes officiels, les intitulés des leçons proposés dans les manuels et les enseignements pris en charge par les enseignants, nous laisse conjecturer que, excepté quelques intitulés et composantes de projets, il n'existe dans l'ensemble pas de différence notable entre eux.

L'analyse des programmes de français en vigueur dans le secondaire nous a permis de percevoir que les différents aspects de la production écrite (lexique, grammaire de la phrase) étaient bien indiqués dans le contenu des apprentissages. Les stratégies rédactionnelles (structuration du texte) semblent également bien présentes.

Nous remarquons aussi que le nombre d'activités pédagogiques par projet est de quatre phases (compréhension, lexique, syntaxe et expression écrites). Les enseignants en ce qui les concerne ajoutent, avant la séance prévue pour « l'expression écrite », une activité supplémentaire intitulée « entraînement ou préparation à l'écrit ».

➤ Durant les quatre premières phases, l'élève est supposé acquérir des notions linguistiques et syntaxiques qu'il aura à réutiliser pour réaliser le travail (rédaction d'un texte) pour lequel on l'a préparé.

Nous pouvons remarquer, d'emblée, que la quasi-totalité des activités pédagogiques met l'accent sur l'acquisition de connaissances relatives au lexique et à la syntaxe alors que celles ayant trait à l'organisation d'ensemble des textes sont peu développées.

En effet, au lieu de considérer le texte dans son ensemble et d'assigner à chaque activité un objectif intermédiaire (spécifique), lesquelles activités doivent être à leur tour effectuées dans la perspective d'un objectif terminal, les programmes prévoient des activités de compréhension, de lexique et de syntaxe qui n'entretiennent pas de lien direct avec le texte à rédiger à la fin du projet. À titre d'exemple, le point de départ de la séquence 2 proposée par l'enseignante que nous avons sollicitée est la communication orale alors que l'élève est appelé à la fin à rédiger un écrit (compte-rendu à graver sur un CD). Nous estimons qu'il s'agit là du signe d'une incohérence entre le support (film), la pratique pédagogique et l'objectif à atteindre.

➤ Cette analyse nous a aussi permis de remarquer que les programmes et les manuels scolaires ne prennent pas en compte l'acte d'écrire dans toute sa complexité puisque durant le cycle secondaire, l'accent est surtout mis sur les connaissances liées à la typologie des textes ainsi que sur celles se rapportant au lexique et à la syntaxe, alors que l'aspect communicatif demeure insuffisamment développé.

En plus, si l'on se réfère aux activités pédagogiques mises en place par les enseignants, on se rend compte que celles-ci ne mettent que très rarement l'élève en situation d'écriture. Il demeure essentiel de proposer les activités d'expression écrite sous forme de savoir-faire de type communicatif. Un savoir-faire doit d'abord être enseigné dans la perspective de l'objectif terminal afin de faciliter l'apprentissage visé.

➤ Des notions comme celles relatives à la cohérence textuelle, que nous considérons comme primordiales, nous semblent « éparpillées » et s'étalent sur plusieurs activités pédagogiques et sur les trois années du secondaire. Néanmoins et au vu des applications proposées en classe, ces notions, à l'exception de quelques activités sous forme d'exercices à trous ou de soulignements consacrés aux connecteurs, ne sont pas assez bien travaillées et force est de constater que les autres aspects de la cohérence ne sont pas du tout pris en charge dans les apprentissages.

Ainsi et au terme de cette étude qui porte sur les difficultés que rencontrent les étudiants en classe de FLE pour produire des écrits cohérents, quelques conclusions s'imposent:

- du point de vue de l'analyse d'erreurs que nous avons effectuée, nous avons eu un aperçu des lacunes des élèves en matière d'appropriation des compétences de l'écrit (compétence linguistique limitée, faiblesse en matière de planification, mauvaise maîtrise des règles

liées à l'organisation des textes...). Aussi, il nous semble évident que la maîtrise de la langue est un préalable pour tout apprentissage.

- du point de vue de l'analyse des pratiques de classe utilisées, nous avons pu mesurer le décalage qui existe entre les programmes très consistants et les pratiques pédagogiques réalisées en classe.

De ce qui précède, nous avons pu réaliser que même si les outils pédagogiques sont bien conçus, ceux-ci sont loin d'offrir une réponse favorable aux problèmes qui se posent aux étudiants s'ils ne sont pas accompagnés par une série de mesures tendant à décroquer les activités liées à la production écrite, lesquelles doivent toutes converger vers un même objectif terminal.

En définitive, les activités de production écrite sont présentes tout au long du secondaire et occupent même une place de choix dans les programmes du secondaire. Plusieurs activités pédagogiques susceptibles d'aider l'élève à parfaire sa maîtrise rédactionnelle figurent aussi bien dans les programmes que dans les manuels scolaires, néanmoins, nous avons pu constater un cloisonnement des activités alors que celles-ci doivent être décroquées. Ce qu'il faudrait, à notre sens, c'est d'enseigner chacune d'elles dans l'esprit d'un objectif terminal se rapportant à la production écrite.

À cela nous ajouterons le fait que l'enseignement de la grammaire est à son tour pointé du doigt puisque une large majorité pense que la façon dont on enseigne la grammaire influe négativement sur l'appropriation d'une compétence rédactionnelle par les apprenants.

Notre interviewé n°2 (IB 6) résume ainsi cette situation :

« On a une sorte de pédagogie qui se rapproche beaucoup plus de la pédagogie scolaire que de la pédagogie universitaire. On apprend à l'étudiant, à l'université, des textes, mais on ne lui apprend pas à écrire des textes, c'est ça la différence. C'est-à-dire que l'enseignant quand il arrive à l'université, pour l'étudiant, il faut qu'il ait une connaissance assez globale, générale de tous les textes possibles que ça soit du point de vue typologique, du point de vue typographique aussi, mais on lui a jamais appris comment écrire correctement ».

En définitive, nous voulions à travers cette analyse vérifier si la manière dont ont été menés les enseignements antérieurs aurait pu avoir des répercussions sur la façon de rédiger des apprenants. Il s'avère d'après les résultats auxquels nous avons abouti que les enseignements en question pourraient expliquer, du moins en partie, la faiblesse des apprenants à rédiger correctement un texte argumentatif.

CHAPITRE 07 :

PERSPECTIVES D'OUVERTURE

Lorsqu'une démarche d'enseignement s'avère déficiente quant à l'appropriation de nouvelles connaissances, lorsqu'elle se montre inefficace par rapport à une situation d'apprentissage, nous sommes contraints de mettre en place une stratégie remédiate. Ceci dit, il ne s'agit pas d'effacer le comportement erroné ou inapproprié, mais de lui substituer une autre stratégie mieux adaptée à l'objectif visé. Comme le fait remarquer J. TYNE, « *on n'apprend pas "à parler moins fort", on apprend à parler plus bas; on n'apprend pas à "ne pas arriver en retard à l'école", on ne peut apprendre qu'à s'y rendre à temps* »¹⁶⁹.

Cette stratégie, comme le souligne M. MINDER, tend, grâce à de meilleurs procédés d'ajustement, à repenser le système responsable de l'erreur en vue de le rectifier et de l'envisager d'un point de vue nouveau : « *les activités de remédiations sont des dispositifs pédagogiques qui interviennent à titre "thérapeutique" quand une activité d'apprentissage s'avère défectueuse, lorsqu'on constate une non-conformité du produit ou du processus aux objectifs visés. Leur mission est d'assurer une redirection de l'action et l'apparition différée de la compétence attendue. Il s'agit donc d'une démarche rétrospective, d'une pédagogie "qui revient sur elle-même", et qui tente de porter remède aux imperfections de la stratégie d'acquisition* »¹⁷⁰.

Il y a lieu toutefois de préciser qu'une activité pédagogique remédiate proprement dite peut se présenter sous diverses formes. En effet, pour ajuster une activité, les enseignants peuvent adopter des moyens et des solutions en guise de stratégie remédiate en recourant à une action pédagogique qui peut relever de la régulation intégrée ou de la régulation différée.

Pour remédier, il arrive que l'on réoriente notre action pédagogique de façon spontanée, c'est-à-dire que l'on procède à une adaptation immédiate de l'activité à la faveur d'un échange avec l'apprenant. Ainsi conduite, l'activité de remédiation (ou d'ajustement) relève de la *régulation interactive*. Il s'agit donc d'une régulation qui intervient durant l'activité

¹⁶⁹ THYNE, J., *Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseignement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974, p. 180.

¹⁷⁰ MINDER, M., 1999, (8ème édition actualisée), *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*, Paris, De Boeck Université, (1999), p. 294.

d'apprentissage et qui s'opère en temps réel. Pour Ph. PERRENOUD, cette action corrective « *est une procédure de première ligne qui vise à assurer la qualité immédiate de l'apprentissage sans qu'on doive y appliquer par la suite des procédures correctives* »¹⁷¹.

Il y a lieu de retenir que cette régulation interactive est quasiment spontanée en tant que telle, elle ne constitue pas "un moment" de l'intervention pédagogique, mais elle en est une composante continue et constante. En bref, il s'agit d'une intervention "sur le tas", qui s'opère tout au long du processus d'apprentissage, dans l'immédiateté, comme par exemple, la correction instantanée des erreurs avec rectification de l'action.

D'un autre côté, il arrive aussi que l'on réoriente l'action en tentant de développer des activités visant à améliorer les apprentissages ayant déjà donné satisfaction. Cette action appelée *régulation proactive*, va consister à reprendre le processus d'apprentissage et à mettre en place de nouvelles actions de formation, différentes, et orientées dans le sens du renforcement et l'approfondissement des compétences. En général, cette intervention réalisée sous forme d'activité se présente comme le prolongement de la leçon en plaçant les apprenants face à des applications contenant quelques difficultés supplémentaires dans un souci d'enrichissement et de perfectionnement.

Enfin, il arrive que pour réguler l'apprentissage des élèves, on s'oblige d'ajuster l'action pédagogique problématique qui n'a pas permis d'atteindre les objectifs poursuivis, en retravaillant les mêmes notions et savoir-faire ayant été à la source des dysfonctionnements qui auraient échappé à la procédure de régulation interactive. Dans ce cas précis, l'on est amené à déployer *une régulation rétroactive*. Il s'agit d'une régulation différée qui tient compte des acquis et des difficultés observables et tente de remédier aux déficiences constatées, après qu'un ou plusieurs dispositifs pédagogiques eurent négligé de procéder aux ajustements ponctuels. Contrairement à la régulation interactive, cette action corrective, n'intervient pas dans l'immédiateté de l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire qu'elle ne s'opère pas en temps réel. L ALLAL note à ce propos que cette régulation « *implique un retour sur des objectifs non maîtrisés ou des tâches non réussies. Elle aboutit à la mise en place d'activités de remédiation, destinées à surmonter, après coup, des difficultés, ou à corriger des erreurs* »¹⁷².

¹⁷¹ PERRENOUD, Ph., *L'évaluation des élèves*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, (1998), p. 283.

¹⁷² ALLAL, L., cité par C. HADJI, 1995 [1991], in *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, E.S.F éditeur, p.124.

En ce qui nous concerne, les activités d'ajustement que nous nous proposons de déployer relèvent de la régulation rétroactive. Il s'agit donc d'une procédure de régulation "par défaut"; autrement dit une procédure remédiate qui intervient en dernière instance et qu'un enseignant de qualité aurait pu contourner s'il avait été attentif à moduler l'apprentissage en temps réel.

Seulement, la mise en place d'une telle procédure nécessite que l'on identifie les causes de dysfonctionnements au sein de ce qui a été explicitement enseigné sur la production écrite.

S'il nous paraît indispensable de disposer de tels indices (défaillances constatées chez les apprenants), c'est pour d'une part, mieux ancrer les activités de remédiation et d'autre part, mettre le nouveau processus à l'abri des causes qui ont faussé le premier.

Ainsi estimons-nous que pour toute action que l'on se propose de faire acquérir, il nous faut détecter l'obstacle que les apprenants auront à surmonter et proposer, pour reprendre l'expression de M. MINDER, son franchissement comme objectif d'apprentissage: *« l'obstacle est donc le véritable déclencheur de l'activité, et son franchissement en est l'objectif »*¹⁷³.

Au vu de ce qui précède, et si l'on veut réellement appréhender la tâche à laquelle les apprenants devront se confronter en matière d'apprentissage ou d'acquisition d'un nouveau savoir, il faut d'abord identifier le problème qu'il y a lieu de résoudre, ensuite le construire et enfin l'intégrer à une activité pédagogique. L'avantage évident d'une telle procédure, comme l'indique J. P. ASTOLFI, est qu'elle s'appuie sur des situations qui sont *« mieux équilibrées, parce qu'elles sont construites autour d'un obstacle à l'apprentissage, qui a été identifié et qu'il s'agira de franchir »*¹⁷⁴.

Les analyses que nous avons menées (cf. chapitres 03, 04 et 05) ont pu mettre au jour que les erreurs commises par ce groupe d'apprenants quant à la rédaction d'un texte argumentatif portaient sur différents aspects de la production écrite (linguistique, planification, énonciation et organisation textuelle).

Par conséquent, nous croyons que pour amener nos apprenants à développer une compétence dans le domaine de l'écriture, dont on connaît les enjeux pour la réussite

¹⁷³ MINDER, M., (1999), op. cit., p.48

¹⁷⁴ ASTOLFI, J.P., *Mots-clés de la didactique des sciences*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, (1997), p.145.

scolaire, professionnelle et sociale, d'autant plus que construire une pédagogie de l'écrit n'est pas simple, que la recherche sur ces questions est peu développée et que l'on dispose de peu d'apports théoriques, nous proposons quelques pistes didactiques inspirées principalement des travaux de Sophie Moirand contenus dans son ouvrage « *situations d'écrits* » et ceux de Gérard Vigner contenus dans son ouvrage « *Enseigner le français comme langue seconde* ».

7.1. Ecrire plus

« *C'est en lisant que l'on devient liseron* »¹⁷⁵, déclarait Raymond Queneau. C'est en écrivant souvent que l'on devient progressivement un bon scripteur. Or, comme il nous a été donné de le constater à travers le présent travail de recherche, nos apprenants écrivent très peu en classe et seulement une séance sur cinq est réservée à l'expression écrite.

L'un des enseignants que nous avons sollicité lors de l'ESD (**ID 16**) évoquait clairement cet état de fait : « *Impossible pour un étudiant de te dire je prépare une licence de français et il écrit parce qu'il est contraint. Quand est-ce qu'il écrit ? Il n'écrit que lorsqu'il a un examen. A ce moment-là, il se met à écrire* ».

De ce fait, la question que l'on se pose est la suivante : pourquoi ne pas développer l'aptitude d'expression écrite dans le cycle secondaire.

On sait que nos étudiants ont du mal à rédiger quelques lignes qui ont du sens et à chaque situation d'écriture qu'on leur propose on attend d'eux à ce qu'ils produisent un travail acceptable et suffisamment structuré.

Il serait pertinent au début de fixer à chaque production écrite des objectifs limités et d'évaluer en parallèle plutôt que de proposer des rédactions longues et plus rarement. Cette règle si elle vaut pour tous les publics, elle vaut encore plus pour ceux qui ont besoin d'un suivi régulier.

Si écrire est souvent perçu comme une activité difficile, il est pourtant essentiel d'amener les apprenants à acquérir la maîtrise de cette compétence. La réussite sera progressive, le

¹⁷⁵ QUENEAU, R., cité par VIGNER, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, clé internationale, Paris, (2001), p. 82.

cheminement lent. L'expression écrite est une aptitude qui se travaille. C'est par la production écrite que se forment les compétences indispensables à une bonne expression écrite. On peut comprendre pourquoi il est nécessaire de consolider ce qui a été déjà étudié en abordant les révisions dans des contextes différents.

Activité proposée

Proposer systématiquement dans une même séance une ou plusieurs activités d'écriture. Varier les situations d'écriture peut-être un moyen motivant et amener les apprenants à s'investir davantage dans l'activité qui leur est proposée.

Le même enseignant (**I.D. 46**) propose :

« Il faut qu'ils écrivent, quel que soit le niveau, quelles que soient les difficultés, quel que soit le produit fait par l'apprenant mais ce qui m'intéresse, c'est quand l'étudiant me dit : « regardez ce que j'avais écrit, évaluez ce que j'avais écrit », mais l'essentiel ce qu'il a produit, c'est sur la base de ça, sur la base des écrits que nous, les formateurs, on peut préconiser, on peut proposer, on peut même concevoir les procédures de remédiation didactique. Mais, l'apprenant, il faut qu'il écrive. S'il n'écrit pas, il ne progresse pas parce qu'on acquiert les compétences linguistiques à travers la pratique de la langue, la pratique systématique de la langue ».

L'enseignant n°3 (**IC 34**) juge pour sa part que :

« Il faut les (apprenants) amener à lire des choses qu'ils apprécient, qu'ils aiment et leur demander aussi d'écrire, peut-être pas la même chose, de faire de la poésie, de faire de la littérature, de faire des textes à trous, par exemple ou de produire ce qu'ils aiment produire. Donc, il faut qu'il y ait motivation, c'est important ».

Ainsi, on pourrait même demander un petit texte chaque semaine aux étudiants, lequel texte sera rédigé chez eux. Cette activité présente un double avantage: écrire davantage et augmenter le volume horaire destiné à l'apprentissage de la langue.

7.2. Soulager l'effort de l'apprenant

Nous avons dit plus haut, qu'à la fin de chaque projet, l'élève est censé réinvestir les acquis des quatre premières séances pour produire un texte. Cependant, nous avons observé que généralement, il n'existait aucun rapport direct entre les activités langagières qui composent ces séquences et l'objectif final du projet qui demeure la rédaction d'un texte. Dans ces conditions, nous ne pouvons considérer ces activités comme pouvant constituer

des automatismes et des procédés que l'apprenant pourrait réutiliser dans des tâches rédactionnelles.

Depuis longtemps, l'étude grammaticale, depuis le primaire jusqu'au lycée, a porté principalement sur le mot et la phrase. Munis de ces savoirs, les élèves devaient pouvoir écrire des textes corrects. Or, on le sait, un texte est loin d'être une succession de phrases grammaticalement correctes ; il constitue une unité spécifique, un tout. Quand on passe de la phrase au texte, on élargie le champ de l'analyse, on passe de la grammaire tout court à la grammaire de texte.

En effet, produire un texte requiert la maîtrise simultanée d'un très grand nombre d'opérations. Incapables d'allouer à chacune d'entre elles la part d'attention nécessaire, et faute d'automatismes bien installés, l'apprenant voit ses capacités de traitement débordées et produit des textes peu structurés.

Aussi faut-il soulager son effort en ne proposant pas d'emblée des textes à créer de bout en bout, ce qui est le cas à la fin de chaque projet, mais des matériaux à assembler pour réduire un texte continu, texte à compléter, etc., tout ce qui permet à l'apprenant d'acquérir les habitudes d'écriture, d'y consacrer à certains moments une attention particulière. Autrement dit, dissocier les étapes et les opérations intervenant dans la production de l'écrit.

Se pose alors la question des étapes qui doivent jalonner ces apprentissages, de façon à rendre l'accès à l'écrit plus progressif. Toujours dans la perspective d'un effort à soutenir, on peut envisager les étapes suivantes : l'écriture comme code, l'écriture comme message.

Ces étapes permettent à l'apprenant de passer de la forme la plus simple pour finir par l'invention, c'est-à-dire la création par l'apprenant d'un texte " original ", au sens où il ne résulte pas de la simple transformation d'un texte préexistant.

À chacune de ces étapes la difficulté augmente, mais en même temps chaque étape familiarise l'élève avec les différentes formes d'écrits.

Entre les écrits fonctionnels et les écrits fictionnels, les élèves expérimenteront ce que peut être une écriture engagée dans une relation immédiate avec un interlocuteur déterminé et une écriture plus désintéressée dans sa dimension pragmatique.

Autre progression à respecter, celle qui correspond aux étapes préalables à la rédaction du texte : chercher des idées, sélectionner les idées, mise en texte...

Il serait donc judicieux de démultiplier l'objectif général en autant d'objectifs intermédiaires que nécessaires. Mener des activités d'apprentissage qui ne visent qu'un seul objectif d'apprentissage à la fois comporte les avantages suivants :

- l'effort d'apprentissage est simplifié lorsque l'attention n'est portée que sur un objectif unique et bien identifié.
- l'activité peut-être évaluée sur des critères clairs.

Dans ces conditions, la recherche en didactique de l'expression écrite ne peut s'efforcer de promouvoir de nouvelles pratiques de l'écriture en classe de langue.

Celles-ci devraient avoir deux objectifs prioritaires :

- a) favoriser une sorte de décroisement de l'acte d'écrire ;
- b) surtout, proposer régulièrement des exercices qui soient de nature à limiter la tâche du scripteur en dissociant les différentes difficultés que pose l'élaboration d'un texte.

Cette façon de procéder se généralise actuellement dans la didactique de l'expression écrite sous le nom de « techniques de facilitations procédurales » qui consistent à entraîner les apprenants sur des opérations délimitées plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations. Le but ici est d'automatiser le plus possible les différentes opérations en jeu de façon à alléger les efforts de surcharge cognitive.

Il s'agira en d'autres termes de donner une place importante, dans l'enseignement de l'écrit, à ces techniques qui visent en fait à polariser l'effort de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte (par exemple les phénomènes de reprise de l'information, celui de la progression thématique...) afin d'obtenir, en fin de compte, la consolidation de chacune des stratégies de composition textuelle, en même temps que l'acquisition par l'apprenant d'un certain nombre d'automatismes en la matière.

Activité proposée

Un moyen d'aider les apprenants serait de délimiter des objectifs intermédiaires avant d'atteindre l'objectif terminal. Ainsi, nous pensons qu'il serait judicieux de recourir à un découpage du texte en parties (introduction, développement, conclusion). Cette activité consiste à entraîner les apprenants à une opération bien délimitée plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations.

Les activités que nous avons mises en place feront appel à des capacités locales. Le but de cette démarche est évidemment l'automatisation de la gestion de certains mécanismes entrant en jeu dans la rédaction d'un texte argumentatif. Ceci étant, il serait possible, en situation d'écriture, de concentrer son attention sur d'autres aspects de la rédaction, en particulier sur la planification des contenus.

7.3. Associer lecture et écriture

L'analyse des réponses recueillies à partir de l'entretien que nous avons réalisé fait ressortir que l'ensemble des enseignants interrogés préconise la lecture comme activité de remédiation.

À ce sujet, et comme pour ce qui est des activités d'écriture, l'apprenant, durant le secondaire, n'est que très rarement, voire pas du tout, soumis à des activités de lecture.

L'enseignant (**IC 32**) dira à ce sujet :

« En tout cas, moi, dans le cadre de ma matière, je leur demande de lire les classiques et d'être un peu confronté à la difficulté. Je leur dis même si vous ne comprenez pas, pour vous approprier un style, pour vous approprier du vocabulaire, un lexique riche, des expressions riches, des tournures syntaxiques intéressantes, il faut être confronté à la difficulté. Il ne faut pas que ça soit répugnant non plus. (...) Même si ça vous paraît difficile. Mais, on ne peut pas s'approprier un savoir linguistique sans être confronté à ces textes, même s'ils sont difficiles ».

Il précisera davantage sa pensée en ajoutant (**I.C.34**) :

« L'appropriation des textes par la lecture ne peut pas se faire sans la pratique de la langue et sans l'écriture parce que toute phase de production de l'écrit doit passer par une phase préalable de lecture parallèle, surtout de lecture. Je pense qu'il faut lire et écrire. Donc, on ne peut pas écrire sans avoir lu ou sans lire en même temps. C'est un processus qui se fait concomitamment ».

Lire et écrire sont des apprentissages complémentaires et s'enrichissent mutuellement. Inversement, celui qui est amené à écrire des textes diversifiés sera plus attentif aux caractéristiques de ces textes lorsqu'il sera amené à les lire.

L'enseignant (IC 34) va dans le même sens et pense que :

« (...), il faut les laisser faire ce qu'ils aiment au début, de la poésie ou de la science ou de la littérature, mais de produire en même temps. Il faut qu'il y ait coordination, une complémentarité entre la lecture et l'écriture. Lire pour écrire, lire pour produire et, on ne peut produire de l'écrit que si l'on a lu, que si l'on a un style littéraire. On passe par une phase d'imitation, c'est certain, mais par la suite, on peut s'approprier son propre style ».

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, dans leur ouvrage "La production écrite", citent Pierre Tisseyre qui fait remarquer que, lorsqu'il s'agit d'écrire : *« il ne sert à rien de trouver regrettable que la langue parlée et la langue écrite soient différentes. C'est un fait qui entraîne une conséquence incontournable pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture »*¹⁷⁶.

La principale règle à suivre (préconisée par bon nombre d'enseignants) est que pour apprendre à bien écrire, il faut lire le plus possible, surtout des livres. Selon cet auteur, on peut lire à peu près n'importe quoi, pourvu que ce soit intéressant et ne soit pas considéré comme une corvée s'appuyant sur le conseil : *« lire une première fois pour le plaisir et une deuxième fois pour voir comment c'est fait »*¹⁷⁷.

Les chercheurs et les didacticiens reconnaissent également que la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité et que celles-ci devraient être prises dès les premières années de l'apprentissage comme le fait remarquer P. MARTINEZ:

*« Acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès le début de l'apprentissage. Les fonctions de l'écrit sont en effet si larges (...) qu'il trouve sa place dans tous les domaines, dans l'action (lettre commerciale, lettre d'amour, publicité, consignes de travail), l'information (enseignement, presse), comme dans le divertissement (jeu, littérature) »*¹⁷⁸.

Activité proposée

L'activité qui nous semble la plus appropriée pour cela serait de demander chaque semaine ou chaque quinzaine aux étudiants de lire un texte ou un livre et de le résumer. Il s'agira là aussi d'un travail qu'ils feront chez eux.

¹⁷⁶ TISSEYRE, P., cité par CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M., op. cit., (1999), p.92.

¹⁷⁷ Ibid. p. 92.

¹⁷⁸ MARTINEZ, P., op. cit., (1996, 4^{ème} édition mise à jour: 2004), p. 96.

7.4. S'appuyer sur des sujets d'actualité

Les textes qui servent aux enseignants de supports dans leurs pratiques de classe sont assez variés. Ils le sont parce que, comme on l'a dit précédemment, les projets didactiques programmés portent beaucoup plus sur la typologie des textes que sur ce qui doit être communiqué.

Les formes d'écriture des textes ne dépendent pas d'un simple mode d'assemblage de phrases, mais de contraintes nombreuses et très variées. Il existe des codes sociaux et culturels qui sont à l'œuvre dans l'écriture des textes. Les apprenants les découvrent dans les textes lus qui serviront de référence. « *Tout travail d'écriture, les plus grands écrivains le savent bien, est un travail de réécriture, de reprises, de citations, d'allusions, de transpositions* »¹⁷⁹.

Sophie Moirand, dans son ouvrage, propose une démarche presque similaire et en même temps originale pour enseigner la production écrite en L2. Il s'agit au début de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture ayant pour objet des écrits non littéraires (articles de presse, lettres commerciales...), pour en arriver progressivement à la production écrite, à mesure que l'on sensibilise les apprenants à la façon dont sont organisés et présentés ces types de textes.

Pour l'amélioration de la cohérence des écrits, S. Moirand pense qu'on peut procéder à une réflexion en commun sur les difficultés de lecture et les risques de confusion pour les destinataires. Il s'agirait par exemple de réfléchir d'abord sur la fonction de ce message, les informations que l'on veut donner et l'organisation du discours en fonction du déroulement des faits. Il semble qu'il faille cependant revoir à nouveau des textes authentiques de même type et montrer aux apprenants comment ceux-ci sont construits en insistant sur le réseau des références anaphoriques, sur l'architecture, en fait sur tous les éléments que nous avons mis en évidence à propos des techniques de rédaction.

¹⁷⁹ VIGNER, G., op.cit., (2001), p. 80.

Activité proposée:

L'activité qui nous paraît la plus utile pour permettre aux étudiants de s'approprier les différentes caractéristiques d'un texte argumentatif est sans conteste de travailler sur des sujets d'actualité comme le souligne l'enseignant (IA 36) :

« Il faut partir de sujets d'actualité qui les touchent. Moi, je me rappelle, j'avais travaillé à un moment donné sur le texte argumentatif du conflit qu'il y avait entre l'Algérie et l'Egypte, ça a très bien marché. J'ai eu d'excellents textes argumentatifs dans lesquels les étudiants défendaient : c'est l'équipe nationale qui devait gagner parce qu'on avait de grands joueurs, etc. Donc, il faut partir de sujets qui les intéressent pour aller justement avec eux doucement et ce passage de la typologie vers la rédaction, vers une écriture qui est différente ».

Il s'agira de leur demander de produire assez régulièrement des textes argumentatifs afin de les familiariser avec les différents types de plans dont ils se serviront pour rédiger et surtout, nous le pensons, de mémoriser l'architecture de chacun de ces textes.

L'apprenant apprendra à "reconnaître" dès le début de la tâche qu'il aura à accomplir les différentes caractéristiques de la rédaction argumentative telles que : quelle est la thèse soutenue ? A qui s'adresse-t-on ? Quel plan utiliser ? Que faut-il faire ? Etc.

7.5. Ecrire dans la perspective du lecteur :

Dès la 1^{ère} A.S., on apprend à l'élève à repérer les différents éléments de la communication (l'émetteur, le récepteur, le référent, ...). Néanmoins, les activités pédagogiques proposées sous forme d'exercices consistent à remplir des grilles, à écrire de simples phrases en guise de réponses à des questions bien précises telles que : qui est l'émetteur de ce message ? A qui s'adresse-t-il ? Le texte renferme-t-il des indices qui renvoient à l'énonciateur ? Etc.

Il s'agit en fait d'inculquer à l'apprenant que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : ils écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur (s). Il s'agit de lui apprendre qu'il est X, qu'il écrit un message à Y dans lequel il défend une thèse ou tente de l'influencer.

VIGNER. G. dira à ce sujet : *« Ecrire a souvent été traité à l'oral comme un verbe intransitif. La somme des problèmes à traiter était telle que la maîtrise des codes de l'écrit passait avant toute chose et notamment celle de savoir à quoi pouvait servir l'écrit »*¹⁸⁰.

¹⁸⁰ VIGNER, G., op.cit., (2001), p. 81.

Activité proposée

Il y a lieu d'apprendre aux étudiants à différencier entre un écrit fictionnel et un autre fonctionnel et à caractère argumentatif. Nous estimons que l'une des priorités consiste à déterminer d'emblée le rôle et le statut du lecteur. Cela ne sera pas sans conséquence sur la façon de rédiger la réponse. Ainsi, l'apprenant saura qu'on n'écrit pas de la même manière à un collègue, à une personnalité ou à un correcteur, ce qui fait dire à **IB 8** que :

« Si on n'a pas des repères socioculturels, on ne pourra pas écrire. On n'écrit pas pour soi, on écrit pour l'autre, on écrit pour un évaluateur aussi quand on est en situation d'apprentissage, on écrit pour son évaluateur. Donc, si on n'a pas de connaissances socioculturelles qui nous entourent, qui nous facilitent la tâche pour pouvoir produire un texte, on ne pourra pas le faire ».

Pour cet enseignant, la connaissance du destinataire est très importante dans la mesure où :

« Si nous ne connaissons pas notre lecteur, nous ne pouvons pas aussi écrire. Pour moi, du point de vue conceptuel, l'approche cognitive elle est très importante. C'est le texte qui est le plus important, parce que quand on est en PE, la phrase en elle-même n'a pas de sens. La phrase n'a de sens que dans un contexte, là aussi, un élément très important, ce qu'on appelle le cotexte ou le contexte. Le contexte est très important. On ne peut pas fabriquer des textes et demander à l'apprenant de produire un texte similaire. On ne peut produire un texte que dans une situation authentique que si l'on est dans une situation authentique, ce qu'on appelle actuellement des documents authentiques et le texte littéraire est aussi un document authentique. Donc, si on n'a pas cette capacité à cerner le cadre qui entoure la PE, nous ne pourrons jamais écrire ».

En ce sens, on usera envers un collègue d'un ton amical. Cela ne voudrait pas dire qu'on se servira du registre populaire pour lui écrire. A l'opposé pour écrire à un supérieur, on devra se justifier, rendre des comptes, demander la permission. Enfin, Le registre standard, voire soutenu, est de mise lors d'un concours ou d'un examen.

7.6. Enseigner la grammaire autrement

Le recours à de nouvelles situations d'apprentissage centrées principalement sur l'apprenant, nous oblige à engager une réflexion sur l'enseignement de la grammaire. Cela est d'autant plus important que la façon dont on enseigne la grammaire, de l'avis des enseignants que nous avons interrogés, influent négativement sur le rendement à l'écrit des apprenants. Nous avons montré à travers l'analyse que nous avons menée et les fiches

pédagogiques de l'enseignante toutes les limites des exercices qui sont proposés et qui reposent essentiellement sur le béhaviorisme.

Aussi, il nous semble plus approprié de faire une grammaire qui tienne compte des exigences rédactionnelles, et qui soit compatible avec la nature des tâches finales que les apprenants seront appelés à accomplir.

Moirand fait preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger « *de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît* »¹⁸¹, mais au contraire il faut accepter certains " ratés " : ils pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite.

IC.36 évoque pour nous ses pratiques pédagogiques en précisant que :

« en matière d'évaluation, j'accordais plus d'importance à l'effort, à l'originalité du travail, et à l'effort fourni par l'étudiant. Donc, quand je vois que le texte est original, que l'étudiant a fourni un effort pour suivre et pour respecter les étapes de la rédaction, de l'introduction, du paragraphe..., qu'il a assimilé ce que nous avons dit pendant le cours, qu'il a appliqué, même s'il y a des fautes d'orthographe, même s'il y a des problèmes au niveau de la syntaxe, de la grammaire. Je ne suis pas trop regardante sur le niveau de langue ou la correction de la langue. Ce sont des choses qui s'apprennent et qui s'acquièrent avec le temps ».

L'auteure (Moirand) estime qu'au lieu de considérer l'erreur comme une faute condamnable, on peut s'en servir pour estimer les progrès réalisés par l'apprenant, ainsi que sur ses difficultés à assimiler telle ou telle notion et à l'utiliser correctement.

On peut au contraire se servir et exploiter pédagogiquement ces erreurs dans le but de consolider les apprentissages ou de les réinstaller à nouveau. Il y a lieu de réfléchir sur les formes déviantes pour mieux comprendre le fonctionnement du système.

De plus, de nombreux travaux sur l'analyse des erreurs ont amené à mettre au point des procédures didactiques centrées sur les productions des apprenants, voulant tenir compte de leur compétence provisoire et suivre, plutôt que de précéder, la construction de leur " *grammaire transitoire* ".

Produire un texte est plus complexe. Les possibilités d'erreurs sont multiples et relèvent de la compétence linguistique (orthographe, syntaxe de la phrase, grammaire textuelle...)

¹⁸¹ MOIRAND, S., op.cit., (1979), p. 157.

mais aussi de la compétence de communication (si le scripteur ne peut faire passer son message).

Pour rectifier ces " écarts ", ces " ratés " de la communication, il faut éviter de faire de la grammaire " à froid ", c'est-à-dire coupée de la communication, les apprenants ne sachant pas pourquoi ils en font et à quoi cela peut servir. Il serait préférable de la faire " à chaud " en exploitant leurs propres productions et en intervenant à partir de comparaisons, de manipulations diverses. En agissant de la sorte, on amène les apprenants à bien discerner les difficultés constatées à partir de leurs propres productions en prenant surtout en compte les segments " erronés " mais aussi ceux qui sont bien construits.

À ce propos, S. Moirand dira :

« Il est vrai que les problèmes de cohérence (ou plutôt d'incohérence) d'un produit d'apprenant sont aussitôt mis en évidence par les difficultés de lecture des autres apprenants du groupe ; de même les rapports entre les situations d'écriture et certains modèles syntactico-sémantique sont plus faciles à démontrer dans un texte où ils sont mal utilisés »¹⁸².

De plus, si l'erreur n'est pas pénalisée, elle peut se transformer en stratégie d'apprentissage et contribuer à l'amélioration de la production écrite.

CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M. rappellent que:

« c'est en adoptant une attitude de tolérance face à l'erreur et en essayant d'évaluer ce que l'élève a à dire, au lieu de s'intéresser uniquement à l'aspect grammatical, qu'on le mettra en confiance et qu'on aura toutes les chances, (...), d'obtenir des travaux plus intéressants, au long desquels s'accomplira peu à peu l'apprentissage de l'écriture »¹⁸³.

Activité proposée:

Une autre remédiation nous semble intéressante et devrait favoriser le développement des compétences en français écrit à travers l'utilisation de procédés de réécriture. En effet, les apprenants bénéficient de l'opportunité de remanier leurs textes pour en éliminer les erreurs selon les indications données durant l'activité.

La constitution de ces exercices est basée sur le principe suivant : étudier les erreurs issues d'un corpus de phrases réellement rédigées par les apprenants pourra éveiller l'attention des étudiants sur leur propre mécanisme d'écriture. Cette façon de procéder consiste, à titre

¹⁸² MOIRAND, S., op.cit., (1979), p. 158.

¹⁸³ CORNAIRE, C., RAYMOND, P.M., op.cit., (1999), p. 127.

d'exemple, à inscrire au tableau l'introduction (ou la conclusion) produite par trois ou quatre étudiants, décortiquer avec eux chaque production, en décrire précisément les défaillances et en ne gardant que les segments qui nous paraissent bien construits permet d'améliorer leur conscience de la langue.

En plus, nous pouvons améliorer cette introduction en réécrivant une nouvelle version à partir des productions inscrites au tableau. Cette méthode a le mérite de montrer qu'un texte est un travail d'écriture et de réécriture et qu'il peut être bonifié. Les erreurs ponctuelles des apprenants sont prises en compte et prennent valeur d'exemple de ce qu'il faut éviter à l'avenir.

Cet exercice a aussi l'avantage de démontrer qu'il suffit de peu de changements pour qu'un texte trouve sa cohérence puisque le travail consiste à l'amélioration de phrases ou même de segments de phrases seulement.

7.7. Le traitement de texte :

L'une des fonctions les plus fréquentes et les plus utiles en matière de rédaction est l'utilisation de l'outil informatique et le traitement de texte en particulier. Il aide principalement les étudiants à :

- mieux présenter leur production ;
- modifier, lors de la phase de relecture, leur écrit. Les quatre opérations de base de la réécriture : ajouter, supprimer, remplacer et déplacer en sont facilitées.

De nombreux logiciels d'aide à l'écriture existent et peuvent être utilisés. On retiendra ici les logiciels qui signalent les erreurs de surface et les corrigent. Ceci devrait permettre à l'apprenant de se concentrer sur les autres aspects de la production, à se porter sur les idées et le sens du texte. En d'autres termes, il pourrait se focaliser sur le repérage des dysfonctionnements concernant le texte dans son ensemble.

7.8. Autres pistes

Notre objectif consistait à évaluer les étudiants dans la production écrite. Notre étude nous a permis de conclure qu'ils rencontraient de sérieuses difficultés à rédiger. En ce sens, nous avons formulé plusieurs hypothèses : il s'agissait pour nous de savoir si ces difficultés n'étaient pas dues à des faiblesses enregistrées sur le plan linguistique, si les déficiences relevées étaient dues à la méconnaissance des règles régissant le texte

argumentatif et à l'ignorance de l'aspect lié à la cohérence textuelle ou si ces problèmes étaient liés à des considérations pédagogiques en vigueur dans le secondaire,

Cependant, si l'analyse des productions écrites des étudiants, de même que les données recueillies par le biais de l'ESD, nous ont permis de vérifier le bien-fondé de ces trois hypothèses, il n'en demeure pas moins que d'autres problèmes persistent et ne sont pas forcément dus à une incompétence linguistique, pragmatique ou procédurale.

En effet, lors de notre recherche, nous nous sommes concentrés seulement sur la vérification de ces hypothèses et que, peut-être, nous aurions pu développer deux autres hypothèses, chacune d'elles ayant trait à un des aspects de l'écriture, et qui consisteraient à vérifier les pistes suivantes:

Piste 1 : l'interprétation tirée des résultats obtenus à partir du questionnaire nous a permis de conclure que les enseignants employaient, dans le cadre de leurs pratiques de classe, différents types de pédagogies. Parallèlement, ces mêmes résultats indiquent que certaines de ces méthodologies ne facilitent pas le passage à l'écrit.

Cela nous amène à envisager la possibilité de vérifier si le type de pédagogie pratiqué par les enseignants étant, dans ces conditions, une variable non contrôlée qui, vraisemblablement, pourrait avoir une influence sur le développement en écriture des apprenants.

I.B. 6 dira à ce propos :

« Je crois que s'il y a un problème au niveau de l'écrit, c'est un problème d'ordre conceptuel et d'ordre méthodologique, dans un cadre didactique. Le problème qui se pose au niveau de l'apprentissage ou que ça soit, l'enseignement du FLE et dans un cadre précis, c'est la PE, c'est beaucoup plus comment aborder le sujet. On a une sorte de pédagogie qui se rapproche beaucoup plus de la pédagogie scolaire que de la pédagogie universitaire ».

Piste 2: Si en limitant la surcharge cognitive des apprenants en prenant en charge ponctuellement des tâches figurant dans les processus rédactionnels : les enjeux, les destinataires du texte, les contraintes locales (orthographe, grammaire, lexique...), les productions écrites des apprenants vont s'améliorer. Il se pourrait que l'obstacle cognitif soit tel que l'étudiant ne puisse mettre en œuvre des compétences peut-être déjà acquises.

Dans les années soixante-dix, les cognitivistes ont ouvert un champ de réflexion sur les processus mentaux qui a été mis en œuvre dans des situations d'apprentissage.

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, ce mouvement est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en expliquant les points forts de l'approche audio-orale. Il faut sans doute, par exemple, créer des automatismes, mais sans négliger la compréhension.

Dans la perspective cognitive, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes, au contraire une langue est perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place importante. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage.

À l'heure actuelle, l'approche cognitive est encore bien vivante, tant du point de vue de la recherche que de la pratique en salle de classe. Fait intéressant, elle accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues.

L'enseignant n°2 est de cet avis et affirme :

« Dans le cadre de la didactique de l'écrit, ce que je peux dire, c'est que : ..., je pense que l'écrit doit être lié à une approche. Il faut avoir une approche bien précise puisqu'on parle de conceptuel. Il faut avoir une approche assez précise et moi, je parle beaucoup plus dans mes interventions de l'approche cognitive. Pourquoi ? Parce que on ne met pas les apprenants au même pied d'égalité du point de vue emmagasiner les informations, pouvoir les traiter, les analyser et les investir par la suite » (IB 8).

Il conclura :

« Il faut aller doucement, il faut aller doucement mais sûrement. Si on règle premièrement le premier problème, c'est le problème de l'approche : quelle approche et quelle pratique pédagogique ? Il faut se poser cette question. Si on arrive à régler ce problème, je crois que l'étudiant est là ; il pourra vous faire des merveilles, C'est parce que nous-mêmes, entre nous en tant qu'enseignants, chacun fait sa cuisine. Parce que moi, j'ai rencontré des enseignants qui enseignent en fonction de représentations » (IB 26).

Cette deuxième piste, bien qu'elle n'ait pas fait l'objet d'analyses dans le cadre de la présente recherche, aurait pu être étudiée et aurait pu servir à expliquer pourquoi les apprenants n'arrivaient pas à produire des textes corrects, c'est-à-dire simples et assez bien structurés.

Les pistes de travail que nous avons proposées restent à explorer et nous leur consacrerons par conséquent tout notre temps dans le cadre de travaux de recherche ultérieurs.

CONCLUSION GENERALE

La recherche que nous avons réalisée en milieu universitaire algérien est centrée sur l'élaboration et l'évaluation des répercussions de mise en œuvre d'une séquence d'enseignement destinée à aider les étudiants de 2^{ème} année de licence de français (LMD) à améliorer leur compétence textuelle et, plus particulièrement, la construction de textes argumentatifs qu'ils auront à produire. L'objectif assigné à ce travail est de proposer des pistes pédagogiques qui permettraient à ces étudiants de combler leurs lacunes à travers un enseignement axé sur l'intégration de la cohérence textuelle et de pouvoir déterminer les progrès réalisés par les étudiants à l'issue de cette expérimentation.

L'hypothèse centrale sur laquelle nous nous sommes appuyé au départ de notre étude supposait que la stratégie d'apprentissage progressive devrait nous permettre d'obtenir de meilleurs résultats que ceux de la pédagogie classique axée sur la transmission des connaissances telle qu'elle est menée jusqu'à maintenant dans les établissements d'enseignement.

En effet, depuis le collège, l'écriture, en général, et le texte argumentatif, en particulier, restent confinés à un travail orienté principalement à partir du contenu et de la forme d'un écrit courant, à savoir des éléments d'analyse traditionnels (lexique, syntaxe, conjugaison...). En ce sens, rares sont les enseignants qui tiennent compte dans le cadre de la conception de leurs cours des caractéristiques liées au concept de cohérence textuelle.

Notre recherche, nous a permis de constater que, lors du test diagnostique, 27 sur les 32 étudiants, soit 85 % constituant notre public, n'ont pu rédiger un texte argumentatif correct et d'observer que ceux-ci n'ont pas encore pris conscience qu'il y a en production écrite et pour n'importe quel type de texte deux niveaux : il y a le niveau microstructurel et il y a le niveau macrostructurel. En d'autres termes, il y a le niveau phrastique et le niveau transphrastique. Et, comme le soulignait notre interviewé n°2, *« lorsqu'on apprend à l'étudiant à écrire, on se réfère à une pédagogie qui est beaucoup plus classique, beaucoup plus phrastique, alors qu'il existe maintenant d'autres approches telles : l'approche communicative, cognitive... »*.

Certes, nous restons convaincu que l'écriture exige une richesse lexicale, une maîtrise des règles syntaxiques et une planification adaptée au type de texte mais comme nous avons pu le souligner auparavant, les opérations impliquées dans une tâche de rédaction sont extrêmement nombreuses. Leur exécution exige de la part de l'apprenant qu'il mobilise un grand nombre de capacités et requiert également et surtout la mobilisation de ressources textuelles, procédurales, cognitives en vue de répondre à une intention de communication écrite.

C'est à partir de cette intention d'aider les étudiants à développer leur compétence rédactionnelle que nous avons élaboré notre séquence pédagogique, laquelle nous a permis non seulement sa mise en pratique mais aussi de pouvoir déterminer les progrès réalisés par les étudiants sur le plan rédactionnel.

Dans cette perspective, nous avons émis l'hypothèse, dès le départ, que la stratégie d'apprentissage progressive, étape par étape, pouvait nous conduire à des résultats beaucoup plus probants que les stratégies d'enseignement classiques telles qu'elles se pratiquent actuellement dans nos établissements scolaires, stratégies centrées principalement sur la transmission des connaissances. Dans ce même ordre d'idées, nous avons supposé que l'amélioration des compétences rédactionnelles passait par un travail en profondeur centré à la fois sur la typologie textuelle et sur le phénomène de cohérence textuelle.

Ne perdons pas de vue que la production écrite est reconnue comme étant une tâche complexe, difficile et, à ce titre, son apprentissage doit s'étaler sur le temps et nécessite une attention particulière ainsi que la gestion de nombreuses contraintes.

Toutefois, avant d'entamer l'élaboration de notre séquence didactique, il nous fallait d'abord détecter ce qui dans les textes argumentatifs rédigés par nos apprenants posait problème et les empêchait de produire des écrits acceptables en vue de faire ressortir ensuite, toujours à partir de leurs copies, les manifestations d'incohérence de sorte que les étudiants puissent être à même de les identifier, voire de pouvoir les corriger.

Pour mener notre travail et passer de la réflexion à la pratique, il nous fallait commencer par mettre en place les grilles d'analyse qui nous permettraient de recueillir des données aussi bien quantitatives que qualitatives à partir de l'exploitation des productions écrites

des apprenants constituant nos deux corpus pour pouvoir ensuite entamer l'élaboration du contenu de notre séquence didactique.

Dans un premier temps, nous avons estimé que l'évaluation de la compétence rédactionnelle d'apprenants d'une langue étrangère ne pouvait s'effectuer efficacement qu'à travers une étude de leurs productions. Ce travail a pu être réalisé grâce à la mise en place de trois grilles d'analyse, soit une grille pour chaque compétence (linguistique, planification et cohérence textuelle).

Nous avons postulé en effet que pour estimer la qualité d'un texte argumentatif, il fallait que les énoncés qui le composent soient intelligibles et n'engendrent aucune difficulté de compréhension chez le lecteur. Il nous a été donné de voir, dans le cadre de cette étude, que les spécialistes, tentent de trouver les moyens qui leur permettent d'évaluer le texte dans son ensemble plutôt que de mettre l'accent sur des éléments grammaticaux isolés. Ce qui revient à dire que l'analyse d'un texte doit tenir compte de l'ensemble des facteurs intervenant dans la production d'un écrit si bien qu'il sera possible de percevoir si le scripteur a réussi à communiquer convenablement ce qu'on lui avait prescrit d'exprimer.

Ainsi, avons-nous opté pour des grilles qui prennent en charge les différents domaines de compétence intervenant dans l'acte d'écrire, soit non seulement les aspects liés au code linguistique mais aussi ceux en rapport avec la structuration textuelle et la cohérence textuelle.

Les grilles que nous avons mises en place nous ont confirmé la difficulté de l'écriture argumentative, qui a pour but de communiquer à un lecteur des informations en fonction de contextes communicatifs variés dans le but de le persuader de la pertinence de son raisonnement. 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 plus que 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.

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 local que global, ne sont pas à négliger. Cela est

d'autant plus vrai compte tenu du fait 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.

En outre, tout en permettant de considérer le texte en tant qu'entité composée à partir d'un enchevêtrement d'éléments, ces mêmes grilles permettent de situer avec exactitude les obstacles qui empêchent la production de textes argumentatifs acceptables et qui par voie de conséquence gênent leur interprétation. Les critères d'analyse ont été établis en vertu de leur répercussion sur la cohérence globale du texte argumentatif qui représente le sujet central de notre réflexion.

À travers l'analyse consacrée à notre première compétence, l'objectif était d'approfondir notre recherche en examinant les productions des étudiants d'un point de vue linguistique. Il s'agissait de repérer les déviations caractérisées par des écarts aux règles grammaticales et de voir de quelle manière celles-ci génèrent les défauts de cohérence. En ce sens, notre intention était loin de procéder à une évaluation isolée de leurs erreurs mais de nous limiter à apprécier uniquement dans quelle mesure elles posent problème puisque les défauts que nous avons retenus dans le cadre de notre analyse ont été mis en relation les uns avec les autres en vue de déterminer leur incidence sur l'intelligibilité des énoncés produits, voire du texte dans son ensemble.

Ainsi, nous avons pu constater que parmi les textes en notre possession, de nombreux énoncés contenaient différents types d'erreurs linguistiques sans pour autant entraver la compréhension du texte (Corpus n°01 : If 02 E 05, If 11 E 38, If 14 E 43), (Corpus n°02 : If 04 E 09, f 09 E 23, If 13 E 34) et pour lesquels de petites modifications suffisent au rétablissement de leur cohérence, contrairement à d'autres dont la gravité est telle qu'il paraît impossible de pénétrer le sens de ce que tente d'exprimer le scripteur (Corpus n°01 : If 03 E 11, If 15 E 48, If 21 E 66), (Corpus n°02 : If 02 E 05, If 07 E 18, If 28 E 77).

Au moyen de l'étude du critère lié à l'aspect linguistique, notre but était d'étudier l'effet que pouvait avoir ces erreurs sur la qualité et la cohérence du texte produit. Les résultats enregistrés à l'issue du test final révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores des deux corpus. Nous avons ainsi pu enregistrer qu'en dépit d'une légère amélioration en matière de défauts de cohérence (95 défauts enregistrés pour le corpus n°01 contre 82 défauts pour le corpus n°02), le niveau linguistique des étudiants n'a pas

subi d'amélioration notable, les erreurs à l'origine des défauts de cohérence signalées au début de notre recherche subsistent toujours.

Pour ce qui a trait aux défauts de cohérence tels que nous les avons catégorisés (cf. chapitre 03, page 228), il y a lieu de rappeler que pour opérer leur classement, nous nous sommes appuyé sur ceux définis par des auteurs ayant traité de la question (Charolles, Pépin et Gagnon), la détermination de leur gravité a été établie, quant à elle, selon notre jugement personnel comme précisé dans notre analyse.

À partir de ces considérations, les erreurs relevées lors des deux productions nous donnent l'impression que le niveau linguistique des étudiants n'a pas subi de changements significatifs, ce qui nous laisse penser, comme il était d'ailleurs prévisible, que la séquence qu'ils ont suivie n'a pas eu un effet pleinement satisfaisant sur la compétence linguistique des étudiants. Il reste entendu que l'approche didactique proposée a été réalisée sur une période de six mois et qu'elle visait principalement le développement de deux autres compétences, soit celles liées à l'argumentation et à la cohérence textuelle. L'intérêt accordé à l'aspect linguistique n'avait d'autre but que de déterminer son impact sur la compétence rédactionnelle d'une manière générale.

Aussi, nous pensons que l'intérêt accordé à l'écrit dans le programme du nouveau socle commun de licence se trouve largement justifié et la matière qui s'y rapporte doit être davantage renforcée afin de compenser les insuffisances remarquées chez les apprenants à leur arrivée à l'université.

Notre deuxième grille, celle relative aux paramètres liés à la structuration argumentative, avait pour visée de savoir comment les apprenants planifient leur travail qui est ici la rédaction d'un texte argumentatif.

Cette grille telle que nous l'avons conçue énonce les différents critères que nous avons jugé nécessaires pour observer non seulement la présence des différentes composantes de la superstructure argumentative en l'occurrence : l'introduction, la problématique, la thèse défendue, les arguments et exemples, la conclusion, mais aussi pour vérifier si celles-ci sont pertinentes les unes par rapport aux autres.

Au regard de ce qui ressort du tableau (cf. chapitre 04, p.301), nous remarquons que la presque-totalité des textes rédigés au début de l'expérimentation est mal structurée et laisse apparaître qu'une grande partie des apprenants éprouve de sérieuses difficultés en matière

de planification. Certains entament leurs sujets directement sans introduction et d'autres sans clôturer leurs textes par une conclusion et, lorsqu'il leur arrive de les rédiger, elles sont mal formulées. Le développement représente la partie la plus développée même si du point de vue de la pertinence et de la structuration textuelle bien des défaillances sont enregistrées.

Si sur le plan de la production, les chiffres paraissent relativement acceptables, il en est autrement pour la pertinence puisque les carences que nous avons relevées lors de l'analyse des deux parties du texte, nous confirment que plus de 75% des apprenants n'arrivent pas à structurer comme il se doit leurs textes.

Pour ce qui a trait à la valeur des arguments et des exemples utilisés, nous dirons que la plupart des apprenants ne disposent pas des connaissances encyclopédiques suffisantes pour enrichir leur texte et, de ce fait, ils éprouvent de sérieuses difficultés à trouver et à alimenter leurs textes en arguments.

Pour eux, écrire un texte consiste à orienter beaucoup plus leur attention vers les aspects liés à la norme linguistique (orthographe, grammaire et syntaxe) que sur les aspects discursifs du texte, à savoir la cohérence, la clarté et l'organisation des idées, le respect de l'intention et du destinataire. Par conséquent, les textes produits sont souvent très courts et de mauvaise qualité.

Cette difficulté peut s'expliquer notamment par le peu de temps accordé à la révision de texte en classe, d'autant plus qu'aucun enseignement n'est consacré à cette phase de l'écriture, ainsi que par le peu de temps consacré à l'enseignement des stratégies relatives aux différents processus rédactionnel.

Cependant, en observant les résultats comparatifs entre le texte initial et le texte final, nous avons pu d'emblée constater que :

- Tous les indicateurs ont connu une évolution. L'amélioration enregistrée varie cependant d'un indicateur à un autre. Les indicateurs qui n'étaient pas connus ou maîtrisés au début (l'introduction et la conclusion), même s'ils sont concernés par la tendance à l'évolution, continuent à poser de sérieuses difficultés aux étudiants.
- Les difficultés que rencontrent les étudiants à proposer et donc à utiliser des arguments, des exemples pertinents et convaincants persistent toujours. Les chiffres contenus dans le

tableau récapitulatif des résultats liés aux critères de la planification (cf. tableau 4-7, chapitre 04, p.319) nous renseignent sur la pauvreté des textes produits et nous révèlent une certaine difficulté à déployer de manière satisfaisante les différents composants structurels d'un texte argumentatif.

Même si nous avons pu observer, à la suite de la réalisation de notre séquence, une certaine tendance à l'évolution des différents indicateurs, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile pour nos apprenants de rédiger des indicateurs comme l'annonce du plan pour l'introduction, le plan dialectique et le bilan puis l'ouverture pour la conclusion. Tel que nous l'avons démontré tout au long de notre étude, il convient de souligner que la maîtrise de ces différents composants demanderait à être renforcée et nécessiterait davantage d'activités.

Toutefois, pour que les apprenants puissent enrichir les textes qu'on leur demande de construire, les enseignants que nous avons interrogé dans le cadre de nos entretiens semi-directifs sont catégoriques et estiment que cette difficulté persistera tant que nos étudiants ne se mettront pas à la lecture et, de ce fait, ne pourront acquérir la maîtrise de cette compétence à argumenter puisqu'ils ne peuvent, comme on l'a vu, fournir que très peu d'arguments et d'exemples et qui de surcroît sont peu convaincants.

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.

À partir de là et en dépit des quelques points négatifs que nous avons mis en relief, nous pouvons conclure que notre deuxième hypothèse se trouve confirmée en ce sens que la séquence que nous avons mise en place, même si elle n'a pas atteint pleinement l'objectif fixé, a tout de même eu un effet assez remarquable sur la qualité des textes produits.

L'analyse du troisième aspect de la production, consacré à la cohérence textuelle, devait nous permettre de mettre en exergue une des difficultés, pour ne pas dire la difficulté majeure, que rencontrent les apprenants pour construire des textes plus ou moins intelligibles. Là également, les écarts de langue ne seront pris en compte qu'en vertu de leur influence sur la cohérence globale du texte.

Le tableau 5-6 (cf. chapitre 05, 340) est suffisamment détaillé si bien qu'il nous permet d'appréhender simultanément l'ensemble des composantes de la cohérence à travers les

erreurs enregistrées en matière de cohérence (pragmatique, énonciative, textuelle et sémantique).

L'observation des paramètres contenus dans la grille, nous permet de faire les constatations suivantes :

- L'étude qualitative de l'évolution des deux paramètres liés au respect aussi bien de la consigne que du genre de texte fait ressortir une amélioration plus ou moins positive de la qualité des textes produits. Les difficultés observées chez les étudiants lors du test initial se sont pratiquement estompées à l'issue de la séquence didactique.
- Concernant les ruptures de cohérence, telles que définies par M. Charolles, nous nous sommes rendu compte que les étudiants ont réussi à parfaire leurs performances et à rendre leurs productions plus cohérentes.
- La dernière partie de l'analyse, liée à l'usage des éléments linguistiques, à la mise en page et au découpage du texte en paragraphes, nous laisse retenir que les étudiants se sont appliqués et sont parvenus à améliorer la qualité de leur texte.

Cependant, la grande difficulté qui persiste tient au fait que les étudiants n'arrivent toujours pas à s'impliquer davantage dans leur discours. Cet aspect de la cohérence demande à être sérieusement pris en charge et doit faire l'objet d'activités de renforcement.

À la suite de ces observations et compte tenu des résultats obtenus à l'issue de la confrontation des deux corpus, les chiffres sont largement explicites puisque l'analyse du deuxième corpus laisse apparaître 30 bonnes productions contre 14 pour le premier corpus, nous pouvons affirmer que la séquence didactique que tous les étudiants ont suivi a eu un impact positif sur la qualité des textes argumentatifs produits, notamment du point de vue de leur cohérence.

En effet, nous estimons que les activités que nous avons menées et réalisées dans le cadre du module de l'écrit ont eu un effet bénéfique sur la manière de rédiger de la plupart des étudiants, lesquels ont bien réagi à notre avis et ont pris conscience de la nécessité de mobiliser cette compétence, convaincus qu'il s'agit là d'un outil indispensable, susceptible de les aider à mieux s'exprimer, ce qui leur a permis aussi de réduire, du mieux qu'ils ont pu, les défauts de cohérence textuelle. Ainsi, même si de nombreuses ruptures et

défaillances subsistent, celles-ci n'auront pas d'incidences significatives sur la clarté des textes écrits.

Il faut dire que, jusque-là, les étudiants étaient beaucoup plus habitués à des pratiques pédagogiques où seul l'aspect phrastique dominait. En matière de typologie textuelle, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas que les erreurs de surface qui rendaient complexe l'écriture, mais plus que ça, la production textuelle posait des problèmes qui étaient de trois aspects distincts : les connaissances sollicitées, la planification rédactionnelle et la conciliation entre grammaires phrastique et textuelle.

Il faut dire que nous n'avons pas été les seuls à faire cette constatation ; les propos de l'interviewé n°2 corroborent parfaitement notre vision des choses. En expliquant son point de vue, il trouve qu'en production écrite, on s'est contenté de ne prendre en compte que l'aspect morphosyntaxique, surtout que celui-ci est loin de permettre la production d'un texte correct et cohérent. Selon cet enseignant : « *Pour avoir un texte cohérent, il faut aller à l'étage supérieur, c'est l'étage, pas de la phrase et du mot, mais beaucoup plus du texte et du discours* ».

En somme, nous pouvons conclure à la suite de ces constatations que, d'une manière générale, les défauts de cohérence persistent toujours, mais que la séquence pédagogique dispensée a été tout de même d'une utilité certaine pour les étudiants. Néanmoins, force est de reconnaître que cette notion de cohérence textuelle s'impose comme un impératif et se doit d'être prise en charge de façon plus prononcée dans les enseignements.

Pour tenter d'expliquer les erreurs constatées et comprendre ces dysfonctionnements, pour des raisons de fiabilité des résultats, nous avons estimé nécessaire d'approfondir nos investigations en tentant de comprendre de quelle manière les manuels scolaires traitent des aspects liés aussi bien à la typologie textuelle qu'à la cohérence textuelle. Ce qui revenait en fait à réaliser : 1. Une recherche documentaire (analyse des programmes, des manuels scolaires et des pratiques pédagogiques). 2. Un entretien semi directif avec des enseignants.

Ainsi, arrivé à ce stade de la recherche et pour clarifier les problèmes soulevés, nous nous devons de compléter cette analyse en vue de déterminer la façon avec laquelle les apprentissages liés à l'enseignement de la production écrite ont été dispensés durant le cycle secondaire. Nous avons alors été amené à examiner les programmes de français du

secondaire, les manuels scolaires et les fiches pédagogiques des enseignants puis à recueillir un complément d'informations sur l'enseignement, tel qu'il est perçu à l'université, à partir d'un entretien semi-directif que nous avons réalisé avec des enseignants de français exerçant au niveau de l'université de Mostaganem, lesquels ont déjà enseigné au niveau des lycées de Mostaganem, soit d'établissements relevant de la circonscription géographique d'où sont originaires nos apprenants.

Cette recherche nous aura permis de constater, d'une part, qu'il n'existait pas de différences sensibles entre les contenus des manuels et ceux des programmes et que, d'autre part, les différents aspects de la production écrite (lexique, grammaire de la phrase) étaient bien indiqués dans le contenu des apprentissages de même que les stratégies rédactionnelles, notamment celles liées à la structuration du texte.

Nous avons pu remarquer, d'emblée, que les activités pédagogiques mettent l'accent beaucoup plus sur l'acquisition de connaissances linguistiques alors que celles ayant trait à l'organisation d'ensemble des textes sont peu travaillées.

En effet, si l'on se réfère aux activités pédagogiques telles qu'elles sont conduites dans le secondaire, on s'aperçoit que l'élève n'est que rarement mis en situation d'écriture. Lorsque celles-ci sont prévues, elles le sont sous formes d'exercices isolés et décontextualisés plutôt que de proposer les activités d'expression écrite sous forme de savoir-faire de type communicatif. Les enseignements doivent être dispensés dans la perspective de l'objectif terminal afin de faciliter l'acquisition d'une compétence ciblée, laquelle compétence représente une situation-problème complexe et non un simple exercice.

En effet, au lieu d'appréhender le texte dans son ensemble, au lieu de répondre à un objectif terminal et viser la compétence que l'apprenant doit posséder à l'issue de la séquence d'apprentissage, l'organisation des pratiques d'apprentissage prévoit, tel qu'on a pu l'observer des activités d'enseignement centrées sur le principe de cloisonnement que privilégie la pédagogie traditionnelle où les enseignements sont réparties en activités isolées les unes des autres et qui n'entretiennent pas de rapport certain avec le texte à rédiger à la fin du projet. Ce qui représente à notre sens une incompatibilité entre les pratiques pédagogiques et la nature des tâches finales et qu'il s'agit là d'une incohérence entre les savoirs enseignés et l'objectif à atteindre.

Cette analyse nous aura aussi permis de remarquer que les programmes et les manuels scolaires ne prennent pas en compte l'acte d'écrire dans toute sa diversité puisque durant le cycle secondaire, l'accent est surtout mis sur une pratique beaucoup plus phrastique, alors que les dimensions liées à la communication écrite demeurent insuffisamment développées.

Pour ce qui a trait aux notions relatives à la cohérence textuelle, que nous considérons comme fondamentales, les activités d'enseignement sont élaborées et organisées selon une démarche de cloisonnement et « dispersées » là également en activités isolées. Au regard des applications proposées en classe, nous estimons que ces notions ne sont pas assez bien travaillées lors des apprentissages.

De ce qui précède, nous avons pu réaliser que même si les outils pédagogiques sont bien conçus, ceux-ci sont loin d'offrir une réponse favorable aux problèmes qui se posent aux étudiants s'ils ne sont pas accompagnés par une série de mesures tendant à décroisonner les activités liées à la production écrite, lesquelles doivent toutes converger vers un même objectif terminal.

En définitive, les activités de production écrite sont présentes tout au long du secondaire et occupent même une place de choix dans les programmes du secondaire. Plusieurs activités pédagogiques susceptibles d'aider l'élève à parfaire sa maîtrise rédactionnelle figurent aussi bien dans les programmes que dans les manuels scolaires, néanmoins, nous avons pu constater un cloisonnement des activités alors que celles-ci doivent être décroisonnées. Ce qu'il faudrait, à notre sens, c'est d'enseigner chacune d'elles dans l'esprit d'un objectif terminal se rapportant à la production écrite. Les savoirs enseignés propres aux

À notre avis, les savoirs propres à ces deux concepts, textuel et de cohérence, doivent être présentés, traités et enseignés comme des éléments fonctionnels et significatifs devant répondre à un objectif terminal et selon des pratiques d'apprentissage basées sur le principe de décroisonnement .

Au cours de notre dernière enquête réalisée sous la forme d'entrevues semi-directifs avec des enseignants de français (cf. annexe 05), nous avons cherché à clarifier les causes de ces défaillances en vue de tirer profit de leur expérience et de recueillir les éléments d'information à même de nous aider à mieux comprendre le phénomène observé. Les réponses de ces derniers sont que les étudiants, à la suite de la dizaine d'années

d'apprentissage, ont appris et automatisé des pratiques scripturales qui ne leur permettent pas de communiquer correctement ce qu'il leur est demandé d'exprimer.

En répondant à nos questions, ces inspecteurs reconnaissaient que:

- le type de pédagogie pratiqué différait d'un enseignant à l'autre ;
- les programmes se trouvent hors de portée des étudiants et qu'il faudrait revoir les objectifs à la baisse ;
- la façon dont on enseigne la grammaire influe négativement sur le rendement des apprenants à l'écrit ;
- le volume horaire imparti à la discipline était insuffisant...

Notre interviewé n°2 (**IB 6**) résume ainsi cette situation :

« On a une sorte de pédagogie qui se rapproche beaucoup plus de la pédagogie scolaire que de la pédagogie universitaire. On apprend à l'étudiant, à l'université, des textes, mais on ne lui apprend pas à écrire des textes, c'est ça la différence. C'est-à-dire que l'enseignant quand il arrive à l'université, pour l'étudiant, il faut qu'il ait une connaissance assez globale, générale de tous les textes possibles que ça soit du point de vue typologique, du point de vue typographique aussi, mais on lui a jamais appris comment écrire correctement ».

À travers cette dernière enquête, nous voulions vérifier si la manière dont ont été menés les enseignements antérieurs aurait pu avoir des répercussions sur la façon de rédiger des apprenants. Il s'avère, d'après les résultats auxquels nous avons abouti, que les enseignements en question pourraient expliquer, du moins en partie, la faiblesse des apprenants à rédiger correctement un texte argumentatif.

Au-delà de toutes ces observations et en comparant les informations obtenues à la suite du test final, 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 positif 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 investis et 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.

Seulement, concernant les difficultés d'ordre linguistique, nous remarquons que les insuffisances 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 significatifs 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 des répercussions 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 reste certaine.

En conclusion, nous pensons que 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.

L'enseignement progressif dispensé, sous forme de travaux dirigés, a permis ensuite d'atteindre dans une large mesure l'objectif ciblé. Les notions en rapport avec l'argumentation et la cohérence fournies aux étudiants leur ont servi de fil conducteur à la réalisation d'un texte correct et ont consolidé l'assimilation des ressources enseignées. 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.

En effet, les résultats du test final enregistrés pour les deux critères (planification et cohérence) ont eu des répercussions très favorables sur la qualité des textes produits, si bien que nous obtenons 25 textes acceptables sur les 32 produits alors qu'il n'était, lors du premier corpus que 5 sur les 32, ce qui constitue une évolution assez remarquable.

Telles que nous les avons élaborées, les grilles se sont révélées efficaces pour l'analyse des copies des étudiants. Dans les textes produits, elles nous auront permis de situer les difficultés d'ordre linguistique et textuel (structuration et cohérence) éprouvées par les étudiants.

Ces difficultés étant localisées, il devient pour nous plus ou moins aisé de travailler les aspects de la rédaction ayant posé des problèmes aux étudiants et par la même d'orienter notre attention vers les pistes pédagogiques qui semblent les mieux adaptées.

Il y a lieu aussi de souligner le fait que l'analyse des productions écrites, en plus de nous avoir permis de repérer et de décrire les aspects maîtrisés de ceux qui posent toujours problème, nous a permis de confirmer en grande partie le hypothèses que nous avons formulées au tout début de cette recherche.

Par conséquent, nous pouvons considérer que notre approche présente des caractéristiques assez avantageuses bien qu'il faille l'expérimenter par d'autres pour pouvoir l'affirmer et surtout connaître ce qu'il en serait si elle est amenée à être testée par d'autres évaluateurs, si les appréciations des autres évaluateurs viennent appuyer et corroborer nos résultats, si les grilles que nous avons adoptées peuvent s'appliquer aux types de textes autres que le texte argumentatif, etc., autant de questions auxquelles notre recherche ne pourra bien évidemment y répondre.

Les aspects que nous avons traités dans le cadre de cette étude ne peuvent constituer qu'une infime et modeste contribution à la réflexion menée dans le domaine de la production écrite, domaine ouvert à la dynamique de beaucoup d'autres recherches.

Les conclusions qui en découlent, même si elles n'expliquent peut-être pas tout, ont au moins eu le mérite de nous laisser entrevoir la possibilité de vérifier dans une large mesure les hypothèses que nous avons formulées tout au début de cette étude.

Enfin, notre recherche ne pourrait évidemment répondre à toutes les questions liées à la production écrite, lesquelles sont loin d'être épuisées. À d'autres d'approfondir la réflexion menée dans ce domaine et même si bien évidemment notre travail est loin d'être exhaustif, nous estimons qu'il peut être pris comme un point de départ et comme un nouvel axe de recherche dans le domaine de l'enseignement de l'expression écrite.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

- Charaureau, P., et Maingueneau, D., (2002), *Dictionnaire d'ANALYSE DU DISCOURS*, Editions du Seuil, Paris VI°.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, (2012), Nancy.
- Détrie, C. et al., (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxémique*, Paris, Editions champion, pp.168-169.
- Dubois, J., et al., (1972, 1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, p.482.
- Ducrot, O. et Todorov, T., (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Edition du Seuil, Paris.
- Ducrot, O. et Schaeffer, J.M., (1972, 1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions le Seuil, p.594.
- Larousse, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, (1999).
- Le ROBERT – SEYER, (2005), *Dictionnaire de français*, Paris.

Ouvrages

- Achour, C., Rezzoug, S., (1990), *Convergences critiques : Introduction à la lecture du littéraire*, Alger, Editions O.P.U., p.262.
- Adam, J-M., (1999), *LINGUISTIQUE TEXTUELLE, Des genres de discours aux textes*, Paris, Editions Nathan/HER, p.39.
- Adam, J-M., (2001), « *Les textes: types et prototypes* », Paris, Editions Nathan/HER, p.21.
- Amossy, R., (2006), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Editions Armand Colin, p.45.
- Amossy, R., (2012), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Armand Colin, p.47.
- Anscombre, J.-C, et Ducrot, O., (1988), *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga, p.113.
- Astolfi, J.P., (1977), *Mots-clés de la didactique des sciences*, Paris- Bruxelles, De Boeck Université.

- Bachman, C., Lindenfeld, J., Simonin, J., (1981), *Langage et communications sociales*, Paris: CREDIF/ Hatier, p.53.
- Baylon, C., Mignot, X., (2000), *Initiation à la sémantique du langage*, Editions Nathan/HER,:196.
- Benveniste, Emile, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.
- Benveniste, Emile, (1974, 1995), *Problèmes de linguistique générale I*, p. 260.
- Breton, P., (2003), *L'argumentation dans la communication*, Paris, Editions La Découverte, p.3.
- Charaudeau, P., (2007), *De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication*, in *Argumentation, Persuasion*, Paris, L'Harmattan.
- Charaudeau, P., (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Editions Hachette Education, p.4.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier, p.16.
- Cordary, Noëlle, (2005), *Observation de la langue dans des activités de correction au lycée*, in *Pratiques* n°125-126, pp.188-204.
- Cornaire, Claudette et Raymond, Patricia Mary, (1999), *La production écrite*, Paris, CLE International, p.18.
- De Ketele, J.-M., (1989), *L'évaluation de la production des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Fayol, M., (1977), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires françaises.
- Hymes, D., (1973), *Toward linguistic competence. Working papers in sociolinguistics 16. Dept of anthropology*. Austin, Texas: University of Texas, Traduction française. Paris : Hatier, 1981.
- Jeandillou, J-F., (2007), *L'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin/Masson, p.109.
- Kerbrat- Orecchioni, C., (1980), *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Armand Collin, Paris.
- Lazorthes, Guy, (1984), *Le CERVEAU ET L'ESPRIT, complexité et malléabilité*, Paris, Flammarion, p.162
- Lohisse, J., (2009), *La communication, de la transmission à la relation*, Bruxelles, Editions De Boeck.

- Maingueneau, D., (2007, 2009), *Analyser les textes de communication*, Paris, Editions Armand Colin.
- Martinez, P., (1996, 4^{ème} édition mise à jour: 2004), *La didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, p.55.
- Meyer, M., (2010), « *Principia Rhetorica, une théorie générale de l'argumentation* », Paris, PUF, p.13.
- Minder, M., (1999, 8^{ème} édition actualisée), *Didactique fonctionnelle, Objectifs, stratégies, évaluation*, Paris, De Boeck, Université, p.294.
- Moirand, Sophie, (1979), *Situations d'écrit, Compréhension, production en langues étrangères*, Paris, CLE International, p.8.
- Pépin, L., (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection*, Lyon, Editions Chronique Sociale.
- Perelman, C., (1977), *L'Empire rhétorique : Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, p.30.
- Perelman, C., et Olbrechts-Tyteca, L., (2008), *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Editions de l'université de Bruxelles, p.5.
- Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, (1998), p. 283.
- Puren, C., (2009 b), « *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, Revue dans le monde, Paris, CLE International, p.4.
- Queneau, R., cité par Vigner, G., *Enseigner le français comme langue seconde*, clé international, Paris, (2001), p. 82.
- Reboul, O., (2011), « *Introduction à la rhétorique, Théorie et pratique* », Paris, PUF, p.14.
- 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. Reichler-Beguelin, M.J. et al., p.8.
- Robrieux, J, -J., (2000), *Rhétorique et argumentation*, Armand colin.
- Rogiers, X., (2005), *L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?*, in Toualbi- Thaâlibi, K. et Tawil, S., *La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp.107-124.
- Rogiers, X., (2006), *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat.

- Sarfati, G.,-E., (2001), *Eléments d'analyse du discours*, Nathan/VUEF.
- Tardiff, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Editions Logiques.
- Thyme, J., (1974), *Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseignement*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1974, p. 180.
- Vigner, G., (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, clé international.
- Vion, R., (2000), *La Communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette, p.12.

Articles et conférences

- Adam, J-M., (2006), *Texte, contexte et discours en question*, in *Pratiques* n°129-130, p.5, pp.21-24
- Allal, L., cité par Hadji, C., (1995, [1991]), in *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, E.S.F éditeur, p.124.
- Angenot, Marc, « Meyer, Michel. (2008), *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation* (Paris : Fayard) », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2009, Consulté le 08 octobre 2014. URL : <http://aad.revues.org/749>
- Barthes, R., (1973), *Texte (théorie du)*, OC, IV.
- Beudet, C., (2001), *Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes: un état de la question et une proposition pédagogique*, In *Recherches en rédaction professionnelle*, vol.1., n°1.
- Benveniste, E., (1970), « L'appareil formel de l'énonciation », in *langages*, volume 5, n°17.
- Bouguerra, T., (2014), *La compétence de communication*, <http://asl.univ-montp3.fr>, consulté le 25.10.2014.
- Bronckart, J-P., (2004), *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique*, in *langage*, 38ème année, n° 153, p.103.
- Chartrand, Susanne-G., (1993), *Les composants structurels du discours argumentatif*, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.19, n°4, p.680.
- Chartrand, Susanne-G., (2001), *Les composantes d'une grammaire du texte*, *Correspondance*, Volume 7, n°1, septembre 2001

- Charolles, M., (1978), *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, in *Langue française*, 38, pp.7-41
- Charolles, M., (1988), *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité depuis la fin des années 1960*, *Modèles linguistiques*, X, 2, p.52
- Charolles, M., (1988), cité par Salles, M., 2006, *Cohésion – cohérence : accords et désaccords*, corela.revues.org.
- Cordary, Noëlle, (2005), *Observations de la langue dans des activités de correction au lycée*, in *Pratiques* n°125-126, pp. 188-204.
- Coste, D., (2009), « *Tâche, progression, curriculum* », *Le français dans le monde : recherches et applications*, n°45, pp.15-24.
- De Ketele, J.-M., (1989), *L'évaluation de la production des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Gagnon, O., (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés*, Québec français, n°128.
- Garcia-Debanc, C., et Fayol, M., (2002), *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*, in *Pratiques* n°115/116, p.297.
- Goullier, F., (2007), « *Faut-il appliquer le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?* » Conférence donnée dans le cadre de la journée européenne des langues, CRDP de Bourgogne.
- Halté, J-F., *De la langue à la communication dans l'école* », (1983), In *PRATIQUES* n°40, p.3.
- Harvey et Loisele, (1999), *Proposition d'un modèle de recherche développement, Recherche qualitative/vol.28* (2),
- Hjelmslev, 1971, Cité par Kyheng, R, (2005), *Hjelmslev et le concept de texte en linguistique*, université Paris 10. In *Texto* [en ligne], septembre 2005, vol. X, n°3. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng_Hjelmslev.html>.
- Hoogaert, C., 1995, *PERELMAN ET TOULMIN : Pour une rhétorique néo-dialectique*, C.N.R.S., Editions | *Hermès, La Revue* 1995/1 - n° 15, pp.155 à 169.
- Olive, T., et Piolat, A., (2003), *Activation des processus rédactionnels et qualités des textes*, in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n°2, pp.191-206.

- Pépin, L., (2007), *La cohérence textuelle dans la narration : contexte de la recherche et méthodologie*, université du Québec à Rimouski, p.1.
- Piolat, A., et Roussey, J.-Y., 1992, *Rédaction de textes, Eléments de psychologie cognitive*, in *Langages*, n°106, pp. 106-125.
- Puren, C. (2005), « *La conception de l'«unite didactique» en didactique des langues-cultures* », Conférence au Département de français, Université de Chlef, 12-16 mars.
- Thibert, R., 2010, *Pour des langues plus vivantes à l'école*, Dossier d'actualité de la VST, n°58, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Vanderdorpe, C., 1995, *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte*, article publié dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, pp. 83-105.
- S.G. Chartrand, 2001, *Les composantes d'une grammaire du texte*, Correspondance, Volume 7, n°1, septembre 2001

Thèses et mémoires

- Abadi, D., 2011-2012, *Pouvoir de l'image et signifiance du texte en FLE: une analyse sémiotique des manuels scolaires du secondaire algérien*, Université de Batna.
- Ait Djida, M.A., 2013, *Le discours argumentatif écrit au collège algérien – Compréhension et production*, Thèse de doctorat, Université de Blida.
- Akmoun, H., (2007), *L'enseignement explicite d'une stratégie de planification en F.L.E. : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez les élèves de 3^{ème} A.S.*, Mémoire de magistère, Université Saad Dahlab, Blida.
- Ayouni-Sahnine, K., (2000), *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : Etude descriptive*, Université Laval, Québec.
- Bélanger, Nicole, 2007, *Elaboration d'une approche pédagogique au regard de l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en cinquième secondaire et évolution des élèves*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, université du Québec à Chicoutimi en association avec l'université du Québec à Montréal.
- Bellatrèche, H. (2013), *Apprendre la production écrite en première année de licence de français nouveau régime en Algérie : entre le dire et le faire. Le cas du texte argumentatif*, Thèse de doctorat, Université de Mostaganem.

Documents officiels

- Document d'accompagnement, (2006), commission nationale des programmes, Ministère de l'Education nationale.
- *Livre de français*, Manuel de 1^{ère} A.S., édité par l'Office National des Publications Scolaires, (O.N.P.S), 2003-2004.
- *Livre de français*, Manuel de 2^{ème} A.S., édité par l'Office National des Publications Scolaires, (O.N.P.S), 2004-2005.
- *Livre de français*, Manuel de 1^{ère} A.S., édité par l'Office National des Publications Scolaires, (O.N.P.S), 2004-2005.
- *Programmes de français de l'Enseignement Secondaire* (1995), Alger: Direction de l'Enseignement Secondaire Général, Ministère de l'Education Nationale.
- *Programmes de français de l'Enseignement Secondaire* (2005), Alger: Direction de l'Enseignement Secondaire, Ministère de l'Education Nationale.

ANNEXES

ANNEXE 01

Université Abdelhamid Ben Badis

Année universitaire 2011-2012

Faculté des Lettres et des Arts

Département de français

Technique d'expression écrite

LMD 2

Traitez le sujet suivant :

« Ils sont en grève depuis hier

Les travailleurs d'Algérie Télécom exigent 30 % d'augmentation de salaire

Cette augmentation que la direction générale ne veut pas accorder, en arguant des difficultés de trésorerie, avait pourtant fait l'objet d'un accord le 22 septembre 2011 »
(Liberté du 21 novembre 2011).

Profitant d'un contexte économique, social et politique très particulier marqué, d'une part, par une contestation populaire sans précédent ayant entraîné la chute de plusieurs régimes arabes et, d'autre part, par une embellie financière très conséquente, les syndicats des différents secteurs demandent à bénéficier de cette situation très propice et réclament des augmentations de salaires.

Devant ces considérations, l'Etat doit-il se montrer favorable et augmenter les salaires ?

ANNEXE 02 : COPIES DES ETUDIANTS

Informateur n°01

corpus 01

Pour moi, je suis pour l'augmentation des salaires des travailleurs parce que la vie est de plus en plus cher, elle est plus exigeante qu'avant, tous dans la vie coûte, le travailleur doit payer la facture d'électricité, d'eau, la nourriture, les vêtements, les médicaments, la scolarité... ect. Tous cela coûte de plus en plus cher sans parler des vacances et autres loisirs que ne peuvent se payer que ce qui ont de gros salaires.

Je suis pour l'augmentation des salaires des travailleurs à condition que l'augmentation du coût de la vie ne suit pas.

corpus 02

A cause des progrès scientifiques les usines et les industries se sont multipliées, et en conséquence la masse des travailleurs a augmenté de façon vertigineuse alors qu'une question se pose est-ce qu'on peut être avec ou contre l'augmentation des salaires?

Les droits syndicaux permettent aux travailleurs de demander de plus en plus d'augmentation des salaires, ces augmentations sont bénéfiques dans la mesure où le travailleur qui a un bon salaire est psychologiquement libéré, ce qui lui permet de donner un meilleur rendement et une bonne qualité du produit. Le salaire doit suivre le coût de la vie pour que le travailleur puisse vivre lui et sa famille dignement et d'autre part, on peut être contre l'augmentation des salaires à condition que la vie devienne moins coûteuse.

Je pense qu'avec la vie qui devient de plus en plus chère l'augmentation n'arrivera jamais d'équilibre entre la paye et les dépenses du travailleur ou travailleuse.

corpus 01

Malgré les efforts des travailleurs, ils souffrent à cause de problème du salaires pour ce dernier ils font la grève afin de montrer revendications salariales à l'Etat.

À mon avis, l'Etat doit augmenter les salaires parce que maintenant les salaires qui va donner aux travailleurs ne fait pas rien car ils sont peu, en plus tous les prix augmentent (les aliments, les vêtements, les médicaments...) donc la vie est très difficile et chère.

En fin, j'espère que l'Etat d'améliore les salaires des travailleurs et respecter leurs revendications.

corpus 02

Les travailleurs d'Algérie Telecom font front à plusieurs problèmes de leur vie quotidienne. C'est pourquoi ils font une grève qui exige 30% d'augmentation de salaire pour réaliser leurs droits. On trouve des différents opinions à ce thème. Pour cela on pose la problématique suivante : Est-ce que il est nécessaire d'augmenter les salaires aux travailleurs ? On va essayer de répondre à cette question.

En premier lieu, l'Etat doit augmenter les salaires aux travailleurs parce qu'ils ont besoin cette augmentation pour réaliser leurs rêve par exemple : la réalisation d'une bonne vie à la famille et à l'école du conjoint. Aussi, pour élargir la compagnie Telecom, nous sommes que la vie est très chère, le travailleur a besoin de payer les factures, acheter les médicaments, les vêtements, les aliments.

En deuxième lieu, l'Etat ne doit pas augmenter les salaires pour éviter l'accumulation du dette, en outre à cause de l'augmentation l'Etat ne réalise pas le gain donc elle sera faible, l'augmentation du salaire reflète négativement au simple, et pour préserver la ressource

de la compagnie.

Pour conclure, on peut dire que l'Etat doit augmenter les salaires pour garder les droits du travailleurs, et les réaliser leurs besoins à tous les domaines.

corpus 01

En ce moment, mais vivons dans une période
sans économie et politique instable.
D'une part, la crise économique qui secoue le monde. Et d'autre
part, la chute des régimes arabes, ce qu'on appelle les printemps
arabes.
L'Etat se retrouve les mains liées et des années face aux
basculades, réclamations d'augmentation de salaires, des différents
systèmes. Alors qu'il doit faire face aussi à la crise en faisant
de mieux qu'il peut pour équilibrer grâce à des plans de restrictions
budgétaires.
Les augmentations de salaires à des taux trop élevés peuvent
rompre cette équilibre si fragile que l'Algérie vit actuellement.
Ce qui se dispute, se disputent en même la saturation, à l'exemple
de la Grèce qui s'est retrouvée dans une situation précaire.
Ce qu'il faut réaliser c'est que même si on accorde
des augmentations, et en même temps, le prix des produits
de première consommation comme les denrées alimentaires
ne cessent d'augmenter, cela ne servira à rien les travailleurs.
Il faut que l'Etat trouve le juste milieu qui concilie
les deux parties. D'un côté le peuple et les travailleurs.

pour qu'ils subviennent à leurs besoins et l'économie
du pays.

corpus 02

Grève, vous un terme devenu usuel et habituel.
Nous en entendons beaucoup par les ces derniers temps de
syndicats, de grèves et de salaires.
En fonction du contexte économique des arbitres
auquel l'Etat fait face. Ce dossier doit-il céder
aux exigences des travailleurs d'Algérie. Télécom S.
Après avoir traité cette question, je voudrais plaider
à des perspectives et des solutions possibles à ce problème.
La question d'augmentation de salaires reste un sujet
mine. En effet, tout les pays sans exception ont été frappés
de plein fouet par la crise économique à qui se présente
un bonclic, derrière lequel se cache l'Etat pour refuser
les revendications des salariés. Alors qu'elles ont fait l'objet
d'un accord entre les deux parties au paravent.
En outre, ces revendications sont tout à fait légitimes,
puisque le pouvoir d'achat ne cesse de baisser, le coût
de la vie est de plus en plus important, donc il est tout
à fait acceptable de revendiquer un coup de force.
Néanmoins, il ne faut pas profiter de cette situation
confuse qui règne sur les pays arabes sous l'appellation

"printemps arabe" pour engendrer des vagues d'opposition
car cela nuira fortement à l'intérêt de la population
en premier lieu et celui du pays en second.

Rien ne se règle par la force, tout est une question
de dialogue et partage. La violence n'engendre que
de nouveaux conflits. Certes, l'augmentation des salaires
est impérative, mais on peut-on pas faire des concessions ?

corpus 01

Les deux dernières années ont connu une bouleversement sur le plan politique dû à des circonstances surtout économiques qui ont été les conséquences sur ce qu'on appelle "le printemps arabe" suivi par "l'automne de l'occident" où il y avait des contestations profondes pour revendiquer certains droits finis des fois par la chute du régime, ce qui a permis ce mouvement à se propager dans plusieurs pays. D'après les considérations les États s'obligent à faire des réformes à tous les niveaux particulièrement économiques comme par exemple les salaires pour éviter d'autres révolutions qui vont peut-être les faire chuter.

corpus 02

accusé /
pos /

Les protestations et les grèves sont des moyens avec lesquels le peuple réclame ses droits. Ces moyens sont devenus un phénomène très fréquent récemment comme dans le cas des travailleurs d'Algérie Telecom. L'état donc doit-il se montrer favorable ? Il est préférable que l'état réponde aux vœux du peuple et surtout ses travailleurs en augmentant les salaires pour les aider à vivre leur quotidien sachant qu'ils ont une condition de vie et l'augmentation des prix de différents services et produits surtout alimentaires et puis l'augmentation des salaires peut pousser les travailleurs à donner plus d'efforts dans leur travail et avec une telle action favorable à ses travailleurs, l'état peut éviter une révolution provoquée par plusieurs facteurs sociaux et économiques et politiques. L'état donc doit fournir ce qui il suffit aux besoins du peuple que se soit ses travailleurs ou le reste car il vient du peuple et fonctionne pour eux.

corpus 01

L'augmentation des salaires est un droit humain pour le maintien de l'équilibre économique, politique et social. En effet, pour éviter la faillite et toute spéculation économique, l'état doit intervenir pour établir un contrôle global sur le marché pour faire un équilibre entre ce qui est fourni et ce qui est demandé par le peuple.

Ce qui se passe dans le monde arabe aujourd'hui est le résultat d'un mauvais contrôle de l'économie. La négligence du droit humain de bénéficier d'un bon salaire pour qu'il puisse se fournir les moyens pour vivre en bonne conditions.

La sortie du peuple en manifestations remarquables est due à une situation critique et à de mauvaises conditions de vivre.

Pour conclure, l'état doit intervenir :

- ① augmenter les salaires pour prouver la crédibilité d'une part et pour répondre au besoin du peuple ^{tout en} évitant la chute de son régime ;
- ② en établissant un bon fonctionnement économique ;
- ③ l'amélioration des conditions de vie de son peuple.

corpus 02

Les revendications salariales des employés d'Algérie Télécom sont le résultat de faibles revenus des salariés. La grève des salariés est organisée dans le but d'exiger une augmentation de 30% de leurs salaires. Mais est-il nécessaire d'augmenter les salaires ?

L'augmentation salariale est une nécessité urgente pour le salarié afin de bénéficier d'un meilleur salaire permettant d'améliorer son pouvoir d'achat.

Il est nécessaire d'augmenter les salaires afin de maintenir un équilibre économique entre l'offre et la demande. Quand la demande des consommateurs dépasse l'offre des produits, cela augmente les prix des biens et des services offerts. En plus, l'augmentation des prix des produits importés baissent la valeur de la monnaie nationale ce qui augmente le prélèvement des taxes sur les produits et cause la hausse et la flambée des prix.

Pour conclure, l'Etat doit augmenter les salaires afin de garantir le pouvoir d'achat pour chaque fonctionnaire car :

- justice sociale pour le bénéfice des salariés ;
- et pour garantir une stabilisation économique du pays.

corpus 01

Si l'état doit se montrer favorable
mais avec quelque réserve.
L'embellie financière que connaît
notre pays a incité les syndicats,
des différents secteurs à demander des
augmentations de salaire. Une détermination
du pouvoir d'achat d'une majorité de la
classe sociale, le gouvernement devrait
prendre en considération ce facteur
majeur. Et donc se montrer favorable à
ses revendications salariales, tout en prenant
en compte la crise économique que connaît
le monde entier et de se faire élu prudent
dans les dépenses publiques afin de
préserver l'économie nationale.

corpus 02

Une salaire digne signifie une
vie digne.
D'abord, tout pays ayant une économie
qui prospère doit tenir compte de sa principale
facteur de cette prospérité, c'est la
main d'œuvre à tout les niveaux institutionnel
ou privé.
Ensuite, le travail est la source
principale des revenus, donc tout les
gouvernements doivent augmenter les salaires
de leurs citoyens en tenant compte bien sûr
premièrement des capacités budgétaires de
chaque pays.
Enfin, il y a le taux de chômage
qui rentre en considération, une économie
qui stagne ne peut pas favoriser le
développement.
En conclusion, les revendications
salariales sont un droit constitutionnel et
chaque employé a le droit à une
salaire convenable.

ANNEXE 03

LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

LES PHASES DE L'EXPÉRIMENTATION

- **1^{ère} phase : le test diagnostique** (première production d'un texte argumentatif).
- **2^{ème} phase : la mise en situation.**

Séance n° 01: Évaluation des acquis

- signalisation des problèmes linguistiques (rappel des principales erreurs).
- réviser les connaissances du secondaire. En d'autres mots, connaître les acquis des étudiants.

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Productions écrites du test initial

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à prendre conscience de leurs difficultés.

Matériel : 1 tableau

La finalité d'un texte argumentatif est de pouvoir conclure un raisonnement qui puisse exprimer fidèlement le point de vue du rédacteur sur un sujet précis. Ce raisonnement ne peut aboutir s'il n'est pas tenu compte d'un certain nombre de critères (linguistique, syntaxique, textuelle,...). Le bon maniement de tous ces paramètres, qui de surcroît se complètent et interagissent simultanément, devrait permettre aux étudiants de construire des textes plus ou moins acceptables. Or, le test initial proposé aux étudiants, nous a montré que ces derniers souffrent d'insuffisances multiples tant au niveau phrastique que transphrastique.

Aussi, il s'avère primordial de savoir structurer son texte et de faire montre d'une certaine maîtrise des techniques rédactionnelles qui peuvent les aider en ce sens.

Mais avant cela et en guise d'introduction aux séquences didactiques que nous proposerons à titre expérimental à nos étudiants, il nous semble nécessaire de leur signaler les erreurs constatées à partir de l'évaluation de leurs copies. Il s'agit d'attirer surtout leur attention sur les types erreurs élémentaires en leur proposant des pistes de correction et d'amélioration.

- Déroulement de la séance :

- Activité 1 : Retour sur les difficultés recensées lors du test diagnostique.

- Retour sur les principales erreurs constatées dans les productions écrites des étudiants et qui les empêchent de rédiger correctement un texte. Il s'agit surtout de les sensibiliser et de les motiver pour se prendre en charge, pour les amener à corriger eux-mêmes les erreurs que nous avons recensées lors du test initial, notamment les erreurs de surface les plus récurrentes : la ponctuation, les accords, la syntaxe, le respect de l'axe des temps, l'étude des prépositions, les homonymes ..., tout en sachant que ces éléments font l'objet des modules de lexicologie et de morphosyntaxe.
- Rappel des connaissances antérieures (secondaires) : il s'agit d'engager avec les étudiants une discussion afin de déterminer leurs acquis.
- Les sensibiliser et leur faire prendre conscience qu'un texte est avant tout une unité globale, un ensemble. Ils doivent se rendre compte qu'il ne suffit pas d'aligner des mots et/ou des phrases, les un (e)s à la suite des autres, pour produire un texte.
- Cours théorique
- La notion de texte est donc fondamentale ; les étudiants, avant de produire un texte, doivent disposer de connaissances théoriques en rapport avec les notions de mots, de phrases, paragraphes, mais aussi et surtout sur les notions de cohésion et de cohérence.
- Le texte argumentatif étant le type sur lequel nous fondons notre expérimentation, l'étudiant doit aussi apprendre à reconnaître et à définir les notions de base propres à l'argumentation, en l'occurrence : la thèse, l'antithèse, l'argument, l'exemple, etc.

- Activité 2 : Conseils (ou comment plaire au correcteur)

- Pour aider les étudiants à répondre aux attentes de leurs enseignants, et, donc de leurs évaluateurs, à connaître comment et sur quoi portera l'évaluation des textes qu'ils auront à produire, nous avons jugé utile de reprendre et d'explicitier les critères d'évaluation retenus par un enseignant en termes de types et de formes de textes attendus tels que précisés dans le programme présenté en 1991-92 par Alpi et al. : « *Le devoir classique a encore des avantages, malgré les critiques : plan logique de raisonnement, progression de la démonstration, réponse adaptée à un sujet, complémentarité idée/exemples, appel à des lectures, réflexions ou observations personnelles si nécessaire, communication avec un lecteur, etc. sans oublier orthographe et style. C'est un exercice de commande, qui met en jeu les qualités et les savoirs d'une personne, et qui reste révélateur de connaissances réappropriées et transmises, utilisées dans une production écrite spécifique qui peut être une re-création. Au formalisme traditionnel, trois parties, transition, discours pseudo-savant, brillance, etc., nous préférons rigueur, méthode concision, progression, finition, et... ouvertures* ».

À la suite de ce qui précède, nous avons procédé à :

- La sensibilisation des étudiants aux attentes des enseignants tel que précisé ci-dessus. Nous avons surtout insisté sur le fait que cela n'est possible que si l'étudiant se prend en charge, en apprenant et en lisant régulièrement pour enrichir les différentes compétences impliquées dans l'acte d'écrire.
- La présentation du programme de l'enseignement pédagogique que nous envisageons dispenser. Nous avons expliqué aux étudiants les étapes et l'enchaînement des séquences didactiques et l'objectif à réaliser.
- Une discussion portant sur les examens qui seront proposés et sur les critères d'évaluation retenus.
- La présentation d'une bibliographie portant sur les principaux ouvrages et articles traitant de la production écrite, de l'argumentation et de la cohérence.

Activités à effectuer à domicile :

- Revoir les règles de grammaire, notamment celles recensées et signalées à l'issue de la première production écrite.

Séance n° 02 : La typologie textuelle

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : Cinq types de textes

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à reconnaître les types de textes et à fournir les raisons (les caractéristiques) qui les poussent à faire cette distinction.

Matériel : 1 tableau

- La typologie textuelle : les apprenants sont amenés à réaliser des activités variées, comparatives et d'analyse de différents types de textes pour comprendre la structuration de chaque type de texte et de comprendre la nature et la structure du texte argumentatif.

- Déroulement de la séance :

- Rappel des principales erreurs et discussions avec les étudiants à ce sujet.
- Cours théorique :
 1. Activation des connaissances que les étudiants possèdent à la suite des enseignements qu'ils ont suivies avant leur admission en deuxième année universitaire.

2. Les textes sont multiples et peuvent être classés en deux catégories bien distinctes (les types et les genres), distinction que nous préciserons à la fin du cours.
3. Le texte appartient à un type ou à un autre selon l'objectif qu'avait l'auteur lors de la rédaction.

Nous avons remis aux étudiants un document tiré de « Français, méthodes et techniques » de E. Crépin et al., (1988 : 48) contenant les cinq textes que nous reproduisons ci-dessous. Ces textes serviront d'exemples et nous permettront d'approfondir la discussion avec les étudiants sur la question. Nous leur demanderons d'identifier le type de chaque texte et de préciser les raisons ayant motivé leur choix.

Texte narratif :

« Antoine a sept ans, peut-être huit. Il sort d'un grand magasin, entièrement habillé de neuf, comme pour affronter une vie nouvelle. Mais pour l'instant, il est encore un enfant qui donne la main à sa bonne, boulevard Haussmann.

Il n'est pas grand et ne voit devant lui que les jambes d'hommes et des jupes très affairées. Sur la chaussée, des centaines de roues qui tournent ou s'arrêtent aux pieds d'un agent âpre comme un rocher.

Avant de traverser la rue du Havre, l'enfant remarque, à un kiosque de journaux, un énorme pied de footballeur qui lance un ballon dans des « buts » inconnus. Pendant qu'il regarde fixement la page de l'illustré, Antoine a l'impression qu'on le sépare violemment de sa bonne. Cette grosse main à bague noire et or qui lui frôla l'oreille ?

L'enfant est entraîné dans les remous des passants, (...) »

Jules Supervielle, *Le Voleur d'enfants*, (Académie d'Amiens)

Texte descriptif

« Venues du plus brouillé de l'horizon, les lames avançaient les unes derrière les autres, roulant, déferlant, se creusant, portant des crêtes blanches que le vent fauchait au passage, ainsi qu'au rempart de la terre. Là, elles se levaient une dernière fois très haut, suspendues un instant comme gelées, et l'on voyait le large creux couleur de métal où ; étincelaient des paillettes ; puis elles se rabattaient brièvement, avec un claquement de couvercle ; le déferlement commençait très loin au bout de la baie, et se rapprochait, ébranlant sourdement le socle de la terre au passage, jusqu'à atteindre le point du littoral où se trouvait Besson ... »

J.M.G. Le Clézio, *Le Déluge*, (Académie des Antilles)

Texte argumentatif

« Ce que je reproche aux jurés, c'est surtout leur manque d'audace de leur choix. Nombre de livres sont éliminés parce qu'ils sont jugés trop littéraires ! Prix littéraires ou prix populaires ? Proust, aujourd'hui, n'aurait pas le Goncourt. On table sur le succès immédiat et pas sur les classiques à venir. Or, nous avons besoin d'eux. Moi, j'accepte toutes les magouilles si elles servent les intérêts des chefs-d'œuvre. Hélas, elles ne favorisent que les produits moyens. Georges Perec, il y a quelques années, peu avant sa mort, a raté le Goncourt. Pourtant, plus personne ne conteste qu'il s'agissait d'un immense écrivain de son temps ! On ne se serait pas enfermé dans un ghetto élitare en le couronnant puisque son œuvre figure déjà dans tous les manuels de littérature contemporaine ! »

Patrick Grainville, « Proust n'aurait pas eu le Goncourt »,
V.S.D. n° 531

Texte explicatif

« Qu'est-ce qu'un sampler ? C'est un appareil qui enregistre toute source sonore et qui la convertit en langage informatique : en numérique.

On capte un son avec un très bon micro, et, une fois stocké en mémoire (la plupart de temps sur une disquette), on peut ainsi le rejouer à l'aide d'un clavier de commande. On pourrait tout aussi bien le déclencher à l'aide des « pads » d'une batterie électronique ou encore au moyen d'une guitare Midi. »

Alphonse Leduc, *Musique pratique*

Texte injonctif

« Répondez au questionnaire du professeur Schwarzenberg. Relevez avec nous ce défi : Par le dépistage précoce et la prévention, diminuer de moitié le nombre de victimes de cancer, augmenter de moitié les guérisons. »

Couverture de la revue de l'association, *Fondamental*, octobre 87

Nous accorderons aux étudiants un quart d'heure de réflexion avant de corriger cette application qui interviendra avant la fin de la séance et se fera d'une manière collective.

Lors de la séance suivante, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques propres à chacun des cinq types de texte dominants, caractéristiques que nous précisons ci-après :

- Le cours théorique

1) Le texte narratif

Il a *pour fonction* de raconter ce qui arrive, ce qui se déroule dans le temps, dit autrement :

- il fait revivre une action passée réelle (journal, autobiographie...);
- il fait vivre une action imaginaire (roman, conte...).

La fiction, c'est l'histoire qu'on raconte, l'ensemble des événements réels ou imaginaires qui se succèdent et s'enchaînent. Elle se construit dans l'ordre chronologique des événements principaux, soit :

Situation initiale : E1 – E2 – E3 – E4 : situation finale

Comment passer de la fiction à la narration ?

Une narration simple et sèche de la fiction est de nature à décourager le lecteur. Il y a lieu donc, à partir du schéma narratif, de prévoir un certain nombre d'enrichissements : descriptions et portraits, dialogues et réflexions.

Il se *caractérise* principalement par :

- La narration de faits réels ou imaginaires ;
- Les faits se déroulent dans le temps, selon une chronologie permettant la transition d'un état initial à un état final (utilisation privilégiée des indices de temps) ;
- La fréquence de l'imparfait, du passé simple ou du passé de narration ;
- L'insistance sur les indications temporelles (maintenant, hier, avant, après...).

2) Le texte descriptif

- Décrire c'est représenter, dépeindre un objet, un paysage, une scène...
- Les descriptions sont nécessaires en littérature où elles accompagnent les récits mais la presse en fait aussi un grand usage (reportage, sport, articles politiques,...).

Il a *pour fonction* de produire une image que le lecteur (ou l'auditeur) ne voit pas mais qu'il peut imaginer. Autrement dit, il rend sensible, par les mots, la configuration d'espaces (peinture d'un paysage), d'êtres (portraits) qu'ils soient réels ou imaginaires, statiques ou évolutifs dans leur apparence.

Quel ordre descriptif choisir ?

Notre perception du réel est synchrone : nous voyons en même temps les éléments qui composent ce réel. Par contre, sa description est inévitablement linéaire : il faut donc inventer un ordre descriptif. Voici quelques exemples :

- *le réel vu d'un point fixe* : nos yeux voient le réel en perspective. On peut le décrire du premier plan à l'arrière plan ou inversement. Les éléments du premier plan sont les plus visibles, d'où l'importance qu'on doit leur accorder.
- *le réel en panoramique* : si l'observateur pivote sur lui-même à la façon d'une caméra sur son axe, sa vision d'un paysage, d'une scène, devient panoramique et la description peut se conduire selon des oppositions gauche/droite, devant/derrière, en bas/en haut...
- *le réel en travelling* : si l'observateur bouge, avance ou prend du recul, il peut décrire le réel en avant, arrière, latéral et le restituer à la façon d'une caméra qui se déplace, qui voyage

Il se caractérise par la prédominance de l'imparfait ou du présent intemporel, par l'insistance sur les localisations, la présence d'indications temporelles, si la description se fait en évolution.

La description des éléments de la description se fait dans l'espace (utilisation privilégiée des indices de lieu).

3) Le texte argumentatif

Il a pour fonction de chercher à convaincre. Il fournit les preuves qui permettent à un avis de l'emporter. Il a une thèse à défendre, et il la défend à l'aide d'arguments.

Le type polémique en fait partie, mais avec la préoccupation première d'intervenir contre une personne ou des idées : ce qui compte d'abord, ce n'est pas de persuader, c'est vaincre.

Il se caractérise principalement par la présentation d'une réflexion personnelle avec utilisation privilégiée des indices dénonciation. L'organisation de cette réflexion dans le texte se fait à travers une combinaison d'arguments.

Il se distingue aussi par la fréquence des liens logiques, car il y a souvent démonstration, avec parfois accumulation de preuves juxtaposées.

4) Le texte explicatif

Expliquer, c'est fournir à quelqu'un les moyens de comprendre un événement, un phénomène, un processus.

Nous retrouvons très souvent ce type de texte dans la presse, les ouvrages spécialisés, les livres scolaires, mais aussi dans les dépliants publicitaires et les fiches techniques.

Il a pour fonction d'analyser un phénomène ou une idée pour qu'ils soient bien compris (courant dans les ouvrages théoriques spécialisés).

Le type didactique en fait partie : lui aussi explique, mais avec l'intention supplémentaire de faire retenir ce qui est expliqué, de transmettre un savoir.

Comment expliquer ?

Une explication répond à des questions formulées ou implicites : qu'est-ce que c'est ? Comment cela fonctionne ? Pourquoi ?

Comment présenter ses explications ?

- Tenir le plus grand compte du destinataire : connaissances, niveau de langue, vocabulaire technique...
- Respecter les règles de lisibilité : paragraphes courts, termes de liaison...

Il se caractérise principalement par l'utilisation du présent intemporel et par de fréquents passages de la théorie à l'exemple.

5) Le texte injonctif

Il a pour fonction de proposer une action (texte d'engagement moral, politique, mais aussi tous les textes transmettant des consignes : recettes de cuisine, notice de montage...).

Il se caractérise principalement par la fréquence de la deuxième personne ou de la première personne du pluriel si l'auteur s'implique. Il se caractérise aussi par l'emploi de l'impératif, assez souvent du futur de l'indicatif et parfois de l'infinitif.

Nous avons terminé le cours théorique en proposant aux étudiants un article de presse pour leur montrer et leur expliquer la différence qui existe entre genre et type de textes. Les textes étant de nature très variés, il s'avère indispensable de savoir les distinguer pour pouvoir les produire. De ce fait, il y a lieu de différencier entre :

- Les types de textes (narration, description, explicatif, injonctif et argumentatif) qui sont classés selon l'intention qui préside à leur élaboration (raconter, décrire, expliquer, faire agir et persuader/convaincre).
 - Les genres qui se rapportent à une forme d'expression codées par la tradition (roman, poésie, théâtre,...) et qui à leur tour comportent de nombreux sous-genres.
- Travail à faire à domicile : nous avons remis aux étudiants deux textes, le premier de type narratif et le second de type argumentatif. Nous leur avons demandé de préciser à quel type de texte ils se rapportent et à expliquer les raisons qui montrent qu'ils appartiennent chacun à un type particulier.

- 3^{ème} phase : la phase pré-rédactionnelle

Séance n° 03 : L'analyse du sujet

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : Citation de Gandhi à commenter.

Objectif spécifique : Aider l'étudiant à développer les stratégies de compréhension.

Matériel : 1 tableau

L'analyse est considérée comme une phase capitale pour réussir à construire un texte de qualité et sert à « déblayer le terrain » pour mener à bien le travail demandé. La plupart du temps, les enseignants recommandent aux étudiants de lire et relire le sujet, de consacrer du temps et de bien réfléchir à ce qui leur est demandé de produire et à ce qu'on attend d'eux.

L'expérience nous a très souvent montré que les étudiants, en situation d'examen, dès qu'ils tiennent entre leurs mains le sujet qui leur est proposé entament illico-presto la rédaction sans pour autant consacrer un peu de temps à sa lecture et d'essayer de le comprendre.

C'est dire que cette opération est généralement assimilée, voire confondue avec celle de la recherche des idées. Dès que l'étudiant estime que le sujet l'inspire et que lui viennent à l'esprit de nombreuses idées, il se lance dans la rédaction, sans prendre la peine d'utiliser un brouillon ou se soucier de voir s'il a pris en compte tous les éléments que comporte le sujet.

Pour tenter de remédier aux difficultés qui se posent aux étudiants sur ce plan, nous leur proposons une séance au cours de laquelle nous leur avons fourni des précisions et leur avons expliqué en quoi consiste l'analyse d'un sujet.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent : les caractéristiques de chaque type de texte.
- Correction du travail demandé aux étudiants :
 - Faire lire en classe les textes écrits par les étudiants eux-mêmes
 - Etude de deux schémas se rapportant aux types de textes considérés :

- Texte narratif :

Temps 1	Processus	Temps 2
Etat initial	de transformation	Etat final

- Texte argumentatif :

Thèse refusée Stade de pensée 1	Processus de l'argumentation	Thèse proposée Stade de pensée 2

- Travail réalisé :

Le cours effectué sous la forme d'un travail dirigé nous a conduit à proposer aux étudiants le sujet suivant et leur avons demandé de l'analyser.

- Analyser le sujet suivant :

Gandhi écrivait : « Il faut un minimum de bien-être et de confort ; mais passé cette limite, ce qui devait nous aider devient source de gêne. Vouloir créer un nombre illimité de besoins pour avoir ensuite à les satisfaire n'est que poursuite du vent. Ce faux-idéal n'est qu'un traquenard ».

Pensez-vous comme Gandhi que maîtriser ses besoins peut conduire au bonheur ? Vous illustrerez votre réflexion en vous appuyant sur des exemples précis, tirés de votre expérience personnelle, de vos lectures ou de l'observation du monde qui vous entoure.

Pour ce travail, les étudiants disposaient du reste de la séance ; aucune précision supplémentaire ne leur a été fournie.

Après discussion avec les étudiants et après avoir examiné et lu quelques travaux d'étudiants, nous nous sommes aperçu qu'ils avaient du mal à discerner entre les différentes composantes du sujet. Nous leur avons fourni le corrigé ci-dessous et les précisions qui vont avec.

- Le corrigé :

- L'opinion de Gandhi : « Il faut un minimum de bien-être et de confort ; mais passé cette limite, ce qui devait nous aider devient source de gêne. Vouloir créer un nombre illimité de besoins pour avoir ensuite à les satisfaire n'est que poursuite du vent. Ce faux-idéal n'est qu'un traquenard ».
- La question : « Pensez-vous comme Gandhi que maîtriser ses besoins peut conduire au bonheur ? »
- Les directives :
 - Concernant la méthode : « Vous illustrerez votre réflexion en vous appuyant sur des exemples précis »
 - Concernant les exemples, ils seront tirés : « de votre expérience personnelle », « de vos lectures » ou « de l'observation du monde qui vous entoure ».

- La signification de l'énoncé :

Conditions de vie	Résultat	Pourquoi ?	Jugement de Gandhi
- Bonnes	- Besoins satisfaits par un minimum de confort	- Ce minimum est une aide	-
- Mauvaises	- la limite du minimum de bien-être est franchie	- l'excès devient une source de gêne - besoins illimités	- Poursuite du vent - Faux-idéal - Traquenard

- Le problème à résoudre : Maîtriser ses besoins peut-il conduire au bonheur ?
- Il s'agit d'un problème financier qui peut ruiner celui qui n'arrive pas à observer ses priorités. Selon Gandhi, ce sont des dépenses inutiles que de vivre au-dessus de ses moyens.
- Moralité : Gandhi invite à la modération et pose le problème de l'abus.

Séance n° 04 : LA RECHERCHE DES IDEES (I)

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - 1 sujet.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à rédiger une conclusion.

Matériel : 1 tableau

L'examen des textes produits par la plupart des étudiants laissent apparaître que ces derniers éprouvent des difficultés à produire plus d'un argument et rares sont ceux qui arrivent à aligner deux ou trois arguments. Lorsqu'il leur arrive d'utiliser plus d'un argument, ceux-ci sont loin d'être pertinents.

Parce que la recherche des idées pose problème aux étudiants, il apparaît utile de prévoir des séances de renforcement dans ce domaine, d'autant plus que lorsqu'un texte est mal noté, cela est généralement dû à l'insuffisance et/ou à la faiblesse des idées (arguments) développées.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique :

Le cours théorique, habituellement dispensé, a été pour ce cas, « remplacé » par une séance de sensibilisation des étudiants. Nous leur avons expliqué que la tâche qui consiste à rechercher des idées, aussi essentielle soit-elle, est une tâche quasi impossible à réaliser, dans le sens où les arguments, de même que les exemples, doivent être déjà connus de l'apprenant qui peut les employer pour étayer son argumentation. C'est dire que, dans le cas inverse, cette tâche ne peut faire l'objet d'une activité précise qu'on travaille, mais se présente plutôt comme le fruit d'une culture accumulée au fil de lectures et d'apprentissages antérieurs.

- Déroulement de l'activité

- Travail pratique :

Nous avons présenté aux étudiants le sujet ci-après indiqué et leur avons demandé de suggérer des idées en rapport avec le thème traité :

- Sujet : « *Les nouvelles technologies ont-elles modifié votre vie quotidienne ?* ».

L'activité devant s'effectuer en classe, les étudiants disposaient, pour chaque sujet, d'une dizaine de minutes pour proposer les idées qu'un étudiant pris au hasard devait inscrire au tableau.

Pour ce faire, nous avons privilégié une technique de recherche d'idées assez connue, à savoir le brainstorming. Nous leur avons expliqué en quoi consistaient cette méthode et l'avantage qu'elle pouvait présenter.

L'intérêt du « brainstorming » vient du fait qu'il démontre, par une expérience facile à réaliser, la puissance créatrice d'idées nouvelles.

La tâche des apprenants devait être menée de la manière suivante :

- Trouver le maximum d'idées même si celles-ci paraissent absurdes.
 - Regrouper les idées par catégories (pour, contre, etc.).
 - Sélectionner les « bonnes » des « mauvaises » idées en procédant par élimination et après discussion et critiques émanant des étudiants.
 - La correction de cette application interviendra avant la fin de la séance et se fera donc d'une manière collective.
-
- Travail à faire à domicile et à ramener la semaine prochaine : Proposez des arguments au sujet de réflexion suivant :

"En dépit de l'amélioration sensible du réseau routier algérien (autoroute, réfection des voies, renouvellement du parc automobile,...) permettant aux automobilistes de conduire dans de bonnes conditions, le nombre d'accidents de la circulation enregistré est en nette augmentation et augmente sensiblement d'année en année faisant de nombreux morts et blessés.

Certains considèrent que beaucoup d'accidents sont provoqués par des camionneurs et des automobilistes très jeunes.

Selon vous, que faut-il entreprendre ? Multiplier les campagnes de prévention et de sensibilisation ou plutôt durcir la loi en ce qui concerne les infractions au code de la route".

Séance n° 05 : LA RECHERCHE DES IDEES (II)

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Le cours
 - Un sujet.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à exprimer son opinion, argumenter et convaincre.
Initier au débat

Matériel : 1 tableau

Il est certain qu'à ce stade de l'apprentissage (2^{ème} année de licence), les étudiants disposent de capacités à argumenter suffisamment développées et on le constate quotidiennement lors des discussions tenues en classe autour de sujets assez diversifiés. Néanmoins, lors du test diagnostique, ils ont manifesté certaines faiblesses à produire plus d'un argument et surtout à proposer des arguments « pour » et « contre » devant leur permettre d'alimenter leur argumentation. Cela nous a conduit à envisager des stratégies pédagogiques susceptibles de les aider à « réussir » les divers écrits argumentatifs à construire, notamment à travers l'utilisation d'arguments et d'exemples pertinents.

L'examen des textes produits laisse apparaître que dans le meilleur des cas, les étudiants n'ont pu aligner plus de deux ou trois arguments et lorsqu'il leur arrive d'utiliser plus d'un argument, ceux-ci sont loin d'être pertinents et sont rarement illustrés par un exemple. S'agissant d'un élément indispensable à toute argumentation, nous pouvons avancer que les étudiants produisent des textes en-deçà des attentes, dans le sens où ceux-ci s'avèrent pauvres et manquent d'arguments et d'exemples.

Le deuxième constat que nous avons pu faire, est le nombre assez conséquent d'étudiants n'ayant employé aucun argument, et donc aucun exemple, dans l'un des deux types que sont le « pour » et le « contre ».

Au regard de ce que nous venons d'évoquer, il apparaît utile de prévoir à ce sujet des séances de renforcement, sachant pertinemment, comme nous l'avons souligné plus haut, qu'un texte argumentatif est jugé peu convaincant lorsque l'étudiant a du mal à enrichir son texte en arguments et en exemples.

- Déroulement de la séance :

- Correction du travail demandé lors de la précédente séance..
- Rappel du cours précédent.
-

Tout comme pour ce qui est du cours qui a précédé, nous nous sommes efforcé de rappeler aux étudiants que pour obtenir des idées, et donc pour obtenir des arguments et des exemples, ils doivent se mettre à lire et à le faire régulièrement. Nombre de sujets proposent aux candidats (cf. analyse du sujet de Gandhi) de puiser arguments et exemples de leur lecture. Or, il est connu que nos étudiants dans leur grande majorité ne lisent pas et il est rare de trouver une citation dans une production écrite lors d'un examen.

Toutefois, pour aider les étudiants à pouvoir réaliser au mieux cette tâche, nous leur avons prodigué quelques éléments d'information qui nous semblent utiles et qui correspondent aux phases pré-rédactionnelles, soit depuis la recherche des arguments jusqu'à leur classement en passant par leur utilisation.

Nous leur avons ensuite soumis à une activité pratique devant se dérouler en deux temps, à savoir une phase de compréhension et d'expression orale et une phase d'expression écrite.

- Déroulement de l'activité
- Cours théorique :

Nous avons tenu à leur fournir des éléments d'informations supplémentaires en rapport avec les différentes phases à observer, depuis la recherche des idées jusqu'à leur classement, éléments susceptibles de compléter les enseignements qui leur ont été dispensés lors du cours précédent.

Soit, les trois phases suivantes :

- *La recherche d'idées* sur un thème aboutit à une sorte de mosaïque d'observation de terrain, de notes de lecture, de réflexion personnelle, de documents de natures différentes...
- *L'utilisation* de tous ces éléments implique un plan de classement qui dépend de facteurs assez variés :

- Des contraintes de longueur et de place, selon que l'article soit long ou court.
- Des lois du genre (un article de presse, un compte rendu...).
- Du ou des points de vue adopté(s) : (plans économique, social,...).
- De la matière retenue (on trie les informations recueillies, on rejette celles qui semblent hors-sujet).
- *Les subdivisions* qui se rapportent à chaque grande partie du plan prévu doivent être de longueurs similaires et présenter un certain équilibre.

Enfin, nous leur avons signifié que nous auront à revenir sur cette notion d'argument dès lors que nous entamerons l'étude de la structuration du texte argumentatif.

- Travail pratique :
Comme d'habitude, nous avons présenté aux étudiants un sujet et leur avons demandé, après réflexion, de suggérer des idées en rapport avec le thème traité :
- Sujet : Un de vos proches (ami (e), frère ou sœur) est étudiant (e) en master 1. Au moment de s'inscrire en master 2, il (elle) reçoit une proposition pour un poste de travail stable dans une administration ou une entreprise. Conscient des difficultés à trouver plus tard un emploi, il (elle) hésite entre envie d'accepter cette offre et poursuivre ses études. Proposez et développez les arguments que vous entendez utiliser pour le (la) convaincre à prendre une décision.

Pour ce faire, les étudiants devaient tracer un tableau et le scinder en deux parties : une pour y inscrire les arguments « pour », l'autre destinée aux arguments « contre ».

L'activité devant se réaliser en deux temps :

- Propositions d'arguments « pour » ou « contre » à partir d'échanges et de débats oraux avec les étudiants en classe.
- Sélection et classement des arguments retenus.

Là aussi, nous avons privilégié la même technique de recherche d'idées que lors de la séance passée, en l'occurrence le brainstorming. Nous leur avons rappelé en quoi consistait cette méthode et son utilité.

- Déroulement de l'activité :

Pour chaque sujet argumentatif, les étudiants devaient produire des arguments selon les visées de l'argumentation (pour ou contre, etc.).

Comme nous venons de l'évoquer, la tâche des apprenants devait être menée de la manière suivante :

- Trouver le maximum d'idées même si celles-ci paraissent absurdes.
- Regrouper les idées par catégories (pour ou contre).
- Sélectionner les « bonnes » des « mauvaises » idées en procédant par élimination et après discussion et critiques émanant des étudiants.

La correction de cette application interviendra dès l'achèvement du temps imparti à l'exercice. Il est possible de répéter l'exercice à chaque fois que le temps le permet.

- Travail à faire à domicile et à ramener la semaine prochaine : Proposez des arguments au sujet de réflexion suivant :

- Sujet : Pour diverses raisons, nombre de parents préfèrent voir leurs enfants poursuivre leurs études dans les filières scientifiques plutôt que littéraires. Pensez-vous comme ces parents que les filières scientifiques et technologiques présentent plus d'avantages ?

SEANCE 06 : LE PLAN

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Le cours.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à rédiger une conclusion.

Matériel : 1 tableau

En nous référant à Flower et Hayes (1980), la planification d'un texte s'obtient à l'aide de 3 sous processus : la fixation des buts, la récupération des connaissances de la MLT de leur organisation en vue d'atteindre un but précis. Elle est considérée par ces auteurs comme le processus fondamental lors de la production de tout écrit.

Nous avons évoqué ci-dessus les difficultés que rencontrent les étudiants pour produire plus d'un argument et lorsque celui-ci est possible, la valeur argumentative qu'il présente est loin d'être pertinente.

Pour remédier à cette situation, il doit apprendre à relier ses idées et à les structurer en fonction d'un plan adapté au but recherché et de l'effet qu'il tente de produire sur son lecteur.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique :
 - Nous avons explicité aux étudiants à quoi sert un plan ;
 - Nous leur avons fourni les types de plan les plus utilisés.

1. A quoi sert un plan ?

Même si les étudiants connaissent l'effet de la planification sur la qualité du texte à produire, nos observations indiquent que la plupart d'entre eux rédigent généralement leurs textes directement et sans planifier leurs écrits.

Aussi, avons-nous jugé utile d'attirer leur attention sur le fait que quel que soit le texte à écrire, la planification demeure incontournable. Que ce soit pour décrire, expliquer ou argumenter, il est impératif de recourir à un plan rigoureux et apparent qui puisse faciliter la compréhension du texte et le suivi des intentions du scripteur.

Nous avons proposé aux étudiants les plans suivants parmi les plus conseillés :

- ✓ **Le plan chronologique** : il peut être présenté sous plusieurs formes :
 - Progressive (hier, aujourd'hui, demain) ;
 - Régressive (aujourd'hui, passé récent, passé lointain) ;
 - Dans le désordre où les parties n'entretiennent pas le même rapport avec le utilisé pour un compte-rendu ou une synthèse. Toutefois, il n'est pas très conseillé.
- ✓ **Le plan comparatif** : il est basé sur une opposition entre deux éléments. A son tour, il peut être présenté sous de multiples formes :
 - Avantages - inconvénients (aspects positifs-aspects négatifs, pour-contre) ;
 - Situation actuelle - situation passée ;
 - Situation à l'étranger - situation en Algérie ;
 - Vrai - faux.

Il demeure indispensable pour le rédacteur de mettre en valeur son point de vue dans la conclusion.

- **Du général au particulier** : il peut se développer dans les deux sens :
Il va du problème général au problème particulier : analyse d'un exemple concret.
- **Le plan journalistique** : il est conçu selon une logique de *l'accroche* et de *l'intérêt*. Aussi, livre-t-il dès le début, l'essentiel de l'article. Le résumé se retrouve dans le titrage, le chapeau et au début de l'article lui-même.
- **Le plan thématique** : se reconnaît en ce qu'il n'invite pas à une confrontation de thèses.
- **Le plan dialectique** : c'est le plus classique et qui entretient un rapport direct avec notre recherche. Il se constitue comme suit : Thèse-Antithèse-Synthèse.

- **Le plan bâti sur un raisonnement logique** : c'est un cas particulier du précédent. :
- Présentation de la situation ;
- Exposé des causes de cette situation ;
- Explication des conséquences ;
- Solutions possibles.

SEANCE 07 : LA CONCLUSION

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Un texte.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à rédiger une conclusion.

Matériel : 1 tableau

La conclusion d'un sujet de réflexion est un élément essentiel de la rédaction. Les étudiants doivent savoir que conclure ce n'est pas seulement clore un texte mais ce doit être l'aboutissement du déploiement de l'argumentation mise en place par le scripteur. Or, lors du test diagnostique, on s'est aperçu que certains étudiants ne clôturent pas leurs écrits par une conclusion et lorsqu'ils leur arrivent de la rédiger celle-ci est imprécise et mal formulée.

Pour remédier à ce type de difficultés, liées certainement aux enseignements dispensés jusque là, nous avons prévu cette séance dans le souci de faire prendre conscience aux étudiants de l'intérêt que peut revêtir la rédaction d'une bonne conclusion.

Cette séance est prévue dans le but de faire prendre conscience aux étudiants que la rédaction implique le respect de règles admises et relativement codées selon les différents types de messages écrits.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique :
Nous avons explicité aux étudiants :
 1. A quoi sert une conclusion ;
 2. le découpage de la conclusion et les différentes étapes qui la composent, soit :

- un rappel des grandes lignes du développement, c'est-à-dire les opinions argumentées dans chacun des paragraphes ;
- une prise de position (ou le point de vue) qui peut être positive, négative par rapport à la question abordée par le sujet, ou ni l'une ni l'autre si le rédacteur s'estime incapable de se prononcer ;
- une ouverture, proposant des solutions au(x) problème(s) posé(s), en évoquant les modifications futures de situations possibles, ou encore soulevant un autre problème issu de la question traitée.

3. les différents types de conclusions :

Les étudiants doivent aussi savoir que les règles de la conclusion sont modulables en fonction :

- du genre (lettre, article, note de synthèse, essai, etc.) ;
- de la situation de communication ;
- de la longueur du texte.

- Déroulement de l'activité
- Travail pratique :

Le cours théorique décrit ci-dessus a été suivi d'une application. Nous avons demandé aux étudiants de mettre entre crochets les trois principales parties de la conclusion que nous reprenons ci-dessous. Cette activité devant servir, d'abord, de prétexte à une correction des erreurs morphosyntaxiques, puisqu'elle leur a été dictée, ensuite, d'exemple aux données théoriques dispensées durant le cours.

[Ainsi, comme nous l'avons démontré précédemment, le livre joue aujourd'hui un rôle important dans la découverte du monde, mais on peut également constater les limites.][En réalité, il paraît difficile de ne pas reconnaître que le livre est fortement concurrencé par des procédés technologiques bien plus attrayants.][N'est-ce pas la raison essentielle de la diminution du nombre de lecteurs réguliers et ne serait-il pas temps de prendre des mesures destinées à promouvoir plus efficacement un compagnon de voyage ?]

Les fichiers Vuibert

- La correction de cette application interviendra avant la fin de la séance et se fera d'une manière collective.
- Nous avons proposé aux étudiants un article de presse pour leur montrer la différence qui existe entre celui-ci et un texte courant.
- Travail à faire à domicile : Proposez une conclusion au sujet de réflexion suivant : « Croyez-vous que l'enfance soit le plus beau moment de l'existence ? ».

SEANCE 08 : L'INTRODUCTION

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Texte support : - Le cours.
- Un texte.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à rédiger une introduction, d'être capable d'amener son sujet et sera en mesure de poser sa problématique.

Matériel : 1 tableau

L'introduction est une partie essentielle du texte, dans la mesure où c'est principalement par l'intermédiaire de la rédaction de ce passage que l'apprenant tentera de rendre son écrit plus attractif et orientera le lecteur sur ce qui doit suivre. Or, lors du test initial, on s'est rendu compte que de nombreux étudiants entament directement leurs productions sans introduction et lorsque celle-ci est rédigée, elle s'avère incomplète. Cette partie est révélatrice des problèmes que rencontrent les étudiants pour construire de « bons » textes.

Pour remédier à ce type de difficultés, liées certainement aux enseignements dispensés jusque-là, nous avons prévu cette séance dans le souci de faire prendre conscience aux étudiants de l'intérêt que peut revêtir la rédaction d'une bonne introduction.

Les activités programmées avaient pour but d'amener les étudiants à revoir leur façon de rédiger leur introduction et de permettre la production de modèles plus conformes aux règles et aux fonctions qu'elle doit remplir.

- Déroulement de la séance :

- Correction du travail à effectuer à domicile.
- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique :

Les fonctions de l'introduction : les étudiants ont pu prendre conscience que toute introduction correctement rédigée doit remplir trois fonctions :

1. Accrocher le lecteur à propos du sujet choisi. Eveiller d'entrée l'intérêt du lecteur pour lui donner envie de continuer. Il s'agit de cerner exactement le sujet.
2. Poser le problème. Le travail à effectuer se fera pour apporter une réponse à cette question. Pour ce faire, il faut que la question soit claire dès le début.

3. Au-delà du problème posé, il faut annoncer les principales divisions qui constitueront le développement. Il s'agit d'annoncer le plan dans ses grandes lignes.

- Déroulement de l'activité
- Travail pratique :

L'introduction qui suit a été dictée aux étudiants. Nous leur avons demandé de mettre entre crochet les trois principales parties de l'introduction. Cette activité devant servir d'exemple aux données théoriques dispensées durant le cours et, en même temps, de prétexte à une analyse des erreurs morphosyntaxiques.

[De la massue préhistorique à la bombe atomique, nombreuses furent les métamorphoses qui ont profondément modifié le visage de la société humaine.][Ces transformations nous incitent en réalité à nous demander si elles ont effectivement servi l'humanité, à l'exemple du sociologue contemporain qui déclarait récemment : « Le monde dans lequel nous vivons est inhumain ».][Une prise de position aussi catégorique se justifie sans doute pour diverses raisons, mais nous verrons aussi qu'elle ne reflète pas fidèlement la réalité.]

Les fichiers Vuibert

La correction de cette application interviendra avant la fin de la séance et se fera d'une manière collective.

- Travail à faire à domicile :
- Sujet 1 :

Proposez une introduction au sujet de réflexion suivant :

« Vous semble-t-il préférable d'être enfant unique ou d'avoir des frères et sœurs ? ».

- Sujet 2 :

« Pensez-vous que la science soit capable d'assurer, à travers son essor, le bonheur des hommes ? »

- Lisez l'énoncé ci-dessus et déterminer le problème à débattre.
- Par quel constat simple pourriez-vous débiter votre texte ? Par quelle analyse plus subtile pourriez-vous le terminer ?

- 4^{ème} phase : la phase rédactionnelle (la mise en texte)

SEANCES : Représentation de la situation de communication

SEANCE 09 : Ecrire dans la perspective d'un destinataire (I)

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Le cours.

Objectif spécifique : Apprendre à l'étudiant à identifier la situation de communication, à se représenter le destinataire du texte, le but à atteindre

Matériel : 1 tableau

La spécificité de l'activité rédactionnelle est qu'elle oblige généralement son auteur à construire son texte en fonction d'un destinataire qui, le plus souvent, est absent, voire inconnu de la situation. Il s'agit en fait d'une des grosses difficultés qui se posent aux étudiants qui doivent en quelque sorte se représenter la situation de communication et écrire dans la perspective de celui à qui ils s'adressent.

A cela, nous ajouterons que la phase rédactionnelle, consacrée à la mise en texte, est considérée comme déterminante, dans la mesure où c'est à ce stade que l'apprenant affronte le plus de difficultés. Lors des écrits qu'il réalise en situation pédagogique, et donc en classe, l'étudiant ne dispose que d'un temps assez réduit pour concrétiser les étapes rédactionnelles que nous connaissons et il lui est difficile de reprendre ce qu'il a écrit pour procéder aux correctifs et autres réajustements qui s'imposent.

En effet, il arrive très fréquemment, pendant l'acte d'écriture, de revenir sur ce qu'on a écrit, et qu'on ait à changer l'ordre initial des idées. C'est justement pour ces raisons que l'étudiant doit apprendre à planifier son texte avant d'entamer la rédaction du texte que doit percevoir le destinataire.

Il s'agit en fait d'inculquer à l'étudiant que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : il écrit pour communiquer avec un (ou des) lecteur (s). Il s'agit de lui apprendre qu'il est X, qu'il écrit à Y dans le but (s'agissant d'un texte argumentatif) de lui demander de faire ou d'éviter de faire quelque chose.

Pour sensibiliser les étudiants à ce type de difficultés, nous leur avons consacré une séance afin de leur expliquer en quoi pouvait consister le concept de cohérence textuelle. En ce sens, nous avons porté à leur connaissance et explicité les méta-règles de M. Charolles (1998), de même que les éléments qui entravent plus ou moins sérieusement la compréhension des écrits, tels que spécifiés par L. Pépin (2001).

- La cohérence textuelle

Les étudiants doivent apprendre que pour rédiger un texte, il ne suffit pas d'aligner les phrases. Le texte n'est pas une succession de phrases ; il constitue une unité spécifique. Cette unité est le fruit d'une construction qui s'appuie sur l'interaction d'indices répartis sur les différents plans du texte.

Les quatre métarègles de Charolles

1. La métarègle de « *répétition* » : elle comprend deux volets :
 - La reprise nominale : sous ce volet sont regroupées 05 formes de reprises : la répétition, l'utilisation d'un synonyme, d'un générique, d'une périphrase ou d'un déterminant.
 - La reprise « pronominale » : assurée par un pronom.
2. La métarègle de « *progression* » : elle assure le renouvellement continu de l'information ; elle comprend également 02 volets :
 - Le volet progression de l'information qui comprend trois critères : la redondance, l'ellipse et le rythme trop lent.
 - Le volet organisation de l'information qui comprend : les organisateurs textuels et le découpage en paragraphes.
3. La métarègle de « *non contradiction* » : il faut qu'aucune information contenu dans le texte ne soit en contradiction avec une autre.
4. La métarègle de « *relation* » : elle assure la congruence entre les faits d'un texte et permet au lecteur de mettre en relation les informations contenues dans le texte, soit que ces relations soient clairement établies à l'aide de connecteurs, soit que les inférences logiques puissent fonctionner, sans recours explicite à ces outils linguistiques.

Pour compléter ces éléments de cohérence textuelle, nous avons estimé utile de reprendre la classification opérée par L. Pépin (2001) selon laquelle les erreurs relevées ne présentent pas le même effet sur la compréhension de l'énoncé produit. Aussi, les dysfonctionnements concernant l'énoncé nous permettent de les classer comme suit :

- Les erreurs qui n'entravent pas la compréhension du texte : il s'agit d'erreurs, qui n'ont pas d'incidence sur le sens du texte, dues à des carences phonologiques ou à des difficultés lexicales.
- Les erreurs qui entravent partiellement la compréhension du texte : celles-ci comportent suffisamment d'indices pour repérer la source de l'imperfection et d'inférer avec certitude la correction qui rétablira la continuité du texte.
- Les erreurs qui entravent sérieusement la compréhension du texte : les passages concernés par ces erreurs se caractérisent par l'impossibilité de proposer une correction permettant d'inférer sur les liens manquants et rendent ainsi le texte inintelligible.

Il y a lieu de souligner l'importance et la complémentarité de ces deux types de règles, dans la mesure où la maîtrise des règles de M. Charolles favoriserait un réajustement du texte avant, pendant et après l'acte d'écrire, alors que la classification erreurs établie par L. Pépin serait de nature à aider l'étudiant durant la phase de révision.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique
 - Sensibilisez les étudiants et leur apprendre à réaliser les choix langagiers les mieux adaptés au genre du texte qu'ils doivent produire (cf. genres de textes).
 - Choisir le plan du texte le plus approprié.
 - Utiliser les organisateurs textuels pour relier les différentes parties du texte.
 - L'étudiant doit surtout être capable de repérer et de corriger les passages susceptibles d'entraver l'intelligibilité de son écrit.
- Déroulement de l'activité

- Travail pratique :

Nous avons demandé aux étudiants de préparer pour la semaine à venir deux écrits. Le premier en réponse à la consigne suivante : « Rédiger un court texte à travers lequel vous expliquerez les raisons qui vous ont conduit à opter pour la filière de français ». Le deuxième se rapporte au sujet suivant : « Rédigez un court texte à travers lequel vous évoquerez vos impressions lorsqu'il vous arrive de ne pas obtenir la moyenne à un module ».

L'objectif est d'amener l'apprenant à distinguer entre un texte de fiction et un texte argumentatif

SEANCE 10 : Ecrire dans la perspective d'un destinataire (II)

Les organisateurs textuels

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : - Cours théorique

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à utiliser les organisateurs textuels (les reprises et les connecteurs) pour enchaîner les parties du texte. Pp.32-34

Matériel : 1 tableau

L'analyse des copies d'étudiants nous a permis de constater un nombre assez élevé de ruptures de cohérence et de la continuité dues principalement au mauvais maniement des reprises (anaphoriques) et à des défaillances en matière de gestion des connecteurs. Il va sans dire que cela rend la lisibilité du texte problématique et compliquée, obligeant le lecteur à fournir des efforts plus ou moins soutenus sur le plan mental pour inférer les liens manquants et rétablir le sens de l'énoncé.

Pour éviter les répétitions qui alourdissent le texte et construire un texte qui se tient, l'étudiant doit être en mesure de dire les choses de différentes manières. Le sens est toujours le même, mais la façon de l'exprimer peut différencier selon le destinataire. Il importe donc de développer cette capacité chez nos étudiants.

Aussi, avons-nous prévu de compléter les cours qui ont précédé, en mettant à la disposition des étudiants les éléments d'information suivants ayant trait aux anaphoriques et aux connecteurs.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Cours théorique

- Les connecteurs

Nous avons entamé cette séance en rappelant qu'un texte cohérent est un texte dans lequel les idées s'enchaînent de façon logique et sans ambiguïté. Pour cela, il existe des outils linguistiques qui servent à relier les différentes parties du texte et qu'on désigne par l'appellation de « connecteurs ».

Leur rôle est de cimenter les composantes du discours et d'assurer une plus grande cohésion entre les idées. Plus la cohésion est réussie, plus son effet sur la cohérence générale est assuré. Elle se réalise par des liens linguistiques explicitement marqués.

Ces articulateurs peuvent se présenter sous différentes formes :

1. Les *anaphores*, c'est-à-dire des *reprises* ou les *renvois à l'intérieur du texte*. Elles assurent une cohésion référentielle, thématique. Elles renvoient à des mots ou à des thèmes déjà introduits dans le texte et dont on a parlé précédemment. Cette entité s'appelle *l'antécédent*.

Les anaphores peuvent être formulées selon les procédés suivants :

- 1.1. L'ellipse : c'est la manière la plus économique d'anaphoriser. Elle conduit à omettre la mention du référent et ne s'emploie qu'avec des verbes coordonnés ayant le même sujet.
- 1.2. L'anaphore pronominale : elle est constituée des pronoms personnels (il, elle, ils, elles) et qui peuvent varier, selon le contexte linguistique, avec des pronoms démonstratifs (celui-ci/là, celle-ci/là,...).
- 1.3. La variation lexicale : qui permet de reprendre un antécédent (ex. : un nom) par un article défini (ex. : le) et indique qu'il s'agit d'un élément connu.

2. Les *connecteurs* : ils établissent explicitement la connexion sémantique entre deux phrases ou deux paragraphes. Les connexions sont le plus souvent argumentatives, ex. de cause, de conséquence, d'opposition, de concession... leur fonction est d'expliciter la structure fondamentale qui caractérise toute argumentation.

Les connecteurs ont une double fonction :

- 2.1. Ils servent à l'articulation logique d'un texte.
 - 2.2. Ils apportent des indications chronologiques, spatiales ou des précisions numériques.
3. Les *allusions à d'autres façons de voir les choses*, d'autres cadres de référence mentale que nous appelons les constructeurs d'espace, de temps, de polyphonie. Dans la plupart des cas, il s'agit d'indications placées en tête de phrases pour permettre au lecteur de savoir dans quelle optique il doit se situer : à un moment donné, dans un lieu précis, dans une perspective particulière, sous un certain angle,...
 4. Les *commentaires directs adressés au lecteur* sur la façon dont l'auteur a structuré son texte (ce qu'on appelle les commentaires métatextuels). En se référant à son propre texte, le scripteur permet au lecteur de se retrouver. Ils permettent de signaler au lecteur où on en est :
 - Au début (au niveau de l'introduction), on annonce le plan en énumérant les grandes lignes du développement.
 - Pendant la rédaction (au niveau du développement), on peut se référer à ce que l'on a déjà dit. Ex. : Comme évoqué ci-dessus,...
 - Enfin (conclusion), on utilise des expressions métatextuelles du type : Pour conclure, en guise de conclusion,...).

- **Travail à faire à domicile** : Etude du texte suivant :

« Ce que je reproche aux jurés, c'est surtout leur manque d'audace de leur choix. Nombre de livres sont éliminés parce qu'ils sont jugés trop littéraires ! Prix littéraires ou prix populaires ? Proust, aujourd'hui, n'aurait pas le Goncourt. On table sur le succès immédiat et pas sur les classiques à venir. Or, nous avons besoin d'eux. Moi, j'accepte toutes les magouilles si elles servent les intérêts des chefs-d'œuvre. Hélas, elles ne favorisent que les produits moyens. Georges Perec, il y a quelques années, peu avant sa mort, a raté le Goncourt. Pourtant, plus personne ne conteste qu'il s'agissait d'un immense écrivain de son temps ! On ne se serait pas enfermé dans un ghetto élitaire en le couronnant puisque son œuvre figure déjà dans tous les manuels de littérature contemporaine ! »

Patrick Grainville, « Proust n'aurait pas eu le Goncourt »,
V.S.D. n° 531

- Questions :
- Quel est le type de ce texte et dites pourquoi ?
 - Quels types de liens utilise P. Grainville ?

SEANCE n° 11 : le texte argumentatif

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support :
- Le cours
- Un texte : « Proust n'aurait pas eu le Goncourt », Patrick Grainville.

Objectif spécifique : Amener l'étudiant à reconnaître texte argumentatif.

Matériel : 1 tableau

Nous avons vu que la rédaction d'un texte, en particulier la rédaction d'un écrit argumentatif, peut être définie comme une succession de phrases formant un ensemble d'idées cohérent à transmettre au lecteur avec pour objectif de défendre une thèse ou de l'influencer.

La finalité de ce type d'écrit est de pouvoir conclure un raisonnement qui puisse exprimer fidèlement le point de vue du scripteur sur un sujet précis. Ce raisonnement ne peut aboutir s'il n'est pas tenu compte des différents critères que nous avons étudiés depuis le début de cette séquence didactique (choix des mots, recherche des idées, types d'arguments, choix des éléments cohésifs, élaboration d'un plan,...). Le bon maniement de ces critères devrait favoriser la production d'un bon texte argumentatif. Il s'avère donc indispensable de savoir organiser tous ces éléments et, par voie de conséquence, de connaître de quelle manière se structure un texte argumentatif.

Pour permettre aux étudiants d'organiser les différentes parties du texte considéré, nous avons prévu ce cours que nous mènerons en deux étapes :

1. Etude d'un texte argumentatif.
2. Rappel des caractéristiques de ce type de texte.

- Déroulement de la séance :

- Rappel du cours précédent.
- Activité à réaliser en classe : Nous avons demandé aux étudiants de reprendre le texte qui leur a été déjà proposé lors du cours sur les types de textes et qu'ils devaient préparer à domicile, à savoir le texte de Patrick Grainville, « Proust n'aurait pas eu le Goncourt »,

Les étudiants disposaient de 15 minutes pour relire le sujet et répondre aux questions suivantes :

- Quel est le type de ce texte et dites pourquoi ?
- Quels types de liens utilise P. Grainville ?

- Déroulement de la séance :

- Eveil de l'intérêt
 - Faire un rappel sur le texte argumentatif
 - Faire un rappel sur la structuration de ce type de texte (le titre, les articulateurs utilisés, les arguments et exemples utilisés,...).
- Présentation
 - Titre
 - Type de texte
 - Liens utilisés,...

Avant d'entamer la partie théorique de notre cours, nous avons demandé à quelques étudiants d'exposer le travail qu'ils ont effectué. Après les explications d'usage, nous leur avons fourni, sous forme de correction, les éléments de précisions suivants :

- Il s'agit d'un texte argumentatif. L'auteur défend une idée (il défend une thèse). Il utilise pour cela des arguments pour permettre à son avis de l'emporter.
- Il s'agit d'un type polémique. L'auteur a la particularité d'intervenir contre des personnes (les jurés) et des idées (remet en cause leur choix dans l'attribution du prix Goncourt).
- Pour relier les parties de son texte, P. Grainville procède par liens d'opposition successifs : « or », « pourtant », « hélas ».

Cette correction nous a servi de transition au cours que nous avons préparé et que nous présentons ci-dessous.

- Cours théorique

- Le texte argumentatif

Il est constitué des composants structurels suivants :

- **La thèse**
 - C'est l'idée défendue par l'auteur du texte. Elle peut être qualifiée de thèse *initiale, première, défendue, soutenue*.
 - Elle s'oppose à la thèse adverse : l'*antithèse*.
- **Les arguments**
 - Pour défendre sa thèse, l'auteur fait appel à des arguments.
 - Les arguments sont avancés pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur.
 - Comme pour la thèse, ces arguments s'opposent à des arguments adverses.
- **Les exemples**
 - Ils permettent d'illustrer une thèse ou un argument.
 - Lorsqu'un exemple contredit l'idée générale, c'est-à-dire soutient la thèse adverse), on le qualifie de contre-exemple.

- Ce qui distingue l'argument de l'exemple est que l'argument a une portée générale à la différence de l'exemple expose un cas particulier.

- **Les types d'exemples**

- *L'exemple personnel* : il offre un témoignage direct mais ne permet pas de tirer une loi générale.
- *L'exemple littéraire* : il fait référence à un livre, à une émission télévisée...
- *L'exemple historique* : il permet un rapprochement avec le passé. Il présente l'avantage d'être un fait avéré et déjà analysé.
- *Les statistiques* : à la condition d'être vérifiées, elles donnent un fondement scientifique au discours argumentatif.

- **Les relations logiques**

- *Addition-gradation* : en plus, en outre, surtout, d'abord, puis...
- *Classement* : premièrement, d'une part, d'autre part, d'abord...
- *Opposition* : en revanche, or, néanmoins, au contraire, par contre...
- *Conclusion* : en somme, en définitive, pour conclure, en guise de conclusion, finalement...

- **Les principaux modes de raisonnement**

- Le raisonnement déductif : dans le raisonnement déductif, on part d'une idée générale, d'une loi pour en tirer une conséquence particulière.
- Le raisonnement inductif : dans le raisonnement inductif, on part de plusieurs faits particuliers pour en tirer une loi générale.
- Le raisonnement par analogie : on compare la thèse à une situation comparable.
- Le raisonnement concessif : le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse, mais maintient toujours son point de vue.
- Le raisonnement critique : le locuteur réfute la thèse opposée à la sienne.
- Le syllogisme : c'est un raisonnement déductif qui tire une conclusion de deux propositions présentées comme vraies, appelées prémisses. Il se compose d'une proposition majeure, d'une proposition mineure et d'une conclusion.

- 5^{ème} phase : La révision générale

SEANCE 12 : Récapitulation et rappel des séances précédentes

Activation des connaissances antérieures des apprenants sur l'écriture des textes argumentatifs (rappel de la structuration du texte argumentatif)

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : utilisation des productions des étudiants.

Objectif spécifique : rappeler à l'étudiant les connaissances développées lors des séances précédentes. Apprendre à l'étudiant à se servir d'une grille d'analyse en vue d'améliorer leurs écrits.

Matériel : 1 tableau

Notre expérience nous a montré que rares sont les étudiants qui, en situation d'examen, prennent la peine de relire leurs copies. L'essentiel du temps alloué à l'examen est consacré principalement à la phase de mise en texte. Les étudiants, nous l'avons déjà remarqué, semblent négliger, d'une part, les deux parties que constituent l'introduction et la conclusion et, d'autre part, les deux phases fondamentales que sont la phase pré-rédactionnelle et la phase de relecture ou de révision.

Pourtant, cette dernière phase, consacrée à l'évaluation des copies, constitue une étape centrale dans la production écrite, surtout si l'étudiant prend le soin de se doter d'une grille d'autocorrection qu'il pourrait utiliser pour repérer et corriger ses défaillances.

L'apprenant, étant au centre des apprentissages et des pratiques pédagogiques modernes, doit apprendre à être autonome et à se montrer actif. L'enseignant est là pour lui faciliter la tâche et l'orienter dans ses démarches, mais aussi pour l'amener à focaliser son attention sur des points autres que ceux axés sur les aspects purement linguistiques.

- Déroulement de la séance :

- Rappel des cours précédents : nous avons demandé aux étudiants de soulever les questions qui leur posent toujours problème et s'ils veulent des explications supplémentaires en rapport avec ce qu'ils ont reçu comme enseignements depuis le début.
- Nous avons aussi tenu à leur demander de focaliser leur attention sur les points suivants :
 - Entamer toujours le travail au brouillon.
 - Recenser les idées à utiliser (arguments et exemples).

- Dresser un plan en prenant en compte l'objectif visé et le destinataire.
- Eviter les mots inappropriés et les tournures syntaxiques qui leur paraissent incorrectes, en reformulant ou en adoptant des stratégies d'évitement. Dit autrement, ils doivent repérer et reformuler les segments qui peuvent entraver la lisibilité du texte.
- Eviter d'utiliser des phrases longues et qui constituent généralement une source de difficultés aux étudiants peu expérimentés.
- De gérer le temps dont ils disposent et de consacrer jusqu'à dix minutes aussi bien à la compréhension du sujet qu'à la révision du travail qu'ils ont accompli...

Ce sont là quelques uns des principaux points sur lesquels les étudiants doivent s'appuyer pour organiser leur travail. Rien ne les empêche d'enrichir cette procédure en lui ajoutant d'autres critères parmi ceux déjà étudiés lors de notre séquence pédagogique. En effet, même s'il s'agit d'une démarche empirique, il leur suffit de mémoriser cette liste de points sur lesquels ils concentreront leur attention et de s'habituer à l'utiliser lors des phases de production et de relecture pour procéder à d'éventuelles corrections.

- Activité pratique :

- Pour faciliter aux étudiants l'autocorrection, nous leur avons demandé de vérifier, à l'aide d'une grille de contrôle, s'ils ont mis en pratique les différents apprentissages réalisés pendant la séquence.
- En guise de travail préparatoire au test final, nous avons proposé aux étudiants le sujet suivant :

« Quand la situation économique d'un pays en développement se dégrade, quand les responsables n'arrivent plus à satisfaire les besoins socio-économiques de leurs citoyens, certains mettent en cause le problème démographique ; pour eux, la croissance démographique est souvent perçue comme une menace pour le développement.

Selon vous, faut-il dans ces conditions procéder à un ralentissement de la croissance démographique ?

Rédigez un court texte dans lequel vous développerez les arguments que vous entendez utiliser pour appuyer votre point de vue ».

- En s'aidant des critères étudiés jusque-là, nous leur avons demandé d'écrire un premier texte en leur expliquant qu'il s'agira d'une première version qui fera l'objet d'une évaluation.
- Une fois les textes écrits, nous avons choisi deux productions d'étudiants qui nous ont semblé particulièrement significatives et qui présentent suffisamment de dysfonctionnements pour servir le déroulement de notre activité.

- Nous avons procédé pour chaque correction de la manière suivante :
 - Un étudiant devait passer au tableau pour écrire le texte produit.
 - Nous avons demandé aux étudiants de procéder à un diagnostic dans le but d'identifier les maladresses et les énoncés déviants, notamment ceux susceptibles d'entraver la lisibilité du texte.
 - A la suite de cela, nous leur avons demandé de proposer, pour chaque défaillance constatée, les corrections qui s'imposent.

L'évaluation a été répartie en deux périodes distinctes : la première consacrée à des activités de correction lexicale et syntaxique ; la deuxième, que nous considérons primordiale et qui va dans le sens de notre étude, concerne l'aspect textuel. Il s'agit de montrer à l'étudiant que les corrections à apporter doivent surtout viser à faciliter la lisibilité du texte.

Aussi et pour plus d'efficacité, l'enseignant veillera régulièrement à rappeler les aspects et critères étudiés tout au long de cette séquence.

- 5^{ème} phase: Le test final

Niveau : 2^{ème} année de licence de français (LMD)

Durée de la séance : 1 heure 30 mn

Support : utilisation du même sujet que pour le test diagnostique.

Objectif spécifique : - Recueil du 2^{ème} corpus.
- Confrontation des copies des 02 corpus et vérification des progrès réalisés par les étudiants.

ANNEXE 04

GUIDE DE L'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF

- PRESENTATION

- Saluer et remercier l'interviewé d'avoir accepté l'entretien.
- Le tenir informé des modalités de déroulement de l'entretien:
 - ✓ de la durée de l'entretien (30 mn) ;
 - ✓ des objectifs ;
 - ✓ des thèmes abordés (le thème de l'appropriation de l'écrit et les difficultés qui se posent à ce sujet – en tant qu'enseignant/professionnel)
 - ✓ de l'anonymat réservé à l'entretien ;
 - ✓ de la liberté d'expression qui lui sera accordée.

- PRESENTATION DES ENSEIGNANTS

- Demander à l'interviewé de se présenter :
 - ✓ Expérience à l'université et avec le module de TEE ;
 - ✓ Grade, spécialité, nombre d'années d'exercice au département, depuis combien d'années il assure le module de TEE ?
 - ✓ Autres modules enseignés.

- LE CONSTAT

- ✓ Quelles sont les principales difficultés rencontrées chez les étudiants ?
- ✓ Y-a-t-il des écrits qui posent problème ?

- REPRESENTATION DES ENSEIGNANTS A/S DE TEE

- ✓ Quel aspect de l'écrit vs semble important ? Quels st les aspects/les facteurs qui orientent le choix de vos activités ? Sur quoi insistez-vous le plus dans vos activités ?
- ✓ Quel doit être l'objectif principal d'un cours de TEE ? (apprendre à écrire, la grammaire français).
- ✓ Quel jugement portez-vous sur les pratiques d'enseignement telles qu'elles se déroulent actuellement ?
- ✓ Selon vous, est-il possible de savoir si à la fin de l'année l'étudiant s'est amélioré/ a progressé ? Y-a-t-il des indices qui vous renseignent sur le fait que le programme dispensé a été bien planifié ?

- CONCEPTION ET MISE EN PRATIQUE DES CONTENUS DES ENSEIGNEMENTS

1) La conception des programmes d'enseignement

- ✓ Tracez-vous vos objectifs en début d'année ? A quel période de l'année votre programme est-il arrêté ?
- ✓ Sur quelle base établissez-vous votre programme ? Vous préparez votre programme au fur et à mesure ou pour l'année ? Vous le reconduisez pour l'année suivante ?
- ✓ Quels sont les grands axes de votre programme ?
- ✓ En matière de conception de l'action pédagogique, sur quoi insistez-vs le plus ? Qu'est-ce qui détermine vos choix ?
- ✓ Quels sont les aspects auxquels vous accordez-vs le plus d'attention pour préparer vos cours ?
- ✓ Vous est-il arrivé de reprendre (subir des modifications) votre programme pour l'améliorer ?
- ✓ Est-ce le fait de ne pas avoir de programme pour l'écrit pénaliserait ?

2) La mise en pratique de l'enseignement

- ✓ Sur le plan pratique, comment se déroulent vos cours ?
- ✓ Pouvez-vs me décrire vos méthodes pédagogiques ?
- ✓ Quelle est votre manière d'enseigner l'écrit ?
- ✓ Il est remarqué chez certains étudiants qui arrivent à l'université un niveau linguistique souvent faible. Devant pareille situation, certains enseignants se trouvent face à un véritable dilemme qui consiste à savoir s'ils doivent revenir en arrière pour combler les faiblesses constatées ou passer outre et dispenser le programme normalement. Quel est votre avis à ce sujet ?
- ✓ Pouvez-vs me rappeler cmt se déroulent les cours de TD ? Comment se déroule généralement une séance ?
- ✓ Pourriez-vs me parler de la manière dont vs conduisez vos cours ?
- ✓ A quoi faites-vs le plus attention quand vs donnez une leçon ?
- ✓ Faites-vs des évaluations ? qu'estimez-vs important à évaluer ?
- ✓ Pensez-vs travaillez de la même façon que vos collègues, notamment avec ceux qui assurent TEE (même année, même année) ?
- ✓ Vous est-il arrivé de préparer ensemble vos cours ? Vous sentez-vs en accord avec le programme ? vous est-il arrivé de vous concerter à ce sujet ?
- ✓ Ne vous sentez-vs pas gêné par l'absence de programme au niveau du département ? Surtout en l'absence de renseignements précis sur la façon d'enseigner l'écrit
- ✓ Quels st les concepts qu'il faut en priorité travailler pour améliorer les capacités d'expression écrite chez les étudiants ?
- ✓ Comment commencez-vs l'année ?
- ✓ Votre programme accorde-t-il plus d'importance à quel aspect : lexicque et syntaxe, structuration, type de texte...

- TYPOLOGIE TEXTUELLE : LE TEXTE ARGUMENTATIF

- ✓ Existe-il des textes plus faciles que d'autres ? Quels st les textes les plus faciles ?
- ✓ A quel degré l'apprentissage du texte vs semble fondamental ?

- PROPOSITIONS

- ✓ D'après-vous que faudrait-il améliorer pour amener les étudiants à développer leurs compétences à l'écrit ?
- ✓ Comment voyez-vous le moyen pour faire évoluer les choses ?

- FIN de L'ENTRETIEN

- ✓ Je n'ai plus de question, souhaitez-vous rajouter quelque chose? (Avez-vous quelque chose à ajouter ?)
- ✓ A ce sujet, voyez-vous d'autres aspects à aborder/ajouter ?

- REMERCIEMENTS ET CLOTURE DE L'ENTRETIEN.

ANNEXE 05

Interviewé n°1

1- B.M. : je vous remercie d'avoir accepté de me consacrer un peu de votre temps.

2- I.A. : il n'y a aucun problème...

3- B.M. : l'entretien que nous aurons / qui nous réunira, entre dans le cadre de la préparation de ma thèse et concernera les problèmes qui se posent à l'écrit, vous avez déjà enseigné l'écrit...

4- I.A. : tout à fait...

5- B.M. : il durera une trentaine de minutes et se déroulera sous le couvert de l'anonymat. Je vais vous poser un certain nombre de questions et je vous prie d'aller au fond de vos idées. Mais, avant d'entamer notre discussion, je vous demanderai de vous présenter.

6- I.A. : c'est... Je suis enseignante de français, au département de français depuis 2005 en tant que titulaire. Mais en fait, j'avais commencé déjà depuis 2000, en tant que vacataire. Donc, j'ai à mon actif une expérience de 10 années. J'ai enseigné l'écrit depuis les premières années de mon expérience ; d'abord dans le système classique. Il y avait le module intitulé TEE, qu'on appelait communément TEE et c'était un module qui complétait en fait un autre module qui s'intitulait TEO. En fait, les deux modules venaient compléter un troisième qui s'intitulait PSL. Et, ces trois modules étaient destinés à renforcer tous les acquis linguistiques et à contribuer à l'apprentissage de la langue chez les étudiants dans le système classique. Et là, j'ai aussi enseigné, je crois pendant une année, le module de TEE pendant une année. Avec l'arrivée du système LMD, on a maintenu les deux matières.

7- B.M. : les deux matières, c'est-à-dire ?

8- I.A. : l'écrit et l'oral. On a gardé les mêmes appellations et on continue à les enseigner pratiquement de la même façon en insistant beaucoup plus sur les TD parce que c'est des modules techniques. On demande aux étudiants de faire des TP, que ce soit à l'écrit ou bien à l'oral.

Et, maintenant, même avec le nouveau socle commun, c'est-à-dire le nouveau programme de 1^{ère} et 2^{ème} années (les quatre semestres) on retrouve aussi ces 2 matières, c'est-à-dire l'écrit et l'oral. C'est juste pour montrer un petit peu toute l'importance que l'on donne à ces 2 matières complémentaires.

9- B.M. : à partir de là, je vais entamer cet entretien par une question de portée plus ou moins générale ; je voudrai savoir ce qui vous vient à l'esprit lorsque dans votre

entourage (enseignants, étudiants,...) vous entendez discuter des problèmes que rencontrent les étudiants en matière d'écrit ?

10- I.A. : alors, le fait d'enseigner l'écrit, ce n'est pas quelque chose évidente. Pourquoi ? Parce que vous êtes tenu à avoir des résultats. Vous enseignez l'écrit, c'est-à-dire au bout des deux semestres, vous devriez avoir des étudiants qui sachent rédiger correctement un résumé, une synthèse, ce qui n'est pas toujours évident ou du moins on arrive à des résultats concrets avec une minorité d'étudiants, il ne faut pas se mentir, il faut dire la vérité, et la majorité reste faible et n'arrive pas à passer le cap des difficultés de l'écrit.

En fait, quand on enseigne l'écrit, aussi, on est confronté à des problèmes avec l'oral parce qu'on a 2 types d'étudiants. On a des étudiants qui sont excellents à l'oral mais arrivés à l'écrit, quand vous regardez leurs copies, c'est la grande déception. On s'attend à de bonnes copies, mais en fait, le niveau à l'oral de l'étudiant ne reflète pas son niveau à l'écrit. On a une 2^{ème} catégorie d'étudiants, c'est l'inverse. Ils vous remettent de très bonnes copies, des copies impeccables, mais à l'oral, ils ont des difficultés.

Donc, à mon sens, X, l'écrit n'est pas indissociable de l'oral. Il y a une très forte relation entre les deux. Les deux compétences se complètent. Maintenant, si je reviens à l'enseignement de l'écrit lui-même, qu'est-ce qu'on attend de nos étudiants ? Il ne faut pas qu'il y ait un enseignement où l'on s'attend à des objectifs trop ambitieux parce qu'on risque de ne pas les réaliser.

A mon sens, il faudrait aller à des choses très simples. Reprendre, pas reprendre, mais d'aller en profondeur de ce qu'ils ont déjà vu au lycée ; voir les acquis des étudiants parce que ce que nous faisons là en première année c'est la continuité. Au lieu de proposer des choses complètement nouvelles et je dirais auxquelles les étudiants ne sont pas habitués autant aller continuer vers des choses qu'ils maîtrisent déjà. Je vous donne un petit exemple. Les types de textes qu'ils connaissent par cœur, c'est le texte narratif...

11- B.M. : justement, je vous interromps, parce que vous anticipez sur deux de mes questions : l'une concerne les acquis et la deuxième la typologie textuelle. Si vous ne voyez pas d'inconvénients on abordera un peu plus tard ces deux aspects.

Je voudrais revenir à votre façon d'enseigner et plus précisément à la conception de votre programme. Votre programme est-il prêt dès le départ ou : :

12- I.A. : alors, la question du programme, c'est la grande question...

13- B.M. : et quels sont les aspects sur lesquels vous mettiez surtout l'accent ?

14- I.A. : justement, le programme, c'est vrai qu'à l'université, l'enseignant est livré à lui-même. Lorsqu'un jeune enseignant arrive, un enseignant stagiaire, il demande le programme rédigé. Il y a ce qu'on appelle des axes, des orientations que nous retrouvons sur les canevas des différentes formations, que ce soit la licence ou le master ou bien sur les anciens programmes du système classique, mais à aucun moment, personne n'a pensé à faire un programme rédigé, détaillé de la matière, que ce soit pour l'écrit ou bien pour les

autres matières, et ça, c'est un projet qui me tient beaucoup à cœur parce que j'en ai parlé plusieurs fois avec mes collègues qui enseignent la même matière que moi, l'écrit, je leur ai dit il y a urgence. Il faudrait absolument qu'on mette en place un programme détaillé, pour nous d'abord, le tester, pour voir qu'est-ce que ça donne avec les étudiants et pour pouvoir le perfectionner, le reprendre, le revoir, l'améliorer, etc., etc.

Alors, pour ma part, c'est vrai que c'est une initiative personnelle, je conçois moi-même mon propre programme. J'essaie de voir un petit peu, en coordination avec mes collègues qui enseignent la même matière, ce qu'il faut parce qu'on a plusieurs groupes et les groupes sont départagés sur plusieurs enseignants. Donc, autant travailler à peu près sur les mêmes axes. C'est difficile de travailler sur les mêmes contenus, mais au moins que les axes soient identiques. On a fait l'expérience Monsieur Belaouf ensemble lorsqu'on a enseigné le même module, technique d'expression écrite, et ça nous est arrivé d'échanger...

15- B.M. : effectivement...

16- I.A. : voilà, de travailler sur les mêmes axes, ça reste aussi : : des, comment on appelle ça, choix personnels, ça dépend le public aussi, le niveau du public. Donc, au début, vous faites des séances de prise de contact, vous discutez un peu avec les étudiants... J'ai discuté avec des enseignants, certains font même des tests de positionnement, un petit exercice, une petite rédaction pour voir un petit peu le niveau des étudiants et à partir de là, on peut songer à des orientations du programme, discuter avec eux aussi : est-ce que vous avez fait la synthèse, le résumé. Généralement, on revient sur les grands classiques comme le résumé, la synthèse qui restent quand même indispensables pour la formation. Moi, je leur ai dit, je prends l'exemple du résumé ; c'est un exercice qu'on peut proposer au primaire et qu'on peut même proposer pour des concours d'accès à des écoles de formation. Donc, voilà, j'ai pris l'exemple du résumé... (Entretien interrompu par l'arrivée d'une collègue).

17- B.M. : je vais rebondir sur ce que vous disiez concernant la concertation avec vos collègues. Effectivement, cela ne poserait pas pour vous un problème par rapport à l'absence d'un programme officiel au niveau du département et de la faculté ?

18- I.A. : tout à fait. Ça pose problème, et pour nous enseignants et pour les étudiants. Pourquoi ? Tout simplement parce que quand par exemple moi j'enseigne cette année TEE, je fais mon propre programme. Après, si par exemple l'année prochaine l'enseignant change, il fait son propre programme qui n'est pas forcément en adéquation avec le mien ; il peut reprendre certains éléments, il y aura d'autres éléments qui vont changer. Quand l'étudiant a un module en dette et qu'il **DOIT** refaire la même matière, c'est-à-dire qu'il est en 2^{ème} année et qu'il doit refaire le module de 1^{ère} année, il se retrouve à réviser des choses qu'il n'a pas faites, qu'il n'a pas vues. De là, il y a un problème capital, d'où la nécessité d'uniformiser les programmes et de sortir avec des programmes communs pour l'enseignement... (L'entretien est une nouvelle fois interrompu).

19- B.M. : on va continuer avec une question courte mais plus ou moins précise. Alors, votre programme, vous le préparez pour toute l'année ou bien vous partez avec un programme et puis vous apportez des corrections au fur et à mesure de l'avancement des cours ?

20- I.A. : alors là, je ne vous cache pas. Je prévois un programme pour deux semestres et il m'arrive d'apporter des modifications parce qu'il y a d'autres contraintes. On s'adapte avec les situations. Des fois, par exemple, quand je vois qu'il y a grève des étudiants, des enseignants, quand je vois qu'un cours m'a pris beaucoup plus de temps que prévu, j'adapte mon programme. Ce n'est pas un programme, disons, qu'on applique à la lettre. On essaye de l'appliquer mais quand il y a besoin, donc moi personnellement je m'adapte.

21- B.M. : donc, en d'autres termes, c'est difficile de prévoir, de cibler un objectif précis...

22- I.A. : non, des fois, malheureusement ...

23- B.M. : et en début d'année

24- I.A. : en début d'année. On n'arrive pas à faire tout ce qu'on a prévu de faire, des fois on change. On part sur une chose et puis, on voit qu'effectivement les étudiants expriment un besoin beaucoup plus pressant, par exemple des choses beaucoup plus techniques par rapport à d'autres choses, il y a priorité par rapport aux besoins. Moi, personnellement, j'essaie de m'adapter. Bien sûr, je respecte le programme dans sa grande totalité mais de petites modifications s'imposent toujours.

25- B.M. : maintenant, sur le plan pratique, sur le plan conception, quelle évaluation portez-vous sur les pratiques d'enseignement de l'écrit, surtout au niveau de notre établissement ?

26- I.A. : le grand reproche que je fais, c'est d'abord l'absence des programmes. Ça, c'est le grand reproche que je pourrais faire, d'abord, à moi-même. Il faudrait que quelqu'un prenne l'initiative de proposer un programme. Je ne sais pas si vous êtes au courant, mais il y a une équipe de recherche a été mise en place il y a quelques mois, pilotée par docteur Stambouli qui travaille justement sur la conception d'un manuel de technique d'expression écrite, basé exclusivement sur l'écrit. Cette équipe de recherche vient comme réponse à ce besoin incessant et pressant d'avoir un matériel avec lequel on peut travailler en classe avec les étudiants. Donc, ce projet est encore en : en : en route...

27- B.M. : en projet...

28- I.A. : en projet, il y a toute une équipe, des membres de Saida, de Tiaret, de Relizane, d'Oran et de Mostaganem. L'idée, c'est de dispatcher ce manuel sur plusieurs universités pour voir les résultats que cela pourrait avoir et puis le manuel serait normalement disponible au mois de novembre. Et, la formation, elle est assurée par le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon. On a été là-bas, on a fait une formation de 15 jours.

Justement pour sortir avec un matériel technique. Ça sera le premier manuel ici à l'université de Mostaganem, au département de français.

Maintenant, par rapport à ce que font mes collègues, je ne veux pas porter de jugement de valeur par rapport à ce que font mes collègues, mais si j'ai un reproche aussi à faire, c'est la négligence des écrits administratifs par les collègues dans l'enseignement de l'écrit, notamment pour les promotions sortantes, pour les L3 par exemple.

En L3, en spécialité, il faudrait initier nos étudiants aux écrits administratifs. Pourquoi ? Parce que ça sera de futurs diplômés, ils auront besoin de présenter leurs C.V., de faire une demande d'emploi, de faire une lettre de motivation et on ne leur apprend pas les écrits administratifs. On néglige, on s'intéresse beaucoup plus aux exercices classiques de résumé, de synthèse, de prise de notes, etc. et on oublie quelquefois les écrits administratifs qui sont de plus en plus demandés et qui font la grande lacune de nos étudiants actuels.

29- B.M. : en ce qui vous concerne, quelle est votre manière d'enseigner ou, si vous voulez, en d'autres termes comment se déroulent et comment vous menez vos cours ?

30- I.A. : alors, c'est difficile de s'autoévaluer, c'est pas évident. Mais bon, moi, je mise beaucoup sur la communication. Moi, j'essaye d'abord de communiquer avec mes étudiants. J'essaye de les mettre à l'aise, j'essaye de les mettre en confiance. Parce qu'il s'agit d'un exercice d'expression, s'ils ne se sentent pas à l'aise, ils ne peuvent pas s'exprimer. L'idéal dans l'écrit c'est qu'il y ait même des travaux d'ateliers d'écriture, de rédaction libre pour, si j'ose dire, décomplexer, pour enlever tout obstacle, toute entrave à cette volonté d'écriture qui n'est pas évidente et qui est difficile. Donc l'idéal serait de partir justement de cette écriture créative pour aller vers d'autres types d'écriture beaucoup plus ciblés. Moi, je ne l'ai pas fait, peut-être que je pourrais le faire au futur si l'occasion se présente et ça serait vraiment intéressant de le faire. Pour revenir à ma propre pratique, d'abord, je mise, comme je vous l'ai dit, sur la communication et sur le fait d'essayer de mettre à l'aise l'apprenant. Je mise surtout sur les travaux pratiques. Moi, après chaque cours, il y a des activités pratiques. Il y a ce que j'appelle des applications. Je leur apprend par exemple à faire l'introduction et il y a une application qu'ils font tout de suite en classe. Je leur donne le temps de la faire et je les fais passer au tableau pour lire leurs travaux et pour discuter un petit peu des lacunes.

31- B.M. : c'est-à-dire, ce sont en quelque sorte des applications qui se terminent par des corrections collectives...

32- I.A. : tout à fait, c'est ma manière de faire.

33- B.M. : si vous le voulez, nous allons revenir à un sujet que vous avez évoqué tout à l'heure, concernant l'insuffisance linguistique de certains étudiants. Alors dans ce cas, lorsque vous détectez des insuffisances chez certains étudiants, vous est-il arrivé de vous demander s'il fallait procéder à du renforcement ou plutôt rester fidèle au programme arrêté et donc, de mener le programme à son terme ?

34- I.A. : vous touchez un problème crucial Monsieur Belaouf en posant justement cette question. Parce qu'on est confronté à des lacunes linguistiques et le module de TEE n'est pas là justement >, il y a le module de morphosyntaxe, il y a d'autres modules qui s'en occupent de cela, mais en même temps, on ne peut pas fermer les yeux, donc que faire ? Est-ce qu'on applique un programme qu'on a déjà tracé au préalable de l'écrit ou bien on revient pour remédier à des lacunes linguistiques ? C'est ce que je vous disais tout à l'heure lorsqu'il s'agit de s'adapter et de modifier le programme. Moi, j'ai un programme de départ, effectivement, on va... (L'entretien est interrompu en raison de l'arrivée d'un collègue).

35- B.M. : enchainons avec l'aspect de la typologie textuelle dont vous parliez au début, voudriez-vous justement me préciser votre pensée ?

36- I.A. : moi, je prévois par exemple un programme. Mais, si, je vois qu'il y a des lacunes, je peux adapter mon programme. Au lieu d'aller sur l'argumentation, vers l'écriture argumentative, parce que eux pour revenir à la question de la typologie textuelle et des acquis, ils connaissent tous la typologie textuelle, mais ce qu'ils ne savent pas, c'est la rédaction, c'est l'écriture. Ils connaissent le texte argumentatif, mais, ils ne maîtrisent pas l'écriture argumentative. Nous, à notre niveau, on **PART** de leurs acquis, de cette connaissance ou de cette identification du texte argumentatif pour les mener petit à petit vers la rédaction argumentative, comment présenter un argument, comment rédiger un argument, comment introduire un texte argumentatif et pour les mener doucement vers la rédaction d'un texte argumentatif.

Et, il faut partir de sujets d'actualité qui les touchent. Moi, je me rappelle, j'avais travaillé à un moment donné sur le texte argumentatif du conflit qu'il y avait entre l'Algérie et l'Égypte, ça a très bien marché. J'ai eu d'excellents textes argumentatifs dans lesquels les étudiants défendaient : c'est l'équipe nationale qui devait gagner parce qu'on avait de grands joueurs, etc. Donc, il faut partir de sujets qui les intéressent pour aller justement avec eux doucement et ce passage de la typologie vers la rédaction, vers une écriture qui est différente.

37- B.M. : nous venons d'aborder l'intérêt que pouvait revêtir l'enseignement des textes. Alors, ce que je voudrais savoir c'est, d'après votre expérience, est-ce qu'il y aurait des textes plus faciles que d'autres ou en d'autres termes : y a-t-il des textes qui posent problème aux étudiants par rapport à d'autres ?

38- I.A. : ça, c'est certain. C'est une certitude dans la mesure où l'expérience nous a montré que, d'année en année, malheureusement, le niveau des étudiants n'est plus le même. Donc, on est obligé de revoir un peu les textes avec lesquels nous travaillons en classe. Il m'est arrivé par exemple dans le module de l'écrit ou même dans d'autres modules de proposer des textes par exemple dans le domaine de : en littérature qui ne sont **PAS** faciles, qui ont été difficiles par rapport aux étudiants. Donc pour éviter cette double difficulté ou double contrainte de lecture et de production, parce que finalement, les textes que nous proposons dans le cadre de l'écrit ne sont que prétexte pour la production écrite. Donc, autant proposer des textes qui soient à la portée de tout le monde, des textes qui

soient faciles, aussi bien au niveau du lexique, que de la syntaxe mais aussi de longueur, laquelle est aussi importante pour faciliter ensuite la production qui elle vient en second lieu. Par exemple, dans le texte, par exemple le cas de l'argumentation, quand on travaille sur l'argumentation, on leur propose des textes argumentatifs plus ou moins courts, qui touchent les sujets qu'ils connaissent, qui sont proches d'eux, des sujets qui les attirent, des sujets d'actualité, des sujets dans lesquels ils pourront se projeter et là, on remarque que les résultats sont plus ou moins palpables et visibles par rapport aux productions d'autres textes argumentatifs qui seront produits par les apprenants eux-mêmes. Donc, il y a une relation très étroite entre l'accessibilité aux textes, la production et la réussite de l'écrit.

39- B.M. : pour compléter, sur le plan grammatical est-ce important d'enseigner la grammaire textuelle ou bien est-ce que c'est trop tôt par rapport au niveau des étudiants ?

40- I.A. : ça dépend à quel niveau nous sommes. Donc, on va pas se mentir. Nous savons pertinemment que nos étudiants dans le tronc commun présentent quand même des lacunes visibles. Donc, leur enseigner la grammaire textuelle pendant les quatre premiers semestres serait une aberration. Maintenant en spécialité, oui. En spécialité, je suis tout à fait d'accord. Il faudrait, peut-être au bout du quatrième semestre, quand on entame le cinquième ou sixième semestre, penser aussi à : à accorder une place à cette grammaire textuelle qui est très importante dans l'enseignement de l'écrit. Quand on parle de cohérence, de cohésion, de textes, de connecteurs logiques, chronologiques, etc., donc c'est indispensable. On ne peut pas demander à nos étudiants en spécialité, en fin de licence, en L3 de rédiger des textes s'ils ne connaissent pas la cohérence, la cohésion, les articulateurs logiques et chronologiques, ceci est presque impossible. Donc, à mon avis, la grammaire textuelle oui mais pas trop tôt, vers la fin de licence.

41- B.M. : avant de terminer, je voudrai savoir comment vous évaluez et, à vos yeux, qu'est-ce qui est important à évaluer ?

42- I.A. : alors, je fais deux types d'évaluation ou plusieurs types d'évaluation. Je fais au tout début de l'année une évaluation diagnostique, juste pour voir un petit peu le niveau de mes apprenants. On avait parlé au début de notre entretien, pour savoir on a affaire à quel public, le profil d'entrée de nos apprenants. Je fais aussi des évaluations pendant toute l'année, ce qu'on appelle les contrôles continus, surtout que j'enseigne un module d'écrit. Donc, après chaque leçon, il y a des applications. Si je leur apprend à : à rédiger l'introduction, je vais leur demander de rédiger à la maison des introductions ou même en classe que je vais devoir, par la suite, revoir et corriger. Donc, je fais des évaluations continues sans compter bien sûr les devoirs sur tables, les EMD, donc les examens qui sont aussi des évaluations sommatives qui viennent un petit peu pour voir les acquis des apprenants. Je ne sais pas si j'ai répondu à votre question...

43- B.M. : c'est bon. Pour résumer, comment voyez-vous le moyen pour faire évoluer l'enseignement de l'écrit d'une manière globale ?

44- I.A. : alors, le seul moyen, c'est qu'il y ait d'abord des manuels, qu'il y ait des programmes. Pas un seul, mais plusieurs. Si moi, je propose mon programme, vous vous proposez le vôtre, le collègue propose le sien, on serait en présence de trois programmes différents, de la même manière, qu'on peut reprendre par la suite et synthétiser sous forme d'un seul programme qu'on pourrait compléter. Moi, je peux travailler sur le vôtre, vous, vous pouvez travailler avec le mien, etc.

Et aussi l'absence de manuels..., je sais qu'il y a eu des tentatives à Constantine, à Alger et même à côté à Oran. Il y a des manuels qui ont été mis en place, mais malheureusement, il y a pas eu de continuité ou bien, ils n'ont pas été repris pour être améliorés, pour être revus, pour être corrigés. Donc, l'idée, ce n'est pas seulement de proposer un programme ou bien un manuel ; c'est de les tester sur le terrain, de **VOIR** qu'est-ce que ça donne et de les **RENDRE** par la suite pour les améliorer X

45- **B.M. : je crois qu'on a fait le tour de la question. Mais, je voudrais m'en assurer, y a-t-il quelque chose qu'on a oublié d'aborder ?**

46- I.A. : je crois que dans l'écrit, dans l'enseignement de l'écrit, on oublie l'élément de l'écriture créative dont je parlais tout à l'heure. A mon sens, les ateliers d'écriture sont un moyen extraordinaire pour faire amener l'étudiant à écrire correctement et à faciliter l'expression écrite chez l'apprenant indépendamment de toute contrainte, ni de langue ni de...c'est l'écriture libre, c'est l'écriture créative et on laisse libre cours...

47- **B.M. : spontanée...**

48- I.A. : spontanée. C'est comme cela qu'il arrivera par la suite à écrire en respectant les consignes, en respectant les règles de grammaire, de conjugaison, etc. Si on arrive à introduire une matière comme atelier d'écriture, ne serait-ce qu'une fois par quinzaine, une fois par mois, à mon sens, ça pourrait compléter positivement le module de l'écrit.

47- **B.M. : voilà, j'ai terminé, je vous remercie.**

Interviewe n°2

1- B.M. : je vous remercie d'avoir accepté de me consacrer ces trente minutes. Je mène actuellement une enquête dans le cadre de la préparation de ma thèse...

2- I.B. : d'accord...

3- B.M. : cette enquête s'articule autour de l'enseignement de l'écrit et des problèmes qui se posent aux étudiants dans ce domaine. Donc, j'ai besoin de votre point de vue et sachant que cet entretien se fera sous le couvert de l'anonymat, je vous demanderais d'aller au fond des choses.

Dans un premier temps, je vous demanderai de bien vouloir vous présenter.

4- I.B. : je suis... Docteur Maître de conférence classe A au niveau de la faculté des lettres et des Arts. Je me spécialise dans la didactique de l'écrit puisque tous mes travaux à l'université portaient sur la production écrite. Je suis en même temps..., j'ai occupé plusieurs postes au niveau de l'université de Mostaganem à commencer par Chef de département de français, vice-doyen chargé de la pédagogie, conseiller auprès de Monsieur le Recteur et je suis actuellement vice-recteur chargé des relations extérieures, de la coopération, de la communication, de l'animation et des manifestations scientifiques au niveau de l'université Abdelhamid Benbadis de Mostaganem.

5- B.M. : pour entamer notre entretien, commençons par une question plus ou moins générale. Lorsque dans votre entourage vous entendez parler des problèmes qui se posent à l'écrit, qu'est-ce qui vous vient dès le départ à l'esprit ?

6- I.B. : je crois que s'il y a un problème au niveau de l'écrit, c'est un problème d'ordre /, premièrement, d'ordre conceptuel et d'ordre méthodologique, dans un cadre didactique. Le problème qui se pose au niveau de l'apprentissage ou que ça soit XX, l'enseignement du FLE et dans un cadre précis c'est la PE, c'est beaucoup plus comment aborder le sujet. On n'arrive pas à :, on aborde :, on a une sorte de pédagogie qui se rapproche beaucoup plus de la pédagogie scolaire que de la pédagogie universitaire. On apprend à : à l'étudiant, à l'université, des textes, mais on ne lui apprend pas à écrire des textes, c'est ça la différence. C'est-à-dire que l'enseignant quand il arrive à l'université, pour l'étudiant, il faut qu'il ait une connaissance assez globale, générale de tous les textes possibles que ça soit du point de vue typologique, du point de vue typographique aussi, mais on lui a jamais appris comment écrire correctement. Le problème est là, c'est-à-dire que :..., et si on apprend à l'étudiant à écrire, on se réfère à une pédagogie qui est beaucoup plus classique et beaucoup plus scolaire qui est beaucoup plus phrastique, alors que maintenant, il y a une approche textuelle. Il faut adapter la PE à un environnement puisque l'environnement actuel écrit peu, surtout en français. En plus de cela, nous avons tout un patrimoine qui est intéressant bien sûr, c'est beaucoup plus la tradition. On a une tradition qui est beaucoup plus orale qu'écrite. C'est pour cela que les gens écrivent peu et avec l'avènement d'une nouvelle technologie de la communication, l'écriture a été mise au

second plan, alors qu'autrefois, on donnait de l'importance à l'écriture. On donnait de l'importance au fait de bien écrire et d'écrire correctement. Maintenant, avec l'avènement de l'ordinateur, avec ce qu'on appelle le logiciel le Word, on écrit peu. On peut faire des fautes et c'est l'ordinateur qui nous corrige, il y a un logiciel correcteur, correcteur de fautes. Donc, on écrit peu et quand on demande notre avis pour pouvoir écrire, c'est l'ordinateur qui fait tout. Donc, on a pas cette capacité à écrire correctement.

7- B.M. : pour revenir au sujet relatif au cadre conceptuel et puisqu'il n'y a pas de programme établi, pourriez-vous me parler de la conception de vos contenus, bien évidemment dans le contexte universitaire, et quels sont les aspects auxquels vous attachez le plus d'importance ?

8- I.B. : dans le cadre de la didactique de l'écrit, ce que je peux dire, c'est que :..., je pense que l'écrit doit être lié à une approche. Il faut avoir une approche bien précise puisqu'on parle de conceptuel. Il faut avoir une approche assez précise et moi, je parle beaucoup plus dans mes interventions de l'approche cognitive. Pourquoi ? Parce que on ne met pas les apprenants au même pied d'égalité du point de vue emmagasiner les informations, pouvoir les traiter, les analyser et les investir par la suite. Si, par exemple, on demande à un apprenant de produire un texte, si on ne donne pas de l'importance au côté connaissances, on ne pourra jamais écrire. Moi, je pense que pour pouvoir écrire, il faut cerner trois éléments importants.

Le premier élément, c'est la connaissance du monde. Si l'apprenant n'a pas une connaissance du monde, il ne pourra jamais écrire. L'exemple que je pourrai donner c'est que si je dis : l'eau bout à 60°, je n'ai pas une connaissance du monde assez large, je ne pourrai pas écrire. On dira que c'est un texte qui est incohérent parce qu'on ne sait pas que l'eau ne bout pas seulement à 100°, à haute altitude, l'eau pourra bouillir à 60°.

Le deuxième point, qui est aussi important, c'est la connaissance des repères. On parle des repères socioculturels. Si on n'a pas des repères socioculturels, on ne pourra pas écrire. On n'écrit pas pour soi, on écrit pour l'autre, on écrit pour un évaluateur aussi quand on est en situation d'apprentissage, on écrit pour son évaluateur. Donc, si on n'a pas de connaissances socioculturelles qui nous entourent, qui nous facilitent la tâche pour pouvoir produire un texte, on ne pourra pas le faire.

Le troisième point, c'est la connaissance de l'évaluateur. Si nous ne connaissons pas notre lecteur, nous ne pouvons pas aussi écrire. Pour moi, du point de vue conceptuel, l'approche cognitive elle est très importante. C'est le texte qui est le plus important parce que la phrase en elle-même..., quand on est en PE, la phrase en elle-même n'a pas de sens. La phrase n'a de sens que dans un contexte, là aussi, un élément très important, ce qu'on appelle le cotexte ou le contexte. Le contexte est très important. On ne peut pas fabriquer des textes et demander à l'apprenant de produire un texte similaire. On ne peut produire un texte que dans une situation authentique que si l'on est dans une situation authentique, ce qu'on appelle actuellement des documents authentiques et le texte littéraire est aussi un document authentique. Donc, si on n'a pas cette capacité à cerner le cadre qui entoure la PE, nous ne pourrons jamais écrire. Ça, c'est le **POINT**, à mon avis, le plus important

parce qu'on sait dans la PE, on s'est contenté à voir le côté phrase, syntaxique, morphosyntaxique, mais ça ne permet pas de produire un texte correct, un texte cohérent, un texte cohésif. Pour avoir un texte cohérent, il faut aller à l'étage supérieur, c'est l'étage, pas de la phrase et du mot, mais beaucoup plus du texte et du discours.

9- B.M. : toujours dans le cadre conceptuel, au début de l'année, vous établissez vos objectifs pour toute l'année ou bien vous les fixez au fur et à mesure de l'avancement des enseignements ?

10- I.B. : les **DEUX** à la fois, les **DEUX** à la fois. Pourquoi ? Parce que au début, c'est normal, on ne peut pas naviguer à vue, à l'aveuglette. On est obligé de se fixer au début un objectif. Et, nous avons ce qu'on appelle un objectif global. Notre objectif global, c'est d'atteindre, d'arriver à : à ce que l'étudiant ou l'apprenant en général puisse répondre à un profil d'entrée. Il va avoir un niveau N et que ce que je veux en fin de parcours, en fin de cycle, en fin de formation, c'est en fonction de la séquence, il faut que j'arrive à un niveau N+1. Ça, c'est mon objectif global et puis, il y a les objectifs, c'est des objectifs spécifiques et les objectifs spécifiques sont modelés et remodelés en fonction de la situation parce qu'on ne peut avancer dans l'apprentissage si on n'arrive pas à avoir des frappes, de petites frappes d'évaluation, d'évaluation formatives ou formatrices. Si dans l'évaluation formative ou formatrice, on arrive, on se dit voilà, il y a un problème qui se pose, les étudiants ne sont pas arrivés à cerner tel ou tel point, donc, je suis obligé de revoir ma stratégie de l'enseignement/apprentissage et de la modeler ou de la remodeler à la situation actuelle. Pourquoi ? Parce que, premièrement, dans une stratégie d'apprentissage, il y a des conditions qu'on est obligé, en tant qu'enseignant de mettre en valeur. La première des conditions, c'est qu'il faut franchir des obstacles et ces obstacles... ce que je vais donner à mon étudiant, ce que je vais essayer de faire pour qu'il ait un savoir-faire beaucoup plus qu'un savoir. Un savoir-faire peut être que ce que je lui ai donné aujourd'hui va être obsolète demain et que demain, je serais dans une autre situation, une situation devant un autre obstacle à franchir. Donc, c'est pour cela que mes objectifs, il y a un objectif global, il y a une juste idée en tête, voilà ce que je veux à la fin. L'étudiant serait capable de faire ceci et cela, mais au fil du temps et tout au long de mon parcours ou du parcours de l'étudiant, je vais essayer de revoir en fonction de ce que j'ai... parce qu'en fin de compte quand je vais enseigner une matière, ou si je veux installer une compétence, si je veux installer un savoir-faire, il y a des obstacles parfois et parmi ces obstacles, il faut à chaque fois fixer des objectifs, ce qu'on appelle des objectifs spécifiques qui nous permettraient d'arriver vers un profil de sortie.

11- B.M. : dans le prolongement de ce que vous venez de dire, maintenant en l'absence, au niveau de l'université, d'un programme officiel, ne seriez-vous pas dérangé et vous est-il arrivé de vous concerter avec vos collègues pour essayer de fixer les grands axes de vos enseignements ?

12- I.B. : je crois qu'actuellement, au niveau de l'université, de l'université algérienne, pas seulement de notre université ou de notre département, il y a actuellement un problème qui se pose, c'est que chacun fait sa petite cuisine. On me donne une matière à enseigner et

j'établis mon programme. Mais, maintenant dans le cadre du LMD, le programme que je vais me fixer ne doit pas être un programme vertical. Il doit être un programme horizontal, c'est-à-dire ce que je vais faire moi, ce que je vais programmer moi à mes étudiants doit être en corrélation avec ce que va faire celui qui, à côté, enseigne la même matière.

C'est pour cela, il y a un problème qui se pose, c'est beaucoup plus la coordination. Si on arrive à avoir /, à dynamiser les comités pédagogiques, par exemple le comité pédagogique de l'unité d'enseignement, le comité pédagogique de la matière, si, on arrive à avoir cela, je crois qu'on aurait réglé pas mal de problèmes dans la pratique pédagogique et dans la conception du programme.

Ce que nous faisons actuellement, nous organisons un comité pédagogique que nous appelons CP du département, mais il se réunit la plupart du temps pour comptabiliser les absences des étudiants et pour valider les résultats d'évaluation, ça s'arrête là. Il faut..., vous savez dans le cadre du LMD, il faut une réécriture du programme, tous les trois ans, il faut revoir les programmes. Pourquoi ? Parce qu'on établit un programme en fonction d'une documentation, en fonction d'une bibliographie. Si on ne doit pas revoir notre bibliographie, ne pas la mettre à jour, c'est comme si nous n'avons rien fait. Si par exemple on a un auteur, moi je peux vous dire qu'il y a des spécialistes, par exemple, en didactique de l'écrit, qui ont élaboré des concepts et des théories mais 3 ou 4 ans après, ils peuvent vous dire on n'y croit plus. Donc, il faut revoir, il y a d'autres idées, il y a d'autres approches qu'il faut mettre à jour. Donc, tant qu'il y a de nouvelles approches, il y a de nouvelles théories. Il faut que le programme s'adapte aux nouvelles théories, aux nouvelles approches.

13- B.M. : pour aborder le côté pratique, pourriez-vous me donner votre évaluation par rapport aux pratiques d'enseignement de l'écrit telles qu'elles se déroulent actuellement à l'université ?

14- I.B. : à l'université ?

15- B.M. : à l'université.

16- I.B. : d'accord. La pratique pédagogique à l'université et avec l'avènement du nouveau système LMD X, c'est que : parfois, nos enseignants ont une pratique pédagogique classique dans un système nouveau. C'est-à-dire, on a toute une évaluation qui est nouvelle. On n'a pas la même évaluation que dans le système classique. Nous avons gardé les mêmes structures mentales avec quelque chose de nouveau. Parce que dans la pratique pédagogique dans le cadre du LMD, on donne de l'importance beaucoup plus au travail personnel de l'étudiant. L'étudiant doit être tutoré, c'est-à-dire : il y a un accompagnement durant tout son parcours, l'enseignant a une pratique qui est beaucoup plus encyclopédique, surtout à l'université, il arrive... moi je sais tout, vous vous ne savez rien, vous écoutez et à la fin vous allez réinvestir ce que j'ai dit pendant une évaluation. Mais, ça ne donne rien, ça ne donne absolument rien. C'est-à-dire que l'étudiant peut vous réciter par **CŒUR** tout un chapitre sans pour autant être un **BON** étudiant en français que ça soit en didactique, en sciences du langage ou bien en littérature. C'est pour cela, je pense qu'il

faut revoir tout ça, il faut une nouvelle pratique... (Interruption de l'entretien due à l'arrivée d'un collègue).

Ce que j'ai dit, c'est qu'il faut adapter et adopter aussi une pratique qui soit en conformité avec la nouvelle donne, c'est-à-dire le nouveau système LMD où ce n'est plus l'enseignant qui dispense un savoir **PAR** les cours magistraux mais beaucoup plus l'enseignant doit être un facilitateur. C'est ça la différence entre ce qui était classique et ce qui est maintenant. Il est un facilitateur. Et si on disait dans l'enseignement il y a un processus, il y a un processus de déconstruction. Ce qu'on construit maintenant, on ne va pas le détruire. Le déconstruire demain pour en construire autre chose. A chaque fois, il y a une nouvelle situation. Je pense que maintenant, il faut penser non à la déconstruction, mais il faut penser à la co-construction parce que le savoir se construit à deux et que nous devons travailler ensemble. Il ne faut pas qu'il y ait de l'assistanat. **PAS** d'assistanat. Il ne faut pas que l'étudiant attende ce que va lui donner l'enseignant et à chaque fois, c'est l'enseignant qui fait tout.

Maintenant, c'est une nouvelle approche où on construit ensemble un savoir. Et :, ce qu'on appelle actuellement aujourd'hui, il y a aussi des enseignements à la carte en fonction d'un état des besoins de l'étudiant. Il faut faire un état par une évaluation, si vous voulez une évaluation diagnostique. Voilà ce que nous avons comme besoins de l'étudiant et voilà la stratégie qu'on va entreprendre et voilà le contenu qu'on va avoir. Il faut définir avant tout un référentiel de compétences. Par ce référentiel de compétences, on va établir un programme avec des intitulés, avec des points de langue, etc., pour arriver en fin à combler un déficit, à régler un problème de niveau, etc.

17- B.M. : vous venez d'utiliser les mots facilitateur, construction, alors maintenant en ce qui vous concerne, vous est-il arrivé de constater des insuffisances chez certains étudiants, d'être confronté au dilemme qui consiste à vous demander s'il fallait faire des rappels, du renforcement ou bien s'il fallait laisser ça de côté et de dispenser votre programme d'enseignement le plus normalement du monde ?

18- I.B. : à mon avis, ça c'est personnel. A mon avis, je crois que : /, et ça, c'est la réalité aussi, dans une classe, on n'a pas un niveau, on a des niveaux. Si autrefois, on avait une classe avec... bon : le groupe était homogène, soit les étudiants ont un niveau faible, un niveau moyen, un niveau assez appréciable, etc. Maintenant, dans une classe, nous avons des niveaux et vous pouvez avoir une classe hétérogène. Il faut penser dès maintenant à avoir une pédagogie, ce que l'on appelle actuellement une pédagogie différencielle ou différenciée. La pédagogie différencielle, c'est-à-dire que dans une classe, il faut définir non pas une seule pédagogie mais plusieurs. Et, on a une situation où vous avez trois apprenants dans les trente, vous avez à peu près quinze qui ont un niveau moyen, vous avez cinq qui ont un niveau très faible, des niveaux.... Si, j'applique un seul programme, cela veut dire ce qui est bon, il va être encore mieux, celui qui va être faible, il n'arrivera pas à suivre et on ne règlera jamais le problème.

Il faut que l'apprentissage du FLE se fasse en fonction des niveaux. Il faut établir au début un questionnaire, un test de positionnement. Ce test de positionnement va essayer de régler

un problème énorme. C'est un problème de niveau. Je sais qu'en classe, j'ai trois ou quatre niveaux, je vais adapter mon programme en fonction d'un socle commun, qui est commun à tout le monde et après, je vais essayer de relever le niveau de celui qui est faible par rapport à ce qui est moyen, donc j'aurais deux niveaux, et celui du moyen, je vais le rehausser pour qu'il y ait le même niveau que les élèves qui ont le niveau bon.

Donc, moi, je pense qu'il faut qu'il y ait, pas seulement un programme, il faut qu'il y ait des programmes, mais sous forme / dans la disposition, la procédure, comment on doit faire. Je pense que les pédagogues sont assez intelligents pour trouver la combine qui puisse permettre, soit par des séances de..., si par exemple, trois heures par semaine et si pour les élèves moyens, je vais ajouter une heure et pour les élèves faibles, je vais ajouter encore une heure, c'est pas en fonction du volume horaire, mais en fonction du contenu..., si on arrive à avoir en fonction du contenu, je vais essayer d'aider ceux qui sont faibles pour être moyens, et ceux qui sont moyens pour être assez forts, je pense que ça pourra se régler.

19- B.M. : au début de notre entretien, vous avez abordé tout à l'heure la question liée à l'aspect textuel. D'après mes lectures, il y a certains spécialistes, certains linguistes qui pensent effectivement que l'aspect phrastique ne suffit plus à construire des textes. Qu'avez-vous à me préciser à ce sujet, concernant justement les aspects grammaire textuelle, cohérence... ? Pourriez-vous me détailler ce que vous aviez abordé tout à l'heure ?

20- I.B. : le problème de l'approche textuelle, il y a bien longtemps, il y a plus de : plus de 40 ans qu'on a parlé de cela. Vous savez que l'approche textuelle est une discipline qui est... bon, qui est assez récente, où elle a donné un coup assez fort à la fin des années 70 et au début des années 80. Surtout pour le FLE ou français en général, il y a une première tentative qui a été faite par Michel Charolles dans les quatre règles du métalangage où pour pouvoir écrire, il faut cerner les 4 règles du métalangage. Pour pouvoir écrire correctement, il faut que nous arrivions à régler le problème de la répétition, de la progression, de la non-contradiction et de la référence, de la congruence.

Par la suite, on a évolué dans le temps, les relations sociales ont évolué, les idées ont évolué, les connaissances ont évolué aussi et on est maintenant dans un cadre beaucoup plus global parce que proposer à écrire un texte, on peut vous écrire un texte correct du point de vue syntaxique, dans l'organisation des mots dans une phrase, mais ça ne fera jamais un bon scripteur ; il n'écrit jamais correctement parce qu'il y a un point qui est très important et quand on aura réglé ce point, le point de langue doit être inséré dans un cadre global. Si je veux régler le problème du pronom relatif par exemple, il peut être traité en tant que point de langue, le pronom relatif le mot et que je dirais que le « qui » remplace le sujet et « que » remplace le COD et le « dont » remplace le complément du nom et le COI etc. C'est très bien. C'est comme si vous prenez un élève et vous allez lui dire : voilà « parce que » est un subordonnant de cause et que puisque est un subordonnant de cause aussi, et dans ces situations où il doit s'exprimer, il n'arrive pas à trouver la différence d'emploi entre « parce que » et « puisque », entre « en effet » et « donc », entre « bien

que » et « malgré », etc. donc, il n'arrive pas à le faire. Mais, si on essaye d'englober cela dans un contexte global et de parler de la textualité et que si l'étudiant saura que le « qui »-pronom relatif- est une anaphore. C'est un pronom relatif, c'est un pronom qui remplace tel ou tel élément et que son référent, il se place avant et que l'antécédent se place avant et il désigne tel ou tel élément. Donc, s'il arrive à avoir cette idée que pour avoir un texte correctement clair, cohérent et que le pronom relatif ne **PAS** le prendre dans son contexte phrastique et syntaxique mais dans son contexte grammatical et global, parce que la grammaire, c'est la syntaxe, la sémantique, c'est le lexique, c'est la morphologie, c'est un peu tout. Si on arrive à avoir cela, on aurait réglé un problème.

Deuxième point, c'est qu'il n'y a jamais de texte, on ne peut pas avoir un texte cohérent seulement parce qu'il est cohésif. Le texte peut être cohésif avec un bon connecteur, un articulateur logique, mais il n'est pas cohérent si je : , par exemple, si je vous dis // « Mon voisin a un chien, il est méchant » du point de vue syntaxique, la phrase est syntaxiquement correcte mais du point de vue sémantique, il y a une ambiguïté, il y a une ambiguïté...

21- **B.M. : ça prête à équivoque...**

22- I.B. : ça prête à : à avoir plusieurs sens. Ça peut être le chien qui est méchant, ça peut être mon voisin qui est méchant. Mon voisin a un chien, il est méchant. Le « il » fait référence à quoi ? Il peut faire référence au voisin, il peut faire référence au chien. Donc, ça, c'est des points à régler. Dans une écriture, quand on est en position d'écriture, de scripteur, il faut cerner ce qui est global parce que la phrase en elle-même n'a pas de sens. Seule, la phrase n'a pas de sens. Elle n'a de sens que dans un contexte, dans un texte. C'est pour cela qu'on parle de la co-textualité ou de contextualité.

Si par exemple, vous utilisez une phrase, dans la phrase il y a un sujet, un verbe, un complément, c'est juste, mais je ne comprends pas ce que ça veut dire et ça prête à équivoque comme vous l'avez dit. Donc, c'est pour cela que l'approche textuelle, avec la cohérence et la cohésion... Au début, moi j'ai travaillé la cohérence et la cohésion, depuis 2000, ça fait 12 ans que je suis en train de travailler là-dessus. Mon magister a porté sur la cohérence et la cohésion et mon doctorat aussi portait sur la cohérence et la cohésion, mais vu différemment, il y a eu une progression, il y a eu une évolution. Si, au début, c'était seulement les quatre règles du métalangage, maintenant, c'est dépassé. C'est un soubassement théorique qui était indispensable pour pouvoir continuer. Maintenant, on n'y croit plus, mais maintenant, on est beaucoup plus dans la neuroscience, on est beaucoup plus dans l'approche cognitive. C'est à partir de là qu'on pourrait progresser.

Si au début, j'avais dit que la cohésion est une condition indispensable, la cohérence égale la cohésion, cela est théorique. A l'époque, il y en avait trois théories. Il y avait une première théorie de J.M. Adam, de M. Charolles aussi. Cohérence égale cohésion. Quand un texte est cohésif, il est cohérent et puis, il y a eu la deuxième tendance, c'était la tendance de Sophie Moirand, où la cohésion est différente de la cohérence et puis, il y a une troisième... C'est la tendance qui est beaucoup plus canadienne qui dit que la cohésion

est un des trois éléments de la cohérence. Il y a eu évolution, maintenant, on est au stade >...

La cohésion n'est pas une condition sine qua non à la cohérence. C'est une des conditions qu'on pourrait accepter parce qu'on pourrait avoir... on a eu des exemples de PE d'étudiants, d'élèves de lycée comme à l'université où le texte est cohésif, il y a des connecteurs de connexion, ce qu'on appelle les liens cohésifs mais en fin de compte, ce n'est pas un texte cohérent, il manque de cohérence.

23- B.M. : un autre aspect textuel, par rapport à ce que vous avez abordé, on va revenir au contexte universitaire : y a-t-il des textes qui favorisent l'enseignement/apprentissage de l'écrit ? En d'autres termes et à l'inverse, y aurait-il des textes qui poseraient des problèmes aux étudiants ?

24- I.B. : dans l'enseignement de l'écrit et concernant la typologie ou les types de textes, mon expérience, quand j'ai travaillé le texte avec les élèves de lycée, le texte qui s'adaptait beaucoup plus à l'apprentissage dans un cadre textuel, dans une analyse textuelle, c'était le texte argumentatif pour le FLE. Dans ma thèse, j'avais fait presque la même chose. Au lieu de proposer des apprenants de lycée, moi j'ai changé de public et j'ai mis les étudiants de fin de cycle, licence de français et j'ai essayé de voir s'il y a une progression entre le lycée et l'université, entre les élèves de terminale « lettres » et les étudiants de 4^{ème} année licence de français. Il s'est avéré que, surtout pour les étudiants de l'université, j'avais au début proposé un texte, une dissertation. On a proposé un sujet d'ordre didactique et on a demandé aux étudiants de 4^{ème} année, à partir d'une citation, de la commenter. Ça n'a pas donné de résultats. On n'a pas pu faire sortir les éléments qu'on voulait. Par exemple, le problème de la cohésion, de cohérence, etc. Pourquoi ? Parce que l'étudiant à l'université, comme je l'avais dit tout à l'heure, avait cette faculté à apprendre par cœur et on a retrouvé par exemple pour 70 ou 80 copies presque le même texte. Donc, ça a faussé un peu les choses, et on a pris la décision avec mon directeur de recherche, c'était M. Charolles et on s'est mis d'accord à ce qu'on change de type de texte. Pour lui, du point de vue typologique, le texte argumentatif s'adapte beaucoup plus pour des étudiants apprenant le FLE. Beaucoup mieux, par exemple, que le texte narratif. Le narratif, c'est beaucoup plus pour le FLM où l'élève peut s'exprimer, il pourra raconter une journée en montagne, une randonnée, à la plage, une visite, etc., mais pour le texte argumentatif, c'était beaucoup plus simple. Ça nous a permis de faire ressortir les éléments qu'on voulait.

Pour moi, je pense que pour l'apprentissage du FLE, il faut effectivement leur faire apprendre tous les éléments. Par exemple, les typologies, tous les types de textes, que ça soit argumentatifs, descriptifs, narratifs, expositifs, prescriptifs, etc., mais je pense que si vous voulez faire une analyse prenez, beaucoup plus pour le FLE, un texte argumentatif. Ce que j'ai pris par exemple, j'ai pris pour ma première recherche comme pour ma deuxième recherche.

25- B.M. : avant de terminer cet entretien, je ferai toujours appel à votre expérience. En matière d'enseignement de l'écrit, comment voyez-vous le moyen pour faire évoluer les choses ?

26- I.B. : il faut aller doucement, il faut aller doucement mais sûrement. Si on règle premièrement le premier problème, c'est le problème de l'approche. Quelle approche et quelle pratique pédagogique. Il faut se poser cette question. Si on arrive à régler ce problème, je crois que l'étudiant est là ; il pourra vous faire des merveilles. C'est parce que nous-mêmes, entre nous en tant qu'enseignants, chacun fait sa cuisine. Parce que moi, j'ai rencontré des enseignants qui enseignent en fonction de représentations. Ils ont des représentations sur la matière, sur les étudiants. Donc, l'étudiant il est là, pour lui, c'est le bon Dieu, mais les autres, ils sont là, c'est des sujets, ils doivent suivre. Il faut **B**Annir cette idée.

Je crois qu'en classe, il faut qu'on se mette sur le même pied d'égalité. Ce n'est plus enseignant et étudiant passe au tableau, mais c'est aussi enseignant et professeur passe au tableau parce qu'on sait très bien dire c'est bon, c'est faux, mais il faut savoir le faire aussi.

Si on arrive aussi à définir quelle pratique pédagogique dans une formation universitaire – puisque jusqu'à maintenant, on n'a pas une pratique pédagogique- c'est l'enseignant, il imite ses anciens enseignants, il fait la même chose du point de vue comportement, il se comporte comme son enseignant. Il reprend les mêmes cours d'il y a 20 ans ou 30 ans. Donc, il a ses cours avec ses anciens enseignants. Donc, il va redire ce qu'avait dit auparavant une autre personne. Si on arrive à avoir une pratique innovante, parce que maintenant, nous avons les nouvelles technologies de l'information et de la communication, pourquoi ne pas se servir des nouvelles technologies ? On a Dieu merci dans nos classes, dans nos amphis, on a le data show. Ce n'est plus un enseignant qui arrive et qui dicte ses cours et il sort. Et, en évaluation, il demande à ses étudiants de redire ce qu'il avait dit avant. Maintenant, c'est des synthèses, vous donnez seulement des points, donc des prises de notes. L'étudiant commence à prendre des notes et à partir de là, que ça pourra donner de bons résultats.

27- B.M. : moi, j'ai terminé avec mes questions. Donc, selon vous, y a-t-il quelque chose que j'ai oublié et à laquelle, je n'ai pas proposé de questions ? Y a-t-il un aspect de l'écrit que nous n'avons pas abordé dans le cadre de cet entretien ?

28- I.B. : non. Il faut voir aussi /... Il faut que vous abordiez aussi les modèles d'écriture. Quels sont les modèles d'écriture ? Il faut voir ce qu'il y a de nouveaux, à partir de lectures, il faut voir ce qu'il y a de nouveau dans la production écrite. Vous savez qu'il y a 3 modèles : il y a le modèle de Flower, le modèle de Garret et il y a un troisième modèle... bon, le 3^{ème} n'est pas beaucoup utilisé. Donc, il y a trois approches. Moi, j'ai parlé de l'approche cognitive, mais il y a aussi la deuxième approche, c'est l'approche psycholinguistique. On n'a pas assez de recherches en psycholinguistique..., donc, si vous arrivez à avoir une approche psy**CHO**cognitive, ce serait formidable.

29- voilà, je vous remercie docteur.

Interviewé n°3

1- B.M. : je vous remercie d'avoir accepté de me consacrer cette demi-heure.

2- I. C. : je vous en prie.

3- B.M. : dans le cadre de la préparation de ma thèse, je suis en train de procéder à une enquête auprès des enseignants de français pour essayer d'étudier les problèmes que rencontrent les étudiants à l'écrit.

L'entretien durera 30 minutes ; il sera enregistré et se fera sous le couvert de l'anonymat. J'ai besoin de votre point de vue et je vous demanderais d'aller au fond des choses.

4- très bien.

5- pour entamer cette entrevue, je vous demanderais d'avoir l'obligeance de vous présenter.

6- I.C. : **AH !** D'accord. Je suis... docteur en sciences du langage, enseignant au département de français depuis : : on va dire 2013. J'ai commencé au département de français de l'annexe de Relizane, ensuite, j'ai été transféré à l'université de Mostaganem où j'ai enseigné au département de communication et ce n'est que récemment que j'enseigne au département de français.

7- B.M. : nous aborderons notre entretien par une question d'ordre général. Qu'est-ce qui vous vient directement à l'esprit quand, dans votre entourage, vous entendez vos collègues enseignants et même les étudiants parler des problèmes qui se posent à l'écrit ?

8- I.C. : concernant les collègues, je sais qu'ils se plaignent des difficultés qu'ont les étudiants au niveau de l'écrit. Ils écrivent très mal, ils orthographient très mal. Ils ont des problèmes d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, de grammaire, etc. et, c'est parfois des difficultés qui handicapent carrément la compréhension du texte. Je suis en train de corriger les copies des étudiants, et parfois nous avons des textes qui sont très très mal écrits. Donc, on n'arrive pas à comprendre le contenu et on a l'impression que les étudiants ne savent pas ce qu'ils écrivent, ne comprennent ce qu'ils écrivent. Ils reprennent des termes, ils les collent l'un à côté des autres. C'est des concepts qu'on développe lors des cours et qui sont repris pêle-mêle, qui sont associés de n'importe quelle manière. Le sens n'y est pas, et là, je m'interroge sur leur compréhension à eux et à leur assimilation à eux des données du cours parce qu'ils n'arrivent pas à les reproduire correctement par écrit. Est-ce qu'ils comprennent ce qu'ils écrivent ou est-ce qu'ils ne le comprennent pas. C'est toute la question que je me pose.

Moi, je ne comprends pas et je me mets un peu à leur place et je me dis qu'est-ce qui se passe dans leurs têtes quand ils écrivent. Est-ce qu'ils savent. Est-ce qu'ils comprennent ce

qu'ils écrivent ou est-ce qu'ils reproduisent de je ne sais de quelle façon ce qu'ils ont entendu, ce qu'ils ont peut-être « assimilé » pendant les cours. Donc, le problème, il est grave à mon sens. Les enseignants se plaignent de ce niveau à l'écrit qui est lamentable, qui atteint des proportions un peu inquiétantes. Et, concernant les étudiants, ils ne se plaignent pas trop, c'est-à-dire ce qui leur importe, c'est plus l'oral. Ils aimeraient bien exceller à l'oral ou parler bien en français. D'ailleurs, quand on leur pose des questions..., il y a des enquêtes qui ont été menées par nos magistrants, je pense au travail de Monsieur Amara Mohamed, qui a interrogé les étudiants et pour la plupart, ce qui les préoccupe, c'est surtout l'oral, pas l'écrit et s'ils n'écrivent pas correctement en français, c'est pas primordial l'écriture. Donc, l'oral prime sur l'écrit pour les étudiants, mais ça reste à confirmer bien sûr.

9- B.M. : entrons dans le vif du sujet pour parler des problèmes des contenus que nous allons aborder à travers deux aspects, différents mais complémentaires, à savoir celui de la conception et de la pratique. Aussi, je vous demanderai d'abord de me renseigner sur les contenus des enseignements tels que vous les menez en classe. Dans le sens de la conception, comment préparez-vous vos contenus ?

10- I.C. : pour cette année, je suis en charge du module de sociolinguistique, de psycholinguistique et du module de l'oral pour les 1^{ère} années ; sociolinguistique et psycholinguistique pour les 2^{ème} années. Donc, chez moi, quand, je prépare le cours de sociolinguistique et psycholinguistique, je me réfère bien sûr à des ouvrages que j'ai chez moi, à la documentation sur Internet. Je fais une synthèse des définitions, par exemple : l'objet de la sociolinguistique, les domaines de la sociolinguistique, les problématiques qui dominent le champ de la spécialité que j'enseigne. Donc, je fais un programme au préalable, au début de l'année et à partir de ce programme, à chaque fois, je développe deux, trois points lors des cours que je prépare chez moi bien sûr, que je synthétise et je les présente oralement lors des cours. Je n'utilise pas le power point, je n'utilise pas les nouveaux supports technologiques. Donc, je procède beaucoup plus oralement et je présente mon cours oralement. Donc, je présente des notions, je débats avec les étudiants, je développe...

11- B.M. : toujours en matière de conception, est-ce que vous préparez d'une manière régulière ou est-ce que vous avez des points précis pour lesquels vous accordez le plus d'importance ?

12- I.C. : tout dépend du contenu. C'est des points développés dans le programme que je reprends à chaque fois. Donc, c'est à la veille...

13- B.M. : si vous permettez, je préfère reformuler ma question. Y a-t-il des points sur lesquels vous insistez dès le départ et est-ce que vous vous préparez en fonction d'objectifs précis que vous ciblez en début d'année ?

14- I.C. : oui, oui, bien sûr. D'ailleurs, c'est en fonction des objectifs que je : je détermine les contenus des cours, que je choisis les contenus des cours. Mes objectifs, comme par exemple leur faire comprendre l'histoire de la formation des langues au Maghreb..., donc

en fonction de ces objectifs que je conçois mon cours et quand je développe les contenus, c'est par rapport à ces objectifs que je voudrais atteindre avec les étudiants. Je voudrais leur faire apprendre des choses, des contenus, des savoirs, développer leur réflexion par rapport à certains sujets et ce sont tous ces objets là qui figurent dans le programme au préalable. Donc, c'est à partir des objectifs que je fixe ou que je conçois le programme, et ce programme, je le fais au fur et à mesure pendant l'année.

15- B.M. : bon. Par rapport à ces objectifs et d'après votre expérience, est-ce que vous avez été jusqu'au bout de ces objectifs ou bien vous est-il arrivé de temps à autre de reprendre, de reformuler, de faire des ajouts, des suppressions ?

16- I.C. : certainement, il y a toujours des improvisations, des ajouts à faire en fonction de nos lectures, en fonction de l'actualité, en fonction des préoccupations des étudiants, de leurs questions, etc. Il y a toujours une part d'ajout, d'improvisation, de suppression. Pourquoi ? Parce que parfois, on n'a pas le temps de tout dire et d'achever le programme. Ça, c'est aussi une question qui me préoccupe. Donc, comment faire un programme synthétique et réalisable aussi sur le terrain parce qu'on le voit chaque année, je fais un programme ambitieux au départ mais je n'arrive pas à la réalisation, à : à le finaliser. Mais, je synthétise quand même les derniers points, c'est-à-dire même si le fais un peu rapidement d'où les suppressions dont vous avez parlé mais un peu rapidement pour boucler l'essentiel et aussi, je renvoie les étudiants à des lectures, à des vidéos sur YouTube par exemple pour qu'ils se documentent et pour approfondir davantage des points qu'on n'a pas eu le temps d'aborder en une heure et demi de cours en une semaine, c'est très peu aussi pour pouvoir développer.

17- B.M. : pour faire le rapprochement avec ce que vous avez dit précédemment à propos du niveau insuffisant de certains étudiants, je voudrai savoir s'il vous est arrivé de vous demander s'il fallait faire des rappels, du renforcement ou bien s'il fallait occulter ce constat et maintenir votre programmation ?

18- I.C. : alors, pour le : pour le module de sociolinguistique et de psycholinguistique, même pour les autres modules, j'ai un programme fixe. Je ne peux pas leur faire de la linguistique, je ne peux pas leur faire des exercices d'écriture ou de l'oral, etc. Donc, je suis obligé de suivre le programme et de le simplifier autant que possible mais, je ne peux pas interférer des contenus dans d'autres contenus. Donc, je suis obligé de respecter le programme. Mais, je simplifie de façon à ce qu'il soit compris par les étudiants.

Pour le module de l'oral, par exemple là, j'ai remarqué..., j'avais aussi un programme ambitieux au départ et ensuite, j'ai remarqué que le niveau des étudiants ne s'y prêtait pas et j'ai réadapté le programme en fonction de leur niveau. Ça se passe surtout au niveau du quotidien, c'est surtout au niveau des cours, des T.D., etc. Donc, je leur demande de faire, au lieu de faire une dissertation par exemple, un exposé oral de 15 minutes. Ils font des interventions de 5 minutes sur un sujet d'actualité ou sur un sujet qui les intéresse particulièrement.

J'ai essayé aussi de jouer sur la motivation parce que j'avais des sujets au préalable..., d'ailleurs vous m'avez passé quelques documents concernant l'oral, c'étaient des sujets parfois un peu difficiles et qui n'étaient pas à la portée des étudiants. Donc, je leur demandais ce qui les intéressait comme sujets qu'ils pouvaient développer en cours et ça a un peu débloqué la situation, mais ça ne règle pas le problème du niveau qui reste entier XX...

19- B.M. : passons, à présent, au côté pratique, de la mise en pratique de ce programme. Pour cela, je vous demanderai quelle est votre évaluation par rapport aux pratiques d'enseignement de l'écrit, telles qu'elles se passent actuellement en classe ?

20- I.C. : d'accord. Je vais peut-être vous parler à partir de mon expérience que j'ai faite en 2007, quand j'ai enseigné le module de l'expression écrite et orale. C'était dans l'ancien système, du système classique. Et là, je ne sais pas comment procèdent mes collègues, comment ils font, quel est leur programme, etc.

Mais, je crois qu'il faut tabler sur des objectifs très pragmatiques et très simples parce que le niveau des étudiants régresse, à l'écrit notamment. Je pense qu'il faudrait leur apprendre à faire des phrases correctement, à faire des petits paragraphes correctement, à faire des introductions par exemple, à rédiger des paragraphes... Donc, il faut revoir tout l'enseignement de l'écrit, aussi tous les objectifs assignés à l'écrit puisqu'ils ont des difficultés comme je l'ai dit au départ. Pour construire des phrases simples et correctes, il faut revoir aussi à la baisse nos ambitions et nos objectifs quant à : à la matière de l'écrit. Donc, je crois que c'est un enseignement qui est à refaire.

Il faut voir aussi ce qui se fait dans les écoles privées, par exemple ce qui se fait notamment dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. Alors, pour l'anglais, vous avez des cours de compréhension, écriture, lecture. C'est un peu la base de la compétence linguistique. On base sur l'écrit et la compréhension. Mais, l'enseignement de l'écrit se fait aussi graduellement. On commence par la phrase, par le paragraphe et ensuite on va vers de choses un peu plus profondes. Je ne sais pas comment se fait l'enseignement. Moi personnellement, quand j'avais expression écrite, on commençait...je leur demande toujours de lire en parallèle parce que la lecture est importante, mais je leur demande aussi de faire des phrases, des paragraphes. Donc : voilà, j'ai été obligé de revoir à la baisse mes objectifs.

J'ai enseigné aussi le module « origine et évolution de la langue » et, là aussi, je leur demandais de faire des T.D., des dissertations sur des sujets. Je l'ai fait une, deux fois et puis, j'ai remarqué que les étudiants écrivaient un peu et au lieu de le faire n'importe comment et avec difficultés à écrire des textes cohérents. Donc, là aussi, j'ai revu mes objectifs de départ. On a commencé à faire introduction, paragraphe, conclusion, donc, les trois parties de la dissertation alors que je dois le faire en expression écrite mais pas dans un module comme « origine et évolution de la langue ». Mais, là aussi, je me suis rendu compte qu'ils avaient des difficultés à rédiger et il fallait, là aussi, convoquer un peu mes

petites connaissances en expression écrite pour les amener à rédiger un tant soit peu correctement leur dissertation.

21- B.M. : puisque vous parlez d'introduction, de développement et de conclusion, je vais enchaîner là-dessus pour vous demander si c'est le moment, ou s'il est encore trop tôt, pour passer à la grammaire textuelle. Si je vous pose cette question, c'est qu'actuellement dans le programme, il existe deux modules qui viennent compléter ce qui se fait à l'écrit, à savoir lexicologie et syntaxe (morphosyntaxe). Selon vous, faut-il passer à la grammaire textuelle ou faut-il en rester à la grammaire traditionnelle ?

22- I.C. : moi, je pense que toute matière a son utilité. La matière de lexicologie elle est importante pour l'acquisition du vocabulaire et pour comprendre le fonctionnement du lexique du français. Donc, c'est une matière qui a son importance. Morphosyntaxe aussi. On est dans la construction de la phrase, les structures de la phrase, etc. C'est important aussi que les étudiants soient sensibles un peu à la structuration de la phrase française. Maintenant, il y a aussi expression écrite. Elle doit se faire en parallèle mais il faut qu'il y ait une coordination entre les enseignants et les programmes. Ça, c'est aussi important et c'est capital parce qu'on se retrouve parfois à refaire les mêmes contenus et à donner les mêmes enseignements un peu partout, ce qui ne : ce qui ne fait pas avancer l'étudiant.

Juste pour l'expression écrite, je crois que, là aussi, cet enseignement doit profiter des apports qui ..., des autres modules de lexicologie et de morphosyntaxe. Chaque matière doit être au service de l'autre.

23- B.M. : justement, vous me rappeler une autre question et je vais en profiter pour vous la poser. Ma question est la suivante : en l'absence d'un programme officiel propre à la faculté ou au département, est-ce que, d'une part cela ne poserait pas de problèmes et, d'autre part, vous est-il arrivé de vous concerter avec vos collègues pour tenter de travailler ensemble ?

24- I.C. : alors pour être franche, **NON**. On le fait mais d'une façon très informelle. C'est-à-dire, je prends contact avec mes collègues : qu'est-ce que vous faites par exemple dans le cadre de la matière de l'oral par exemple. Là, on est trois ou quatre enseignants à se partager la matière. Donc, d'une façon informelle, on voit avec nos collègues : qu'est-ce que vous faites dans le cadre du module ? Qu'est-ce que vous faites dans le cadre de l'examen par exemple ? : Qu'est-ce que vous leur posez comme questions ? Ce matin encore, j'ai demandé à Belazouz, qui a fait l'examen de l'oral ce qu'il leur avait fait dans le module de l'oral. Il m'a dit que je leur avais demandé une pièce de théâtre, chose que je ne vais pas faire dimanche prochain lors de mon examen parce que j'ai préparé autre chose. Donc, la coordination se fait mais d'une manière informelle. De façon très ::...

25- B.M. : ponctuelle...

26- I.C. : ponctuelle, aléatoire. Parfois, elle ne se fait pas du tout, mais c'est vrai qu'en l'absence d'une coordination qui soit structurée par le département ou par un responsable de filière ou un responsable de parcours, un responsable de la promotion, il est difficile de

proposer quelque chose de formel. Avec toute la bonne volonté que nous avons, c'est un peu difficile quand ça n'est pas structuré.

On aimerait bien qu'il y ait coordination. On s'en plaint toujours, tous les enseignants s'en plaignent mais passer à l'action, on ne le fait pas. On ne le fait pas parce qu'on attend toujours qu'on soit chapeauté, qu'on soit :

27- B.M. : orienté...

28- I.C. : orienté par des responsables qui doivent aussi faire leur travail. Ils doivent aussi s'impliquer et travailler cet aspect pédagogique qui est un peu..., vu les contraintes administratives, vu l'effectif, aussi le nombre des enseignants, une gestion qui est difficile de nos départements, qui devient de plus en plus difficile avec le surnombre, ça devient difficile. Je les plains aussi les chefs de départements, les responsables de filières..., qui ne font pas tout le travail, mais c'est un travail qui est impératif à faire. Il y va un peu du fond de notre enseignement. Là, on fait parfois des choses qui se répètent, des choses qui ne sont pas coordonnées.

Il y a aussi puisqu'on a parlé du programme, il y a les enseignants qui n'ont pas toujours un programme et qui ne donnent pas les programmes aux étudiants. C'est aussi une source de difficultés pour l'étudiant qui ne sait pas l'objectif de la matière, qui ne sait pas la progression qu'il va suivre durant toute l'année et donc ça complique un peu et ça crée un peu de la confusion. Moi, pour ma part, je le fais toujours. Chaque début d'année, que ce soit pour le master ou le TC, je leur donne un programme pour qu'ils puissent se situer et savoir les contenus de leurs enseignements.

29- B.M. : alors là, je le confirme. Effectivement, j'ai remarqué que remettez les intitulés du programme...

30- I.C. : les intitulés du programme et ça, ça doit se faire aussi avec les enseignants. C'est-à-dire, on doit échanger nos programmes, discuter de nos contenus et des objectifs de nos enseignements, je crois que c'est capital.

31- B.M. : je vais revenir au texte. On parlait de grammaire textuelle, toujours par rapport à votre expérience, y aurait-il des textes plus ou moins abordables pour la pratique et qui aideraient les étudiants à rédiger ?

32- I.C. : des textes à lire par des étudiants. En tout cas, moi, dans le cadre de ma matière, je leur demande de lire les classiques et d'être un peu confronté à la difficulté. Je leur dis même si vous ne comprenez pas, pour vous approprier un style, pour vous approprier du vocabulaire, un lexique riche, des expressions riches, des tournures syntaxiques intéressantes, il faut être confronté à la difficulté. Il ne faut pas que ça soit répugnant non plus. Lisez des classiques mais lisez aussi des textes faciles comme les textes de Camus, de M. Feraoun, etc., mais, lisez aussi Stendhal, lisez Balzac, E. Zola, V. Hugo. Même si ça vous paraît difficile. Mais, on ne peut pas s'approprier un savoir linguistique sans être confronté à ces textes, même s'ils sont difficiles. Je prends appui aussi sur mon expérience. C'est comme cela que j'ai commencé à 17, 18, 19 ans.

Je lisais des textes classiques. Je ne comprenais pas forcément tout, mais ça m'a beaucoup aidé par la suite. Il faut alterner, lire des classiques, lire des textes contemporains, lire des poèmes, c'est peut-être un peu facile, plus abordable. Il faut varier mais, il faut aussi laisser à l'étudiant le loisir de choisir lui-même ses textes, en fonction des thèmes, des sujets, des auteurs, de la période, de ce qui les intéresse. Et donc, quand il y a une motivation derrière, je crois que ça facilite l'acquisition et l'apprentissage, même s'il est un peu difficile. Mais, voilà, il faut être confronté à la difficulté. En tout cas, c'est mon point de vue pour pouvoir avancer : et un peu

33- B.M. : pour enchaîner, quel est le moyen ou qu'est-ce que vous proposez pour permettre à l'étudiant de progresser sur le plan de l'écrit ?

34- I.C. : de toute façon, l'appropriation des textes par la lecture ne peut pas se faire sans la pratique de la langue et sans l'écriture parce que toute phase de production de l'écrit doit passer par une phase préalable de lecture parallèle, surtout de lecture. Je pense qu'il faut lire et écrire. Donc, on ne peut pas écrire sans avoir lu ou sans lire en même temps. C'est un processus qui se fait concomitamment. Donc, il faut les amener à lire des choses qu'ils apprécient, qu'ils aiment et leur demander aussi d'écrire peut-être pas la même chose, de faire de la poésie, de faire de la littérature, de faire des textes à trous, par exemple ou de produire ce qu'ils aiment produire. Donc, il faut qu'il y ait motivation, c'est important.

Ensuite, passer à des textes qui traitent de la pensée, de l'organisation mondiale de je ne sais quoi etc., des textes qui sont un peu contraignants et qui ne les motivent pas tant que ça en classe. Donc, il faut les laisser faire ce qu'ils aiment au début, de la poésie ou de la science ou de la littérature, mais de produire en même temps. Il faut qu'il y ait coordination, une complémentarité entre la lecture et l'écriture. Lire pour écrire, lire pour produire et, on ne peut produire de l'écrit que si l'on a lu, que si l'on a un style littéraire. On passe par une phase d'imitation, c'est certain, mais par la suite, on peut s'approprier son propre style. Je parle d'écriture littéraire, mais cette écriture littéraire, elle peut aussi par la suite être dépouillée, être travaillée et être utilisée pour l'écriture d'un mémoire ou une écriture scientifique, etc. C'est un style qui se travaille et après on apprend pour l'écriture d'un mémoire. On n'écrit pas comme pour écrire de la poésie. Mais, je pense que l'enseignement de base, l'apprentissage de base doit se faire à partir des textes littéraires. C'est important parce qu'une langue, c'est une culture. La culture, c'est le vécu d'un peuple et le vécu d'un peuple c'est ses traditions, c'est sa culture, sa production culturelle, littéraire et intellectuelle par la suite. Donc, je pense que c'est important de commencer par les grands textes, par les textes qui les intéressent et il ne faut pas aussi les pousser à choisir la facilité et leur dire M. Féraoun c'est un type scolaire, c'est facile. Lisez M. Féraoun ou A. Camus, c'est facile, lisez-le. Je donne toujours le choix. Je leur dis, il y a les classiques, c'est important de les lire et puis, il y a :..., je ne parle pas de Corneille, de Racine, de Molière, même s'ils peuvent les lire, c'est important, je parle des auteurs du 19^{ème}, du 20^{ème} siècle et même des traductions, aussi des traductions d'ouvrages, d'œuvres écrites en anglais, etc. c'est important de lire, de diversifier un peu les horizons de lecture et à partir de là, chacun va trouver un peu son chemin de lecture, d'écriture, son style à lui.

Donc, c'est un peu dans la diversité, dans l'ouverture que les choses peuvent se faire, mais, il ne faut pas que les orientations soient trop rigides, trop académiques, on va dire. Il faut donc leur laisser le choix de s'approprier leur outil de travail déjà, ça peut être un livre, ça peut être Internet, ça peut être les documentaires sur TV 5 Monde, sur ARTE. Donc, ça, c'est un peu à l'oral, mais on a des étudiants qui ne sont pas intéressés par la lecture et là, il faut trouver un autre moyen de les amener à lire des textes, à lire ce qu'ils aimeraient lire, des textes scientifiques ou le journal qui est aussi un moyen comme un autre d'acquérir, d'apprendre la langue.

35- B.M. : je terminerais en parlant d'évaluation qui est un moyen de faire le bilan de ce que l'on a fait. Je vais vous ramener en arrière pour vous demander à quoi vous accordiez le plus d'importance en matière d'évaluation lorsque vous assuriez le module de technique d'expression écrite ?

36-I.C. : d'accord. Alors en matière d'évaluation, j'accordais plus d'importance à l'effort, à l'originalité du travail, et à l'effort fourni par l'étudiant. Donc, quand je vois que le texte est original, que l'étudiant a fourni un effort pour suivre et pour respecter les étapes de la rédaction, de l'introduction, du paragraphe..., qu'il a assimilé ce que nous avons dit pendant le cours, qu'il a appliqué, même s'il y a des fautes d'orthographe, même s'il y a des problèmes au niveau de la syntaxe, de la grammaire. Je ne suis pas trop regardante sur le niveau de langue ou la correction de la langue. Ce sont des choses qui s'apprennent et qui s'acquièrent avec le temps. Je ne permets pas qu'en 1^{ère} année de les sanctionner sur le niveau de langue, mais c'est surtout sur l'effort, sur l'assimilation de l'enseignement que je leur X. Je suis moins sévère lors du 1^{er} semestre que lors du 2^{ème} semestre et ainsi de suite. A chaque fois qu'on progresse d'une étape ou d'un niveau, je fais plus attention aux fautes d'orthographe, mais en 1^{ère} année, je crois que c'est pas le plus important, le plus important, c'est qu'ils apprennent à rédiger, qu'ils apprennent la cohérence, qu'ils fassent un effort. C'est ça le critère sur lequel je me base le plus.

37- B.M. : moi, j'ai fait le tour de la question. Je vous laisse le dernier mot et de voir s'il n'y a pas quelque chose que nous n'avons pas abordé pendant cet entretien.

38- I.C. : là, nous avons parlé un peu de l'écrit. Je crois qu'on a fait le tour de la question, qu'on a dit l'essentiel, mais je crois qu'il faut surtout insister sur la lecture. La lecture, elle est importante. On ne peut pas parler d'écriture sans parler de lecture. Ça se fait en amont et ça se fait en parallèle aussi.

Les étudiants, je pense qu'ils auront toujours des difficultés à écrire tant qu'ils n'auront pas appris à lire, donc, la lecture est vraiment capitale. Elle doit se faire en parallèle, elle doit se faire tout le temps. C'est à partir de la lecture qu'ils vont écrire et qu'ils vont apprendre à écrire. Donc, moi, je pense que c'est important. Il faut insister sur ça.

Il faut aussi qu'il y ait une coordination entre les enseignants, une revue des programmes. Il faut que les programmes soient affichés, que les contenus soient discutés dans un amphithéâtre, lors de réunions, etc., qu'on discute vraiment des priorités, des objectifs à accorder à chaque matière. Voilà, les choses se font d'une façon informelle. Je vous donne l'exemple

de M. M... qui vient toujours se plaindre, dire le niveau, il faut le revoir à la baisse, les objectifs..., on est trop prétentieux. C'est vrai tout ça, mais il faudrait le dire dans un cadre formel, prendre des décisions et se concerter pour pouvoir améliorer les choses et pour pouvoir trouver des solutions aux vrais problèmes que rencontrent nos étudiants.

Il y a aussi autre chose, on corrige les copies, c'est autant un corpus phénoménal, important. On voit toutes les difficultés qu'ont nos étudiants. On peut prendre ce corpus et l'étudier, voir à quel niveau se situe le problème de l'écrit. Donc, ça peut être aussi une source qui peut nous aider à mieux connaître leurs difficultés et voir comment ils écrivent ; ils font quoi quand ils écrivent nos apprenants et quelles sont les difficultés qui se posent à :...et je vous remercie.

39- B.M. : c'est moi qui vous remercie.

Interviewé n°4

1- B.M. : je vous remercie d'avoir accepté cet entretien.

2- I.D. : c'est moi qui vous remercie mon cher collègue.

3- B.M. : je mène actuellement dans le cadre de la préparation de ma thèse, une enquête auprès des enseignants de français, notamment ceux ayant enseigné l'écrit puisque l'entretien qui nous réunira concernera l'enseignement de l'écrit et les difficultés qui se posent sur ce plan aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants. J'ai donc besoin de votre point de vue et je vous demanderai d'aller au fond de vos idées.

4- I.D. : il n'y a aucun problème.

5- B.M. : l'entretien se fera sous le couvert de l'anonymat, il sera enregistré et durera environ 30 minutes.

Pour commencer, je voudrais que vous me parliez un peu de vous, de votre expérience.

6- I.D. : très bien. Bon. Je tiens à vous informer que je moi aussi, j'ai : travaillé sur l'écrit. D'ailleurs, ma thèse a porté sur l'enseignement de la production écrite au premier cycle de l'enseignement supérieur. Et, en parallèle, j'avais assuré le module de TEE pour les étudiants qui, si je me rappelle très bien, étaient de fin de parcours en L3 français des médias et de la communication.

Donc, je tiens à vous le dire, l'écrit pose problème aux étudiants algériens, qu'on le veuille ou pas. L'écrit pose problème même aux natifs, c'est-à-dire aux Français qui apprennent le français à l'université ou bien au collège ou même à l'école primaire.

Maintenant, il faut qu'on revoie les approches et les démarches pédagogiques. Il faut aussi que les enseignants, justement de TEE, il faut qu'ils revoient les critères d'évaluation de l'écrit, c'est-à-dire, il faut que l'apprenant lui aussi, il faut qu'il soit capable de définir les critères d'évaluation de l'écrit. Je vais vous donner un exemple très simple, je pense que vous allez être tout à fait d'accord avec moi...

7- B.M. : allez-y.

8- I.D. : par exemple, ce que j'ai remarqué moi quand j'étais enseignant au lycée, c'est que il y avait comme vous le savez un programme qui été basé sur les unités didactiques, il y avait le projet, et au sein du projet, il y avait deux ou trois, maximum trois unités didactiques. Il y avait ce qu'on appelle des unités, des moments ou bien des phases. Il y avait premièrement la phase globale, la phase de compréhension, où justement les apprenants étudient un texte (étude de texte) qu'il soit argumentatif, narratif ou expositif.

Ensuite, la deuxième phase, le deuxième moment, c'était la phase d'analyse. Qu'est-ce qu'on fait ? On étudie les points de langue qui sont utilisés dans un écrit donné, par exemple pour le texte argumentatif, dans la phase d'analyse, on travaille généralement sur la cause, sur la conséquence et même sur l'opposition. Donc, les points de langue c'était ça : parce que, donc, bien que, etc. pour l'opposition. Et, dans la phase de synthèse, l'enseignant demandait à ses apprenants de produire un texte. Donc, il passe d'un statut à un autre.

Dans la phase 1, l'apprenant c'est un lecteur parce qu'il lit un texte. Il l'analyse dans la 2^{ème} phase. Il fait pratiquement la même chose, c'est-à-dire qu'il travaille sur un certain nombre de points de langue relatifs au type d'écrit étudié dans la phase 1 et dans la phase de synthèse, l'apprenant il n'est pas un lecteur, il est producteur. A ce moment-là, on demande à l'apprenant de produire, de produire un texte en se référant aux acquis de la 1^{ère} phase (la phase globale, la phase compréhension).

Donc, l'enseignant, il donne une consigne par exemple : rédigez un texte argumentatif. Le travail généralement ne se fait pas en classe, c'est un devoir qui se fait à la maison. Après, quand ils terminent, les apprenants, ils remettent le travail à l'enseignant. Donc, on passe de la phase de synthèse à une autre phase. C'est une autre séance, c'est la phase du compte-rendu. C'est là où l'enseignant remet à ses apprenants leurs travaux et il corrige, il va voir ce qui va et ce qui ne va pas dans leurs écrits.

Généralement, ce que j'avais constaté quand j'étais enseignant au lycée, dans le secondaire, c'est que les apprenants quand ils évaluent le travail qui a été fait par un de ses camarades, quand tu lui dis, alors ça c'est le travail de ton camarade essayez de me dire ou de dire publiquement ce qui va et ce qui ne va pas dans l'écrit de votre camarade, qu'est-ce qu'il fait généralement l'apprenant ? Il vise ce qu'on appelle en français ou bien en didactique la trilogie linguistique : la conjugaison, l'orthographe et la syntaxe, c'est-à-dire il peut te dire, alors, « Monsieur écoutez, écoutez, alors là, il dit : tu arrive, il n'a pas mis « s » à la fin. On dit tu arrive, mais on écrit « s » », problème de conjugaison. Il te dit : « monsieur fenêtré ça s'écrit pas avec « ph », donc là, les compétences qui sont visées dans l'évaluation d'un écrit, ce sont des compétences purement linguistiques, syntaxiques, orthographiques, >...

9- donc, c'est devenu par tradition...

10- très bien. C'est là que le bât blesse. C'est-à-dire que l'apprenant quand il arrive à l'université, et ça, je l'ai constaté et je le constate toujours, c'est que les apprenants ne sont pas encore conscients qu'il y a en production écrite et pour n'importe quel type d'écrit, il y a deux niveaux : il y a le niveau macro et il y a le niveau micro. Il y a le niveau transphrastique, il y a le niveau phrastique, c'est-à-dire quand on est, je dis bien quand on est...

11- **B.M. : si vous permettez, on va laisser cela à plus tard parce que j'ai prévu des questions en relation justement avec ces deux aspects micro et macrotextuel. Par**

rapport à ce que vous venez de préciser, vous avez répondu partiellement à ma question. Aussi, je vous demanderais de compléter votre présentation.

12- I.D. : oui, je vous ai dit que l'écrit pose problème aux étudiants. Il y a un problème. Vous, je ne sais pas dans votre travail, l'enquête, elle a été faite à l'université ou au lycée.

13- B.M. : à l'université.

14- I.D. : donc là, vous, vous travaillez sur l'écrit ou bien l'enseignement de l'écrit dans l'enseignement supérieur.

15- B.M. : ce que vous dites par rapport au lycée m'intéresse. Pourquoi ? Parce que j'ai travaillé avec des étudiants qui entament la 2^{ème} année, qu'entre le secondaire et l'université, il n'y a qu'une seule année. Ils sont, si je pourrai me permettre de dire, dans une phase transitoire, une sorte de passerelle entre le secondaire et l'université.

En ce sens, je voudrai savoir ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous entendez vos collègues, les étudiants, etc., parler des difficultés qui se posent aux étudiants dans le domaine de l'écrit.

16- I.D. : alors, justement, les problèmes que rencontrent les étudiants ils sont, on va dire, c'est des difficultés multidimensionnelles. Pourquoi ? Parce que l'étudiant actuellement, ce que je vois, moi, A l'université, c'est que les étudiants ne lisent pas. Donc, **IMPO**ssible pour un étudiant de te dire je prépare une licence de français et il écrit parce qu'il est contraint. Quand est-ce qu'il écrit ? Il n'écrit que lorsqu'il a un examen. A ce moment-là, il se met à écrire. Mais, croyez-moi, monsieur Belaouf, les étudiants ne lisent pas. Donc, comment voulez-vous que l'étudiant qui ne lit pas un roman par semaine ou bien un ouvrage théorique par semaine, comment voulez-vous qu'à l'écrit, il n'a aucun problème. Lire et écrire, les deux vont de pair.

Premièrement, l'apprenant d'une manière générale, il faut que l'étudiant lise. Le problème est que nos étudiants ne lisent pas. Deuxièmement, avec le LMD, on s'oriente avec ce qu'on appelle un enseignement superficiel, j'allais dire technique. Pourquoi ? Parce que, avec le LMD, si vous analysez les heures de formation, canevas par canevas, descriptif par descriptif, la littérature >, c'est une matière transversale. On n'accorde pas maintenant beaucoup de place aux classiques, à l'étude des romans, à la littérature. On prépare les étudiants à une licence de langue. Pourquoi je vous parle de la littérature ? Parce qu'avec la littérature, l'apprenant il est obligé de lire. Quand il lit, il va enrichir ses connaissances et son capital aussi, cognitif et pourquoi pas linguistique.

Il faut revoir aussi les démarches pédagogiques. Pourquoi ? Parce que, je vous donne un exemple : il y a deux ou trois matières qui visent l'écrit, on va dire les compétences linguistiques, les autres modules, c'est des modules de méthodologie, c'est des modules transversaux, c'est des matières transversales.

17- B.M. : je vais rebondir sur ce que vous venez de dire pour enchaîner avec le problème des contenus d'enseignement. Je vous demanderais, par rapport à votre

expérience, de me préciser quels sont les aspects sur lesquels vous vous appuyez pour préparer votre programme.

18- I.D. : pour le module de TEE, qu'est-ce que je faisais. Le module, je l'avais assuré avec un autre enseignant. Au début, j'avais demandé à mon collègue de m'envoyer les descriptifs, c'est-à-dire les grands axes du programme. Ensuite, moi, j'avais fait presque la même chose et on avait élaboré un programme commun pour deux groupes. Pour le programme, on avait justement pensé à trois points qui me semble-t-il très très pertinents. Les points que nous avons abordés sont les suivants : le 1^{er} point, c'est-à-dire mon programme, premièrement, il faut que je l'adapte au niveau réel de mes apprenants. Deuxièmement, le programme que je propose, moi, à mes étudiants, à mes apprenants, il faut aussi qu'il soit aussi en adéquation avec leur spécialité. C'est-à-dire, si moi, j'assure le module de TEE pour les étudiants qui sont en L3 français des médias et de la communication, il faut que je travaille avec mes apprenants sur les écrits journalistiques. Donc, est-ce que mes étudiants sont capables de produire un écrit journalistique parce qu'ils sont en L3 français des médias et de la communication. Pour les autres qui sont en L3 « Ingénierie pédagogique » je ne vais pas travailler avec eux sur des écrits journalistiques. Je vais peut-être travailler avec eux sur des écrits académiques parce qu'ils préparent une licence de français, dans une spécialité qui se rapporte à l'enseignement. Donc, je travaille avec eux sur les écrits académiques, c'est-à-dire est-ce qu'en fin de séance, en fin de parcours, est-ce que mes étudiants sont capables de produire des textes ou des écrits académiques en français en respectant les normes rédactionnelles de ce type d'écrit. La même chose pour les L3 médias, est-ce que mes étudiants sont capables de produire des écrits journalistiques en français, en se référant toujours aux caractéristiques de ce type d'écrit.

Le troisième axe, c'est les compétences transversales. C'est-à-dire, parfois, l'étudiant, quand il veut écrire et se réfère justement à un vécu, ce que j'appelle les compétences transversales, c'est-à-dire le vécu et la mémoire aussi. Parce que quand on veut écrire, on invente, il faut être créatif, c'est-à-dire est-ce que l'étudiant, parce qu'il y a aussi la culture générale de l'étudiant qui entre en jeu. Moi, quand on me demande d'écrire un texte argumentatif sur un domaine précis, il y a d'abord, la compétence linguistique, c'est-à-dire est-ce que je suis capable d'écrire en français, il y a les compétences dans le domaine par rapport au type d'écrit que je vais produire, c'est-à-dire si écrire un texte argumentatif ou si écrire un poème, c'est pas la même chose. Le texte argumentatif il a ses caractéristiques, il a ses normes à respecter. Pour le poème, il y a aussi des normes à respecter.

Donc, moi, en tant qu'étudiant, est-ce que je suis capable d'écrire un texte argumentatif en respectant sa structure et ses caractéristiques. Le troisième point, ça c'est compétences générales, les compétences transversales. Pourquoi ? Parce que moi, je suis étudiant et vous me demandez en tant que professeur d'écrire un texte argumentatif sur un domaine précis, sur un point précis. Je vais me baser justement sur les acquis en langue, mes compétences linguistiques et quand je dis compétences linguistiques, je vous invite à lire le CECRL. Là, il y a tout un descriptif des compétences linguistiques, orthographiques, syntaxiques... Là, je parle de technique rédactionnelle par rapport à un écrit précis, c'est-à-

dire l'argumentation. Quelles sont les caractéristiques du texte argumentatif, du texte narratif ou de n'importe quel écrit académique et le troisième point, c'est les connaissances, la culture générale de l'apprenant.

19- **B.M. : du sujet traité...**

20- I.D. : très bien. Parce que, moi, quand je veux argumenter, je me réfère à ma vie personnelle, à ma vie professionnelle pour argumenter, pour donner quelques exemples.

21- **B.M. : là, j'ai prévu une autre question et on va y revenir sur ce que vous disiez parce que c'est très important. Donc, vous faites la conception de votre programme en fonction de ces trois axes. Donc, ça se fait au début.**

22- I.D. : en amont.

23- **B.M. : donc, pour préparer vos objectifs, vous est-il arrivé d'aller jusqu'au bout et est-ce que vous avez pu réaliser les objectifs que vous vous êtes fixé ou bien vous arrive-t-il de reprendre le programme arrêté au début ?**

24- I.D. : très bien. C'est une question très intéressante et en même temps un point très pertinent. Pourquoi ? Parce que, justement, en didactique, monsieur Belaouf, il n'y a pas que la théorie, il y a aussi la pratique. Ce que je dis, ce sont des propositions, c'est un constat que j'avais fait, mais le problème, c'est que parfois, on n'a pas le temps et on n'a pas les moyens justement de mettre en œuvre ce que nous avons proposé, c'est-à-dire l'ingénierie pédagogique. Les séquences que nous avons proposées, est-ce qu'on est capable de les mettre en œuvre ? Ensuite, est-ce qu'on est capable de les tester ou bien d'évaluer ce que nous avons proposé ?

Parfois, il y a des facteurs qui entrent en jeu. Par exemple, le facteur temps, la surcharge des classes et par exemple, en LMD, comme vous savez, il y a les examens au 1^{er} semestre, au 2^{ème} semestre. Vous comprenez, on a n'a pas ce que nous avons proposé. Peut-être, on a demandé aux apprenants de produire des textes, de produire des écrits. On a même évalué leurs écrits, mais, les propositions que nous avons faites, ce que nous avons proposé, ce que j'avais, moi, proposé / jusqu'à maintenant, on n'a pas encore évalué ce que nous avons proposé sur le terrain. C'est-à-dire les propositions pédagogiques que nous avons faites est-ce qu'on a demandé aux apprenants de faire des choses par rapport aux propositions que nous avons faites, non. Est-ce qu'on a été capable de les tester, de les évaluer ? Non. Comme on dit en français, le monde il est en gestation parce qu'il y a ce qu'on appelle la valeur conjoncturelle.

25- **B.M. : c'est-à-dire qu'il existe trop d'aléas qui perturbent en quelque sorte votre programmation...**

26- I.D. : voilà : exactement /

27- **je vais compléter...**

28- je termine si vous le permettez monsieur Belaouf.

29- **allez-y.**

30- si vous jetez un coup d'œil sur les thèses qui ont été faites en didactique, la dernière partie elle porte toujours sur les procédures de remédiation, c'est-à-dire les propositions pédagogiques. Est-ce que les propositions pédagogiques, est-ce qu'elles étaient **PRIs**es en considération **PAR** les formateurs, par les enseignants.

Est-ce qu'on a mis en place ce que nous avons proposé ? Non. Parce que pour tester l'efficacité, pour voir vraiment ce qui est efficace dans nos propositions pédagogiques, c'est quand nous passons à l'acte, c'est-à-dire mettre en œuvre ce que nous avons proposé, j'applique l'ingénierie pédagogique que j'avais proposée après je pourrais vous dire si tout va bien, que les propositions que j'avais faites pourraient remédier à des problèmes que nous avons rencontrés chez nos étudiants, que nous avons constatés dans les écrits de nos étudiants.

On prend le risque, le chercheur il est fait pour ça. Il se peut que les propositions soient fiables et il se peut aussi que nos propositions, je vais dire, mais elles peuvent régler une ou deux parties du problème rencontré chez les apprenants.

31- **B.M. : je vais enchaîner, il y a en quelque sorte une suite logique avec ce que vous dites. Justement, que pensez-vous de l'absence d'un programme officiel, quel problème ça représente pour vous. Tout à l'heure vous aviez évoqué le fait de travailler avec des collègues et de la possibilité d'échanger les expériences avec eux, est-ce que cela ne pourrait pas s'élargir davantage ?**

32- I.D. : j'ai bien compris votre question et j'ai même compris ce que vous voulez saisir. Dans le domaine de l'écrit, vous savez que le LMD est une chance pour les enseignants et, c'est une chance aussi pour les étudiants. Je vais vous dire pourquoi. Parce que, avec le LMD, c'est ça le problème, dans le secondaire ou bien au collège ou même à l'école primaire, les programmes sont définis par l'institution, c'est ce qu'on appelle la didactique institutionnelle.

L'enseignant, il se réfère au programme officiel et il ne peut pas dire : « moi, je respecte pas le programme. Je vais établir un autre programme », non, le programme, il est prédéfini, il est défini, il est établi, on est tenu de le respecter.

Pour travailler sur l'écrit dans l'enseignement supérieur et avec le LMD /, il y a ce qu'on appelle les offres de formation et c'est à l'équipe de formation, à l'équipe pédagogique de proposer un programme, d'élaborer un programme adapté au niveau de nos étudiants. Donc, ça, ce n'est pas le travail du Ministre, du Ministère ou de l'Inspecteur Général. Non. Ça, c'est le travail de l'équipe de formation. Je dis bien **A** l'université. Le LMD est une chance pour nous, pour les apprenants et même pour les enseignants, c'est-à-dire l'enseignant, vous l'avez constaté M. Belaouf, l'enseignant il faut qu'il remette au début de l'année, il faut qu'il remette le programme au responsable pédagogique et il faut que le travail aussi se fasse en coordination, en concertation avec les autres enseignants. C'est-à-

dire le programme, c'est pas le Ministère qui vous envoie le programme en LMD, ce sont les équipes pédagogiques, les responsables pédagogiques, c'est eux qui doivent élaborer, concevoir un programme pour les apprenants en respectant le canevas.

Par exemple, pour l'écrit, il y a les objectifs généraux, et là, je peux vous envoyer le canevas de n'importe quelle spécialité, le canevas ou la maquette de formation pour une spécialité qui s'appelle didactique du français, ingénierie pédagogique : vous avez la structure, vous avez les enseignements, les intitulés, le mode d'évaluation, le volume horaire hebdomadaire et vous avez en bas le descriptif de toutes les matières. Vous avez le descriptif, c'est-à-dire le volume horaire, les objectifs généraux et les références bibliographiques et j'ai oublié une chose, le mode d'évaluation.

Donc, pour le programme, c'est-à-dire ce que vous faites, vous, en classe, c'est l'enseignant, quand je dis l'enseignant c'est l'équipe pédagogique qui doit élaborer un programme et j'aimerais bien que les équipes pédagogiques fassent ce travail et en fait ce qu'on appelle un manuel ou bien un livre **POUR** les enseignants. Alors, tous les enseignants se réfèrent à / un programme fait **PAR** les enseignants eux-mêmes. Donc, ce sont les enseignants qui sont capables de faire ce genre de travail ; c'est pas le Ministère.

33- B.M. : j'ai parlé de ça, parce que dans le système classique, c'était le Ministère qui préparait un programme national.

Ça, c'était sur le plan conception, concernant la mise en pratique, je vous demanderais quelle évaluation pouvez-vous faire par rapport aux pratiques d'enseignement de l'écrit, telles qu'elles se déroulent actuellement à l'université ?

34- I.D. : très bien. Alors là : je réponds par rapport au programme, par rapport au canevas. L'écrit, il y a deux compétences qui sont fondamentales / ou bien quatre compétences. Il y a l'écrit, il y a l'oral. L'écrit, la réception, il y a la production. L'oral, la même chose : la réception, la production. Par réception, il faut entendre la compréhension de l'écrit et la compréhension des messages oraux, en réception et en production.

Maintenant, je vous invite à analyser le canevas de manière générale. Le canevas du tronc-commun ou le canevas des spécialités qui existent au département de français. L'écrit justement, il y a deux matières fondamentales, c'est l'écrit et l'oral, ce qu'on appelle des matières fondamentales, les modules de maîtrise de la langue. L'écrit en LMD, on ne dit pas module, on dit matière, dans le système classique, il y avait le module et les unités d'enseignement fondamentales de méthodologie de découverte ou transversales. Je vous donne un exemple, vous avez assuré les modules d'épistémologie, c'est un cours magistral, c'est-à-dire, vous, vous êtes là, vous : vous dispensez un enseignement qui se rapporte à l'épistémologie. Les apprenants qu'est-ce qu'ils font. Ils prennent notes ou bien ils écrivent quand vous dictez. Il vous suit. Si vous lui dites : ça c'est très important, faites attention, il faut suivre, l'apprenant qu'est-ce qu'il va faire, il prend notes. La dictée, là vous allez voir si l'apprenant écrit bien en français. C'est-à-dire s'il n'y a pas beaucoup de fautes d'orthographe dans leurs écrits. Donc, pour les cours magistraux, c'est quand, il y a un

examen, l'apprenant il va répondre par écrit. Et là, ce que vous évaluez vous, quels sont les critères que vous définissez pour l'évaluation de ces écrits.

Pour une matière transversale qui s'appelle épistémologie ou bien pour un module ou une matière fondamentale par exemple comme linguistique ou bien une autre matière qui s'appelle, on va dire, méthodologie de la recherche. Donc, quels sont les critères que les enseignants définissent pour évaluer les écrits de leurs apprenants ? Ça, c'est pour les matières qui existent dans le canevas. Les deux matières qui restent c'est TEE et TEO. Alors, pour l'écrit, les enseignements de TEE, alors là oui, vous pouvez évaluer les écrits de vos étudiants quand ils sont en classe parce que vous pouvez demander à vos étudiants d'écrire un texte par rapport à ce que, vous, vous proposez à vos étudiants et là, en classe, vous pouvez évaluer les écrits de vos étudiants.

Il y a aussi l'examen pour le même module, pour la même matière, c'est-à-dire, il y a deux matières où l'écrit justement il est central, c'est TEE. Donc, vous travaillez sur les techniques de l'écrit. Comment écrire en français ? Qu'est-ce qu'on écrit en français ? Et, qu'est-ce que vous voulez que vos étudiants écrivent ou produisent en français ? Mais, il n'y a que deux matières qui visent les compétences écrite et orale. Maintenant, pour les autres matières, je pense que pour le module de linguistique, l'enseignant qu'est-ce qu'il fait ? Il évalue les écrits de ses étudiants quand il corrige leurs copies et, tout au long de la semaine, il est là et il donne un CM. C'est pour cette raison, je pense qu'il est très important que les enseignants se réunissent et discutent de ce point, c'est-à-dire même pour les modules ou bien pour les matières transversales, on peut développer chez les apprenants des compétences à l'écrit et, pourquoi pas à l'oral.

35- B.M. : toujours en rapport avec l'écrit et, en ce qui vous concerne, comment menez-vous vos cours, vos TD ?

36- I.D. : cette année, j'ai assuré une matière fondamentale qui s'appelle les approches didactiques en FLE, c'est un cours /... En cours, je présente les grands axes de la matière, les approches qui existent en didactique. L'approche communicationnelle, l'approche actionnelle, etc... En TD, je dispense en cours et je consolide en TD. En TD, qu'est-ce que je fais avec les étudiants ? Je leur donne par exemple une citation et je leur demande de commenter la citation. Le travail peut se faire en classe et il peut se faire aussi à la maison et, puisque c'est un petit groupe, un groupe de trente étudiants, je fais ça et après, je leur demanderais de présenter leurs travaux devant leurs camarades. Ils lisent ce qu'ils ont fait, c'est-à-dire : « je vous ai donné la consigne, commentez telle ou telle citation », et là, qu'est-ce que je fais ? J'évalue les écrits de mes étudiants. C'est-à-dire, je vais voir... Il y a donc des critères, deux critères : 1. Les critères purement linguistiques, la maîtrise des compétences linguistiques, de la langue d'une manière générale et je vois aussi le contenu, c'est-à-dire la forme et le fond, c'est-à-dire les idées, la cohérence, l'enchaînement, la cohésion, la structure, l'esprit de synthèse, les acquis, est-ce qu'il a compris ou pas. C'est un travail qui se fait tout au long du semestre. Donc, là, j'envisage de développer chez l'apprenant des compétences à l'écrit. Donc, implicitement, c'est ça, c'est-à-dire, je veux développer chez lui des compétences qui se rapportent à la matière, c'est-à-dire les

approches didactiques. Il faut que l'apprenant soit capable de maîtriser, de connaître, d'identifier les différentes approches qui existent en didactique et 2. Aussi les compétences linguistiques sont prises en considération dans l'évaluation de l'écrit.

37- B.M. : par rapport à ces difficultés et à l'évaluation que vous faites, s'il vous arrive de constater qu'il y a des carences, des déficiences ou tout simplement des problèmes qui se posent aux apprenants, vous est-il arrivé de vous dire je vais temporiser et faire du renforcement, ou bien, au contraire, vous décidez de ne pas en tenir compte, je vais continuer mon programme normalement ?

38- I.D. : oui, ça, c'est un problème. Là, c'est vrai, je suis tout à fait d'accord. Pourquoi ? Parce qu'à l'université, on reçoit des apprenants... Tout à l'heure, j'avais dit il faut qu'on adapte le programme au niveau réel de nos apprenants, mais parfois c'est impossible, c'est-à-dire je ne peux pas adapter mon programme au niveau réel de mes apprenants. Quand, mes apprenants sont en L3, en fin de parcours et ils ont des lacunes considérables en langue et moi, je suis censé dispenser un enseignement // qui se rapporte à un domaine délimité, un domaine donné, un champ disciplinaire, par exemple, je peux vous dire : je suis en L3, je suis un étudiant et en face de moi, il y a l'enseignant, l'enseignant, il assure une matière qui s'appelle les approches pédagogiques, moi, quand je vois que les apprenants ne comprennent pas ou ce que je leur dis quand je vois qu'ils écrivent mal. Donc, moi, je suis dans une situation embarrassante, c'est-à-dire est-ce que je vais adapter mon programme à leur niveau mais je ne suis pas là pour faire un cours ou une leçon en morphosyntaxe, ou bien un cours en TEO ou TEE. Donc, le problème reste posé. Et moi, étant donné que je dois me référer à un canevas, je dois me référer aussi aux objectifs généraux d'une matière ou d'une autre, donc, je suis obligé de continuer parce que il faut que je fasse ça, il faut que j'insiste sur ça et ça...

Les lacunes parfois, j'essaie de remédier, de proposer des séquences pédagogiques pour remédier à des problèmes de langue, mais je ne suis pas censé le faire, je suis censé faire autre chose, c'est-à-dire enseigner les approches pédagogiques.

39- B.M. : vous aviez parlé de trilogie linguistique : syntaxe, conjugaison, grammaire...

40- I.D. : la forme, c'est-à-dire les erreurs de surface, celles qui sautent aux yeux.

41- B.M. : quel est votre point de vue par rapport à l'enseignement de cette grammaire ? Faut-il rester toujours dans cette grammaire traditionnelle ou bien serait-il mieux d'aller vers une grammaire textuelle ? Justement, par rapport à mes lectures, la grammaire traditionnelle ne suffit plus pour produire de l'écrit et il y a des linguistes qui préconisent qu'on aille beaucoup plus vers une grammaire plus globale.

42- I.D. : je pense qu'on doit travailler sur les deux : la grammaire des phrases et la grammaire des textes. Les deux vont de pair. J'avais parlé tout à l'heure du niveau micro et du niveau macro, le niveau phrastique et le niveau transphrastique, les deux vont de pair.

C'est-à-dire, il faut que, moi enseignant, je vise les deux compétences, il faut que je travaille sur les deux types de grammaire.

La grammaire de phrase, quand je vois qu'il y a des lacunes et la grammaire transphrastique, quand je vois que l'apprenant ne développe pas bien son idée ou bien ne développe pas bien le //... dans la PE, c'est-à-dire il ne maîtrise pas les techniques rédactionnelles, c'est-à-dire il ne commence pas par une introduction, il ne termine pas par une conclusion. Il a un problème de cohérence, il a un problème avec les articulateurs logiques, etc., etc...

Donc, les deux niveaux sont très importants et on doit prendre en considération le niveau phrastique quand je veux travailler sur le niveau transphrastique.

43- B.M. : si j'ai bien compris, on ne peut pas travailler un texte, la macro, si la micro fait défaut. Alors, selon vous, quel est le moyen le plus approprié pour faire évoluer l'écrit de manière générale ?

44- I.D. : oui. Je serai bref, mais je pense que je vais dire l'essentiel ; l'essentiel de ma pensée, ou ce que je pense de l'écrit à l'université algérienne, c'est comme la langue. La langue ça se pratique et comme on le dit en français « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* ». Pour que les apprenants, pour que les utilisateurs de la langue soient capables d'écrire correctement en français, en anglais, dans n'importe quelle langue.

Premièrement, il faut faire travailler ces apprenants, il faut qu'ils écrivent. Et là, je vous donne une citation d'un philosophe autrichien : « *si vous n'arrivez pas à écrire, écrivez* », c'est-à-dire si vous me dites : « monsieur, je ne peux pas écrire, j'arrive pas à écrire », la réponse est simple, je dis à mon étudiant : « écrivez ».

45- B.M. : en quelque sorte, vous vous alignez sur ce que préconise le cadre commun de référence des langues, à savoir que les apprenants ne peuvent apprendre une langue qu'à travers des tâches à effectuer.

46- I.D. : voilà. Il faut qu'ils écrivent, quel que soit le niveau, quelles que soient les difficultés, quel que soit le produit fait par l'apprenant mais ce qui m'intéresse, c'est quand l'étudiant me dit : « regardez ce que j'avais écrit, évaluez ce que j'avais écrit », mais l'essentiel ce qu'il a produit, c'est sur la base de ça. Sur la base des écrits que nous, les formateurs, on peut préconiser, on peut proposer, on peut même concevoir les procédures de remédiation didactique. Mais, l'apprenant, il faut qu'il écrive. S'il n'écrit pas, il ne progresse pas parce qu'on acquiert les compétences linguistiques à travers la pratique de la langue, la pratique systématique de la langue.

47- B.M. : je crois que j'ai épuisé les questions que j'avais en ma possession, mais pour m'en assurer, je vous demanderais si, à partir de notre discussion, nous n'aurions pas occulté un aspect important lié à l'écrit et si vous avez quelque chose à ajouter ?

48- I.D. : justement, par rapport à votre thèse. Je voudrais que le guide d'entretien que vous avez élaboré, il faut qu'il serve à quelque chose dans votre travail, c'est-à-dire que les hypothèses que vous avez émises, les questions que vous avez posées dans la première partie de votre travail et le guide d'entretien que vous avez élaboré, il faut qu'il y ait entre ces trois points une concordance. Pourquoi ? Parce que, le corpus justement, c'est-à-dire ce que je veux faire dans mon travail, il faut qu'il figure dans le guide d'entretien, parce que là vous avez fait des entretiens semi directifs avec les enseignants, donc, il faut que les réponses données par les questionnés, par les interviewés, il faut qu'elles soient en concordance avec les hypothèses que vous avez émises et avec la problématique que vous avez présentée dans la première partie de votre travail. C'est ça le plus important, parce que dans votre travail, il n'y a pas que les ESD, il y a aussi d'autres éléments...

Je vous donne aussi un conseil pour la partie empirique de votre travail, il faut en amont, il faut définir un certain nombre de critères d'évaluation par rapport aux objectifs choisis et par rapport aussi à la problématique et aux hypothèses.

RÉSUMÉ

Cette recherche, réalisée en milieu universitaire algérien, s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, précisément dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'université. L'élaboration et l'évaluation des répercussions de mise en pratique d'une séquence pédagogique destinée à aider les étudiants algériens de 2^{ème} année de licence de français (LMD) à améliorer leur compétence textuelle et, plus particulièrement, la construction de textes argumentatifs, constituent l'objectif premier assigné à ce travail. Pour ce faire, des activités pédagogiques seront proposées aux étudiants en vue de leur permettre de combler leurs lacunes et de pouvoir déterminer, à l'issue de cette expérimentation, les progrès réalisés et d'observer quel(s) aspect(s) de la production écrite pose(nt) problème. L'entrée par la cohérence textuelle et la planification en production écrite seront examinés sous l'angle de leur répercussion sur le rendement de l'apprenant. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche-action qui vise l'expérimentation dans le but de remédier aux problèmes soulevés et qui pourrait les aider à améliorer leur manière d'écrire.

Mots clés: Didactique du FLE, contexte universitaire, appropriation de l'écrit, séquences pédagogiques, production, texte argumentatif, cohérence.

ABSTRACT

This research, conducted in Algerian universities, is part of didactics of FFL, specifically in the field of teaching / learning to write at university. The development and evaluation of the practical implementation of impact of a teaching sequence to help Algerian students of 2nd year French license (LMD) to improve their textual competence and, in particular, the construction of argumentative texts, constitute the primary objective assigned to this work. To do this, educational activities will be offered to students to enable them to fill gaps and to lay at the end of this experiment, progress and observe what (s) appearance (s) written production installation (s) issue. The entrance through textual coherence and print production planning will be reviewed in terms of their impact on learner performance. We record, as part of an action research project that aims experimentation in order to address the issues raised and that could help them improve their way of writing.

Keywords: didactics of FFL, university context, appropriation of writing, teaching sequences, production, argumentative text, coherence.

ملخص

يندرج هذا البحث الذي أنجز في الوسط الجامعي الجزائري في إطار تعليمية اللغة الفرنسية الأجنبية، تحديداً ضمن مجال عملية التعليم والتعلم الكتابة. إعداد وتقييم مخلفات تطبيق وحدة تعليمية ترمي الى مساعدة طلبة السنة الثانية من ليسانس تخصص اللغة الفرنسية (نظام ل.م.د.) على تطوير كفاءتهم النصية، خاصة منها تحرير النصوص حجاجي، يشكلان الهدف الرئيسي المسطر لهذا العمل. وليتم ذلك، سنشرع في برمجة نشاطات بيداغوجية لتحديد التطور المسجل عند الطلبة وما هي الجوانب التي تبقى تشكل عائقا. الدخول بالتماسك النصي والتصميم في التعبير الكتابي ستتم دراستها بالنظر الى اثرهما على مردود المتعلم. لبلوغ ذلك، نتبنى مراحل البحث العلمي الذي يعتمد على التجري ب قصد إيجاد حلول للمشاكل التي تحول دون كتابة نصوص جدلية متماسكة وتمكين الطلبة من تحسين طريقة تحريرهم.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة الفرنسية الأجنبية، ملكية الكتابة، تدريس متواليات، المقال الجدلي، التماسك النصي.

