

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Batna 2

Faculté des Lettres et des Langues Etrangères

Département de français

Ecole Doctorale Algéro-Française



**Thèse de doctorat en Sciences
didactique du FLE**

Titre

**L'apport de la cohérence textuelle dans le développement des
compétences rédactionnelles en FLE**

Cas des étudiants de la 1^{ère} année LMD du département de français

Sous la direction de :

Pr. ABDELHAMID Samir

Présenté par :

KAHLAT Messaoud

Membres du Jury :

KHADRAOUI Saïd	Professeur	Université Batna2	Président
ABDELHAMID Samir	Professeur	Université Batna 2	Rapporteur
MANAA Gaouaou	Professeur	Centre univ Barika	Examineur
DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Biskra	Examineur
METATHA Med El Kamel	MCA	Université Batna2	Examineur
FAID Salah	MCA	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements au Professeur Samir Abdelhamid qui fut pour moi un Directeur de thèse attentif, disponible malgré ses nombreuses charges et d'une gentillesse extraordinaire. Sa compétence, sa rigueur scientifique et sa clairvoyance m'ont beaucoup appris.

J'exprime tous mes remerciements à l'ensemble des membres de mon jury : Professeur Said Khadraoui, Professeur Gaouaou manaa, Professeur Dakhia abdelouahab, Docteur Mohamed El Kamel Metatha, Docteur Said Fayed

J'adresse toute ma gratitude à tous mes ami(e)s et à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail.

Mention spéciale à ma femme qui m'a supporté et m'a permis de me lever motivé, le cœur léger et l'esprit tranquille depuis le début de ma thèse.

Enfin, les mots les plus simples étant les plus forts, j'adresse toute mon affection à mes enfants, à mes belles filles, et en particulier à ma mère.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I

Le constat

1- Constat	14
2. Grille d'analyse	15
3. Typologies des erreurs	31
4. Statistiques descriptifs du 1er jet.....	32
4.1 Séquentialité et compréhension	32
4.2 Erreurs de surface	34
5. Bilan des erreurs de surface	39
6. Erreurs globales.....	41
7. Tableau relatifs aux erreurs relevées.....	49
8. Bilan des erreurs du premier jet dans les différentes catégories	59
8.1 Répartition des erreurs de surface dans le corpus	59
8.2 Répartition des erreurs globales dans le corpus	60
9. Analyse des programmes du secondaire	61
9.1 Places de l'écrit dans les documents de l'enseignant et dans les manuels.....	61
9.2 Programme de 2 ^{ème} année secondaire.....	63
9.3 Analyse du programme de 2 ^{ème} année secondaire.....	64
9.4 Profil d'entrée en 2 ^{ème} année AS	65
9.5 Etude du programme de 2 ^{ème} AS	66
9.6 Objectifs de l'enseignement du français	66
10. Conclusion	66

CHAPITRE II

La notion d'écrit et d'écriture

1. Didactique et pédagogie de l'écrit.....	68
2. Linguistique et sciences du langage	70
2.1 Point de vue grammatical.....	72
2.2 Dans les sciences humaines	73
3. Didactique et pédagogie de l'écriture.....	74
3.1 Transposition didactique en contexte scriptural.....	75
4. Lire-écrire.....	77
5. Didactique de l'écriture.....	80
5.1. Constructivismes piagétien et vygotkien	81
5.2 Fonction sémiotique de l'écriture	83
5.3 Constructivisme vygotkien	85
5.4 Perspective du constructivisme	85
5.6 Textualité	86
5.7 Linguistique textuelle	88
6. Logique de la grammaire de texte	90
6.1 Progression thématique	95
7. Psycholinguistique du texte.....	98
7.1 Apports de la psychologie cognitive	99
8 Processus et protocoles scripturaux : modèles didactiques.....	104
8.1 Modèle didactique pour l'écriture	105
8.2 Didactique de l'écriture.....	107

CHAPITRE III

Apprendre par résolution de problèmes

1. Apprendre par résolution de problèmes	115
2. Viser le transfert de compétences.....	116
3. Schéma de l'apprentissage par résolution de problèmes	116
4. Paramètres d'un problème d'écriture	118
5- Théorie des discours	120
5.1. Théorie de la genèse des discours	121
5.2. Théorie des interactions	121
6. Domaines théoriques convoqués.....	122
6.1 Théorie des discours écrits	122
6.2 Paramètres de la situation.....	123
7. Problème de l'inscription du discours dans un genre	125
8. Contraintes locales de cohésion du discours	128
9. Théorie de la genèse des discours	130
10. Processus de J.R. Hayes et L.S. Flower	131
11. Apports des travaux de génétique textuelle.....	133
11.1 Théorie des interactions	136
12. Compétence explicative et apprentissage de l'écriture	142
12.1 L'explicatif dans l' " apprendre à apprendre"	142
12.2. Du besoin à la manière d'apprendre.....	142
13. Différentes manières d'apprendre	145
14. Aptitude à résoudre seul des problèmes	146
15. Structure méta-explicative.....	149
16 Problèmes et explications.....	149
17. Implications didactiques.....	155
18. Conclusion.....	159

CHAPITRE IV

1. Présentation du corpus et méthodologie du travail	161
1.2 Description générale.....	161
1.3 Tâche exigée.....	162
1.4 Objectifs et hypothèses :	163
1.5 Méthode d'analyse	165
2 Interventions pédagogiques.....	165
2.1 Motivation	165
2.2 Activités didactiques	167
2.3 Planification	167
2.4 Approche globale :	169
2.5 Compréhension de l'écrit	170
2.6 Utilisation de la structure des textes.....	170
3 Exercices de généralisations et d'abstraction :	172
3.1 Généralisation.....	172
3.2 Abstraction	173
3.3 Mise en texte	175
3.4 Révision.....	176
3.5 Emploi du verbe	178
4. Grammaire.....	183
5. Evolution de la didactique de la grammaire :.....	183

6. Descriptifs de la grille d'analyse du 3ème jet	190
7. Statistiques descriptives du 3ème jet	206
8. Bilan des erreurs	223
9. Conclusion et propositions de remédiation :	224
10. Tableau	225
11. Conclusion générale.....	228

INTRODUCTION GENERALE

Dans le cadre de cette étude qui se situe dans le domaine des études des langues étrangères, nous nous intéressons à la problématique relative à la rédaction de compte rendus produits lors d'une activité d'écriture et aux différentes difficultés qu'éprouvent les scripteurs face à cette activité sachant que (selon un rapport du Ministère de l'Education Nationale) cette technique d'expression est la cause principale de l'échec à l'épreuve de français au baccalauréat.

Après avoir corrigé 80 textes (compte rendus) produits dans le cadre d'un exercice en milieu universitaire, il en ressort, en effet, que les étudiants de la première année LMD étaient incapables à traiter adéquatement l'information contenue dans le texte source, à la reformuler correctement, à respecter les critères discursifs que ce genre textuel recouvre, qu'ils méconnaissaient cette technique d'expression, que le contenu du texte source était appréhendé par morceaux et dépourvu de liens logiques. S'ajoute à cela la non maîtrise de la grammaire-orthographe. Pour ces étudiants, l'activité scripturale représente un véritable problème dont il faut observer les raisons et les causes dans le dessein de déterminer la nature des failles, des lacunes et des carences, également les déficits disséminés à différents niveaux des sous-systèmes de la langue française. Aussi, une investigation en amont s'est-elle imposée en termes d'observation des programmes et des contenus, documents d'enseignants de français et manuels des élèves. Ainsi que les instructions officielles du Ministère de l'Education Nationale par rapport à la notion d'écrit et par rapport aux dispositifs pédagogiques mis en place pour la production écrite en français dans la mesure où ces étudiants viennent directement de la troisième année secondaire.

Force est de constater que cette technique d'expression a été introduite tardivement et les directives restent ambiguës à ce sujet, lorsque, par exemple, les consignes, pour préparer un compte rendu dans le manuel scolaire de troisième année, mettent l'accent essentiellement sur

les séquentialités du compte rendu. Les professeurs semblent prendre trop peu en compte l'inscription du texte dans un contexte social de production et ne pas assurer un enseignement-apprentissage par résolution de problèmes. En outre, les activités et les pratiques scripturales ne sont en aucunes façons conceptualisées dans le manuel scolaire supposé guider le professeur et lui fournir l'éclairage didactique spécifique à cette dimension scripturale, en clair l'écriture comme savoir-faire à portée épistémologique et heuristique.

Nous avons donc décidé, en tant qu'enseignant au département de français de l'université de Batna2 de traiter ce sujet afin d'apporter une simple contribution aidant à minimiser les erreurs et les difficultés des étudiants de la première année LMD.

Notre recherche s'inscrit dans ce cadre, l'étude et l'analyse des difficultés en production écrite chez les sujets de 1^{ère} année LMD. Elle vise à comprendre l'origine des erreurs commises et des difficultés rencontrées par les étudiants-scripteurs, à localiser où les erreurs pourraient se produire ; à analyser l'ensemble de ces difficultés en ouvrant en même temps la voie pour une remédiation possible. Il ne s'agit nullement d'apporter des réponses définitives mais simplement proposer des explications possibles ainsi que des réflexions qui peuvent être utilisées dans les pratiques de classes en se basant sur des théories de références.

L'écrit et l'écriture ont fait l'objet de recherches très poussées dans la linguistique, les sciences du langage et dans les psychologies cognitives durant des décennies et toutes ces recherches ont montré la complexité et la difficulté de cette approche.

Ceci étant dit, nous pensons aller dans le sens de nos objectifs en nous servant d'entrée des trois faisceaux de questions suivantes :

1- Pourquoi des étudiants en licence de français se heurtent-ils à des difficultés multiples pour écrire et produire en français ?

2- A quels niveaux ces difficultés et ces obstacles peuvent-ils apparaître et quels dispositifs susceptibles de contourner les sources de ces difficultés afin de les surmonter par des processus, des activités et des pratiques plus élaborées ?

3- L'intervention pédagogique, basée sur l'enseignement explicite, améliore-t-elle la qualité des textes du point de vue de la cohérence textuelle du premier jet ?

Nous supposons que l'amélioration des compétences rédactionnelles passe aussi par un travail spécifique sur la cohérence textuelle. (un travail visant la conceptualisation intégrative des principales composantes pour une centration sur la cohérence textuelle et l'approche de l'écriture par résolution de problèmes où il s'agit, entre autres, d'initier les étudiants-scripteurs à la conception de plan, de réécriture de brouillon et de mise en texte alternant avec des procédures de révision). Cette hypothèse prend ancrage dans deux sources théoriques. D'une part l'approche de LS Vygotsky (1985 :320) pour qui « *pensée et mot ne sont pas liés par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours même de leur développement.* » D'autre part les recherches de J Goody (1979 :58) qui s'efforçant de définir « *par quelles voies l'utilisation de l'écriture semble avoir influencé les structures cognitives ?* » démontre qu'elle joue un rôle déterminant dans l'acquisition du savoir.

Afin de pouvoir répondre à ces questions, nous envisageons de réaliser ce travail en deux parties qui se subdivisent en 4 chapitres.

Le premier chapitre est subdivisé en deux parties, dans la première partie nous exposerons notre constat fait suite aux résultats d'une analyse des erreurs et difficultés effectuée sur un corpus de 80 compte rendus, une analyse à la fois quantitative et qualitative. La deuxième partie est consacrée à l'enseignement de l'écrit au cycle secondaire dans la mesure où notre public vient directement de la troisième année secondaire. Dans cette partie

nous nous proposons de présenter en un premier temps les réaménagements apportés au programme de 2^{ème} année secondaire dans l'enseignement du français, c'est-à-dire les changements qui le caractérisent. En second lieu, nous effectuerons, l'analyse proprement dite du contenu du programme. Précisons néanmoins que nous nous intéresserons essentiellement à l'enseignement- apprentissage de l'écrit.

Le deuxième chapitre se propose de poser dans un premier moment, un certain nombre de cadres théoriques qui éclairent différemment les notions d'écrit et d'écriture et dans un deuxième moment s'attaque aux principales théories de la didactique de l'écriture.

L'écrit en didactique, est considéré comme une production (rédaction, commentaire ou autre) toujours sujette à remaniement. Aussi, depuis des dizaines d'années, voit-on une didactique de l'écriture installer les conditions nécessaires à son entière indépendance des autres enseignements spécifiques à la langue : vocabulaire, conjugaison, orthographe et grammaire.

Au niveau des apprentissages, l'écrit change de position puisque considéré comme un savoir-faire à construire, une compétence à acquérir au fur et à mesure des processus mis en œuvre durant une carrière scolaire déterminée dans un espace-temps donné.

Nous allons nous concentrer sur l'aspect de l' « écriture », plus précisément, l'écriture comme processus au lieu de l'écriture comme résultat, parfois désignée indifféremment par le terme « écrit ».

Le deuxième moment a pour objectif de s'intéresser exclusivement à la didactique de l'écriture, nous comptons effectuer un compte rendu des principales théories sur lesquelles elle s'appuie pour se constituer en tant que telle. Ce sont certainement les deux constructivismes, en l'occurrence celui de Piaget et l'autre de Vygotski, que nous considérons comme complémentaires pesant de tout leur poids sur la didactique des langues, mais

également comme les principales théories ayant contribué à la recherche dans le domaine très élargi de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Nous essayerons, par voie de conséquence, de décrire comment les deux constructivismes ont fourni des concepts et des notions, souvent opératoires, à la didactique de l'écriture.

Nous nous interrogerons, enfin, sur les apports de ces deux constructivismes à l'enseignement-apprentissage de l'écriture. C'est, en fait, de tenter de voir en quoi ils sont opératoires dans le cadre spécifique de l'action didactique.

Le troisième chapitre propose une approche de l'écriture par résolution de problèmes où il s'agit, d'initier les étudiants à l'écriture de brouillons, de stimuler leur activité métadiscursive afin-entre autres- de permettre à l'enseignant de prendre appui sur leurs conceptions intermédiaires pour les aider à avancer dans l'apprentissage. Corolairement au problème d'écriture de l'apprenant, un problème d'étayage se pose à l'enseignant. Il a alors besoin, pour rendre cet étayage positif, d'être outillé d'une théorie des discours (où émerge notamment le problème des typologies), d'une théorie de la genèse des discours écrits(qui initie une réflexion sur les modèles et les processus d'écriture et de réécriture en classe) et d'une théorie des interactions (comment, à partir de la lecture évaluative-diagnostique d'un écrit, situer la co-élaboration des discours au centre de la construction des savoirs de l'apprenant?). Le deuxième moment a pour objectif de définir la compétence explicative d'un point de vue cognitif, pour ensuite envisager les procédures par lesquelles elle s'actualise dans le langage.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse détaillée des textes, selon la méthode descriptive et analytique, produits dans un cadre d'exercice en milieu universitaire. Notre analyse a plusieurs objectifs. Le corpus sur lequel nous travaillons comprend les productions écrites de rédacteurs non natifs. En nous penchant sur les difficultés rencontrées par les

rédacteurs, non seulement au niveau phrastique mais aussi à un niveau plus global de l'organisation textuelle.

Pour le recueil des données, nous procéderons à la correction et à l'analyse des copies de notre corpus (1^{er} jet). Nous nous sommes confronté à des productions écrites dévoilant des erreurs tant sur le plan linguistique que textuel.

Cela étant, en se basant sur certains travaux de didacticiens, nous avons essayé à travers notre intervention pédagogique de changer l'angle d'attaque, par rapport à ce qui se faisait au secondaire, et d'aborder les difficultés scripturales des étudiants dans une perspective pragmatique, davantage centrée sur une conception ouverte sur les pratiques et les usages réels de la langue en contexte. Nous essayerons également d'initier ces étudiants aux caractéristiques conceptuelles, textuelles et discursives de ce genre textuel.

Ensuite nous exposerons l'analyse et les résultats obtenus du troisième jet.

En guise de conclusion, nous évoquerons le bilan de notre étude, nous tenterons de mesurer l'efficacité du dispositif de remédiation, nous dégagerons également les limites et nous proposerons les perspectives ouvertes par notre recherche.

Chapitre 01

1-Le constat

Au début de ce chapitre, nous mettons en lumière notre objectif principal qui consiste à corriger et à analyser les productions écrites sur un nombre de sujets (80 étudiants)

Nous avons mené une expérimentation avec des étudiants de première année LMD. L'expérience a été menée au département de français de la faculté des lettres et langues étrangères au cours du mois de novembre de l'année académique 2016/2017 durant un exercice entrant dans le cadre d'une évaluation diagnostique. Nous avons voulu vérifier la qualité textuelle de ce genre textuel partant du fait que la rédaction du compte rendu est la cause principale de l'échec à l'épreuve de français des candidats au baccalauréat selon le rapport du Ministère de l'Education Nationale.

Nous avons demandé aux étudiants de la première année LMD puisqu'ils ont passé l'épreuve du baccalauréat, il y a à peine quatre mois, de rédiger un compte rendu à partir d'un texte source intitulé :

La tentation du retour au foyer d'après Marie-France VIGOR. (Voir annexe)

Le travail des étudiants, à savoir la rédaction proprement dite du compte rendu, a été effectuée individuellement durant une heure où ils ont été invités à répondre à la consigne suivante :

Faites le compte rendu objectif de ce texte.

Une fois le travail individuel élaboré, nous avons procédé à la correction des productions écrites. Pour ce faire, nous avons opté pour la grille proposée par la Commission Nationale des Examens et Concours qui met l'accent essentiellement sur les paramètres textuels que nous avons enrichie surtout sur le plan organisationnel et textuel. Il en ressort des erreurs phrastiques, discursives et pragmatiques.

Notre objectif est de comprendre ce dysfonctionnement et l'origine des écarts constatés. Il ne s'agit nullement d'apporter des réponses définitives à ce déficit, mais de proposer des

explications possibles ainsi que des réflexions qui pourraient être utilisées dans les pratiques de la classe de FLE.

2. Grille d'analyse

Voyons à présent l'analyse globale des productions écrites de nos étudiants-scripteurs, nous avons recensé dans le premier tableau les séquentialités du compte rendu et la compréhension du texte source, dans le deuxième les erreurs de surface et dans le troisième les erreurs globales.

Séquentialité et compréhension

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE4
Présentation du texte	faible	faible	insuffisant	Moyen
Compréhension du texte source	faible	faible	faible	Insuffisant

Erreurs de surface

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE 4
Erreurs relatives à l'orthographe	13	09	03	04
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	14	07	07	06
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	04	03	04	07
Erreurs relatives aux choix des mots outils	06	02	01	02
Emploi inadéquat des temps verbaux	04	01	02	03
Ponctuation	07	03	03	01

Totale des erreurs de surface	49 251 mots	25 180 mots	20 136 mots	23 255 mots
observations	faible	faible	faible	Insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE 4
Progression des informations	Faible	faible	faible	Moyen
Ruptures ou enchaînement peu clair	Faible	faible	faible	Insuffisant
Organisation des idées	Faible	faible	faible	Moyen
Reformulation et compactification	Faible	faible	faible	Insuffisant
Structuration du texte	Faible	faible	faible	Moyen
Clarté textuelle	Faible	faible	faible	Insuffisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Présentation du texte	Moyen	faible	faible	Faible
Compréhension du texte source	Moyen	faible	faible	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Erreurs relatives à l'orthographe	05	07	05	04
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	07	04	04	07
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	09	03	07	03
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	02	07	07
Emploi inadéquat des temps verbaux	01	02	02	02
Ponctuation	01	11	05	04

Totale des erreurs de surface	24 158mots	29 117mots	25 117	23 103mots
Observations	Moyen	faible	faible	Insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Progression des informations	Satisfaisant	faible	faible	Faible
Ruptures ou enchaînement peu clair	Moyen	faible	faible	Faible
Organisation des idées	Satisfaisant	faible	faible	Faible
Reformulation et compactification	Moyen	faible	faible	Faible

Structuration du texte	Moyen	faible	faible	Faible
Clarté textuelle	Moyen	faible	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 9	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Présentation du texte	Faible	insuffisant	faible	Faible
Compréhension du texte source	Faible	moyen	faible	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 09	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Erreurs relatives à l'orthographe	05	19	08	04
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	05	09	03	05
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	01	03	03	13
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	01	02	05
Emploi inadéquat des temps verbaux	01	01	03	01
Ponctuation	02	03	02	07

Totale des erreurs de surface	15 92mots	36 106mots	21 99mots	29 156mots
Observations	Faible	insuffisant	faible	Insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 09	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Progression des informations	Faible	insuffisant	faible	Faible
Ruptures ou enchainement peu clair	Faible	médiocre	faible	Faible
Organisation des idées	Faible	insuffisant	faible	Faible
Reformulation et compactification	Faible	insuffisant	faible	Faible
Structuration du texte	Faible	insuffisant	faible	Faible
Clarté textuelle	Faible	satisfaisant	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE 16
Présentation du texte	Insuffisant	moyen	faible	Satisfaisant
Compréhension du texte source	Faible	faible	faible	Moyen

Erreurs de surface

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE 16
Erreurs relatives à l'orthographe	02	07	00	01
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	06	03	03	04
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	10	01	06	08
Erreurs relatives aux choix des mots outils	07	01	01	03
Emploi inadéquat des temps verbaux	04	01	02	01
Ponctuation	08	03	03	02

Totale des erreurs de surface	37 168mots	16 89mots	15 108mots	19 162mots
observations	Faible	faible	faible	Satisfaisant

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE 16
Progression des informations	Faible	faible	faible	Satisfaisant
Ruptures ou enchainement peu clair	Faible	faible	faible	Insuffisant
Organisation des idées	Faible	faible	faible	Insuffisant
Reformulation et compactification	Faible	faible	faible	Moyen
Structuration du texte	Faible	faible	faible	Satisfaisant
Clarté textuelle	Faible	faible	faible	Satisfaisant

Erreurs globales**Séquentialité et compréhension**

	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE 20
Présentation du texte	Faible	moyen	satisfaisant	Moyen
Compréhension du texte source	Faible	satisfaisant	moyen	Moyen

Erreurs de surface

	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE 20
Erreurs relatives à l'orthographe	02	04	01	02
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	03	07	04	01
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	07	08	02	02
Erreurs relatives aux choix des mots outils	00	01	02	05
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	01	00	00
Ponctuation	00	01	00	00

Totale des erreurs de surface	12 85mots	23 129mots	09 148mots	10 101mots
Observations	Insuffisant	insuffisant	insuffisant	Insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE 20
Progression des informations	Insuffisant	satisfaisant	satisfaisant	Insuffisant
Ruptures ou enchainement peu clair	Faible	moyen	moyen	Insuffisant
Organisation des idées	Faible	satisfaisant	insuffisant	Insuffisant
Reformulation et compactification	Insuffisant	insuffisant	insuffisant	Insuffisant
Structuration du texte	Insuffisant	moyen	moyen	Insuffisant
Clarté textuelle	Faible	satisfaisant	moyen	Moyen

Séquentialité et compréhension

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE 24
Présentation du texte	Faible	moyen	moyen	Moyen
Compréhension du texte source	Faible	moyen	moyen	Moyen

Erreurs de surface

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE 24
Erreurs relatives à l'orthographe	04	01	11	06
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	03	03	06	06
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	02	03	06	01
Erreurs relatives aux choix des mots outils	00	02	03	02
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	01	01	01
Ponctuation	01	03	06	03

Totale des erreurs de surface	10 90mots	13 104mots	33 143mots	19 156mots
observations	Insuffisant	insuffisant	insuffisant	Moyen

Erreurs globales

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE 24
Progression des informations	Faible	insuffisant	insuffisant	Satisfaisant
Ruptures ou enchaînement peu clair	Faible	faible	médiocre	Moyen

Organisation des idées	Faible	faible	insuffisant	Satisfaisant
Reformulation et compactification	Faible	faible	faible	Moyen
Structuration du texte	Faible	faible	insuffisant	Satisfaisant
Clarté textuelle	Faible	faible	insuffisant	Moyen

Séquentialité et compréhension

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 24	COPIE 28
Présentation du texte	faible	faible	faible	Insuffisant
Compréhension du texte source	faible	faible	faible	Insuffisant

Erreurs de surface

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 27	COPIE 28
Erreurs relatives à l'orthographe	10	03	08	01
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe-syntaxe	09	10	11	07
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	04	02	00
Erreurs relatives aux choix des mots outils	05	01	00	04
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	00	00	02
Ponctuation	06	02	05	06

Totale des erreurs de surface	33 197mots	20 216mots	25 105mots	20 94mots
observations	insuffisant	faible	faible	Faible

Erreurs globales

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 27	COPIE 28
Progression des informations	faible	faible	faible	Insuffisant
Ruptures ou enchainement peu clair	faible	faible	faible	Faible
Organisation des idées	faible	faible	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	faible	faible	Insuffisant
Clarté textuelle	faible	faible	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Présentation du texte	faible	insuffisant	faible	Insuffisant
Compréhension du texte source	faible	moyen	insuffisant	Moyen

Erreurs de surface

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Erreurs relatives à l'orthographe	16	00	02	01
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	19	08	04	03
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	11	07	01	00
Erreurs relatives aux choix des mots outils	08	04	00	00
Emploi inadéquat des temps verbaux	02	01	00	00
Ponctuation	05	04	04	03

Totale des erreurs de surface	61 296mots	24 174mots	11 92mots	07 82mots
observations	faible	insuffisant	insuffisant	Moyen

Erreurs globales

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Progression des informations	faible	insuffisant	insuffisant	Moyen
Ruptures ou enchainement peu clair	faible	faible	moyen	Satisfaisant
Organisation des idées	faible	insuffisant	moyen	Satisfaisant
Reformulation et compactification	faible	médiocre	moyen	Insuffisant
Structuration du texte	faible	insuffisant	insuffisant	Satisfaisant
Clarté textuelle	faible	insuffisant	moyen	Satisfaisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE 36
Présentation du texte	moyen	insuffisant	faible	Moyen
Compréhension du texte source	insuffisant	moyen	faible	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE 36
Erreurs relatives à l'orthographe	04	00	11	00
Erreurs relatives à la morpho-syntaxe	14	02	14	03
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	05	04	06	02
Erreurs relatives aux choix des mots outils	02	04	04	01
Emploi inadéquat des temps verbaux	02	02	02	00
Ponctuation	05	05	01	01

Totale des erreurs de surface	32 164	17 203mots	38 197mots	07 58mots
observations	moyen	moyen	faible	Faible

Erreurs globales

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE 36
Progression des informations	insuffisant	moyen	faible	Faible
Ruptures ou enchainement peu clair	insuffisant	insuffisant	faible	Faible
Organisation des idées	insuffisant	moyen	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	insuffisant	faible	Faible
Clarté textuelle	insuffisant	insuffisant	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Présentation du texte	moyen	insuffisant	insuffisant	Faible
Compréhension du texte source	faible	faible	insuffisant	Insuffisant

Erreurs de surface

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Erreurs relatives à l'orthographe	01	01	02	01
Erreurs relatives à la morpoho-syntaxe	04	04	05	08
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de	03	01	02	02

collocation				
Erreurs relatives aux choix des mots outils	02	01	00	01
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	02	00	00
Ponctuation	05	04	01	01

Totale des erreurs de surface	15 83mots	13 93mots	10 99 mots	13 136mots
observations	faible	faible	faible	Faible

Erreurs globales

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Progression des informations	insuffisant	moyen	faible	Faible
Ruptures ou enchainement peu clair	insuffisant	insuffisant	faible	Faible
Organisation des idées	insuffisant	moyen	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	insuffisant	faible	Faible
Clarté textuelle	insuffisant	insuffisant	faible	Faible

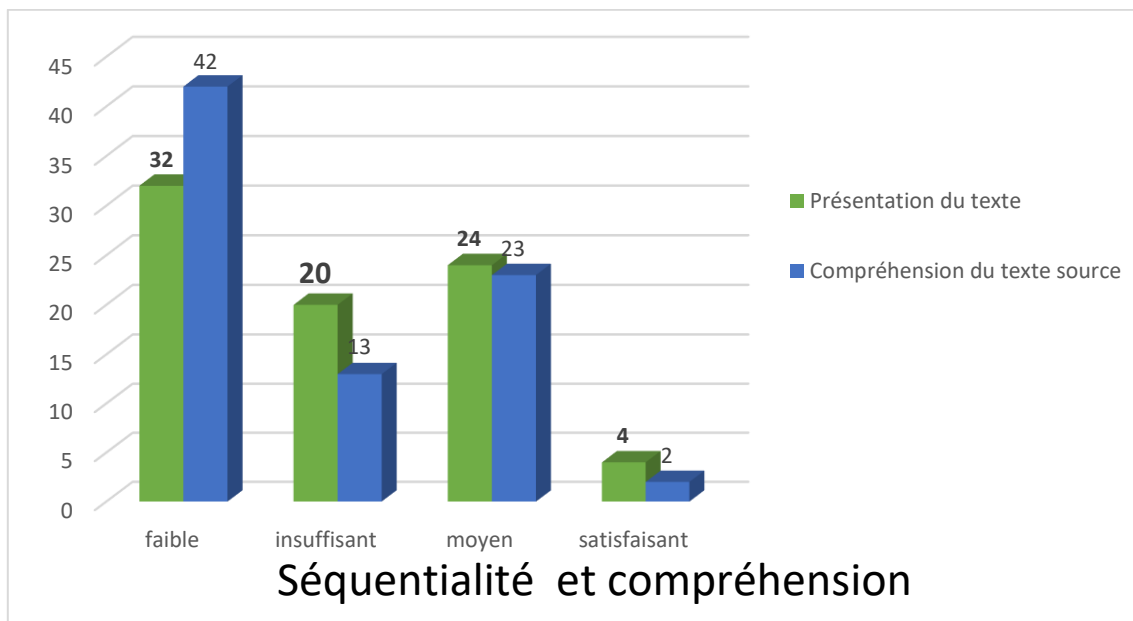
3. Typologies des erreurs

- Dans le premier tableau, nous nous sommes intéressé à la séquentialité du compte rendu (accroche-développement) et à la compréhension du texte source.
- Dans le deuxième tableau nous avons tenu compte des erreurs relevées au niveau de la surface textuelle. Il s'agit des erreurs de morpho-syntaxe (ordre des mots, accords adjectivaux, mauvaise assimilation de la grammaire, etc.) ; des erreurs lexicales (choix erroné qui ne convient pas d'un point de vue sémantique au contexte dans lequel il est employé, calque direct sur la langue maternelle et toutes les erreurs qui semblent provenir des choix effectués à l'intérieur de la langue cible) ; des erreurs ayant trait à la concordance des temps et à l'emploi inapproprié des prépositions. Ces erreurs dont la portée est visiblement limitée à une partie de la phrase sont facilement repérables après une première lecture.
- Dans le troisième tableau nous avons évalué les erreurs globales qui ont une portée plus large et peuvent s'étendre au-delà de la phrase. Nous avons vérifié s'il y a présence de rupture dans les écrits et à quels niveaux elles se situent. Nous avons aussi vérifié si les rédacteurs ont réussi à reformuler le texte source et comment ont-ils présenté et organisé les idées réunies plus tôt. Et enfin à la clarté textuelle.

4. Statistiques descriptifs du 1^{er} jet

4.1 Séquentialité et compréhension

Graphique 1.



Nous constatons que 52 rédacteurs n'ont pas su présenté correctement leur texte selon le genre textuel attendu, en l'occurrence le compte rendu objectif. En effet, le plan personnel n'est pas cohérent, la longueur du texte n'est pas conforme à la norme et les parties ne sont pas équilibrées. 24 étudiants ont à peine réussi à scinder leur texte en deux parties distinctes (l'accroche et le résumé) et 4 l'ont présenté correctement.

Quant à la compréhension du texte source, nous remarquons que 55 étudiants n'ont pas compris le texte source, 24 ont plus au moins appréhendé le texte dans sa globalité et 4 seulement ont réussi à saisir le sens global du texte source.

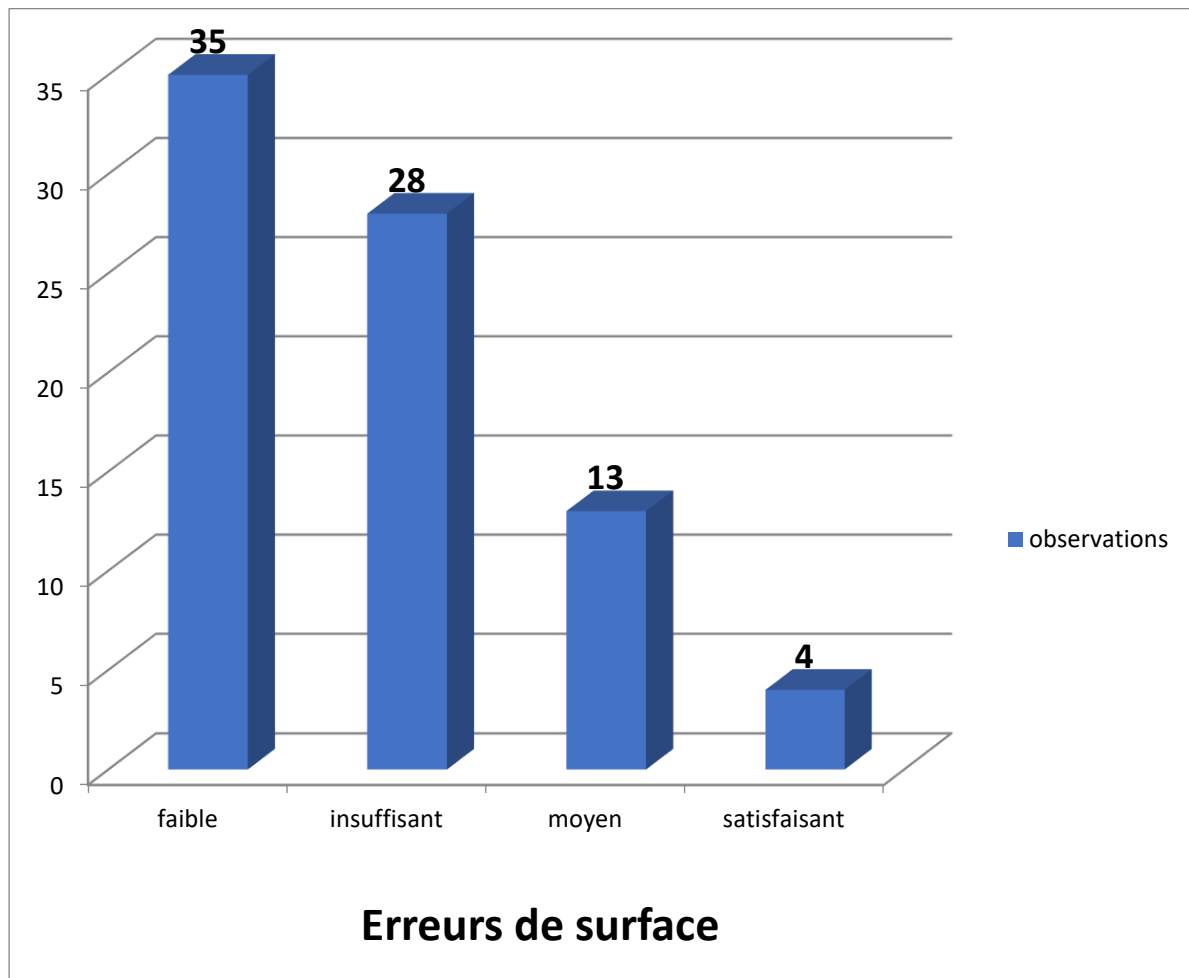
Commentaire

De notre point de vue les difficultés de compréhension du texte source sont dues d'une part au fait que les étudiants ne lisent pas et d'autre part à une méconnaissance de la progression thématique dans la mesure où la reconnaissance de tel ou tel type de progression dans un passage peut être considéré comme l'un des paramètres de l'acte de compréhension. Autrement dit si l'étudiant ne sait pas reconnaître les enchaînements entre les phrases, sa compréhension sera déficiente.

Quant à la présentation du texte, le malaise du scripteur apparaît à travers la manière dont ce dernier présente son texte (présentation du texte non conforme au genre textuel). Il nous semble que l'on a là un facteur d'incohérence : indépendamment de son contenu, de ce qui est dit et des moyens lexicaux, syntaxiques ou orthographiques mis en œuvre, la présentation du texte constitue un agent positif de la lisibilité dans la mesure où le lecteur peut construire une hypothèse de lecture en reconnaissant qu'il s'agit d'un compte rendu.

4.2 Erreurs de surface

Graphique 2

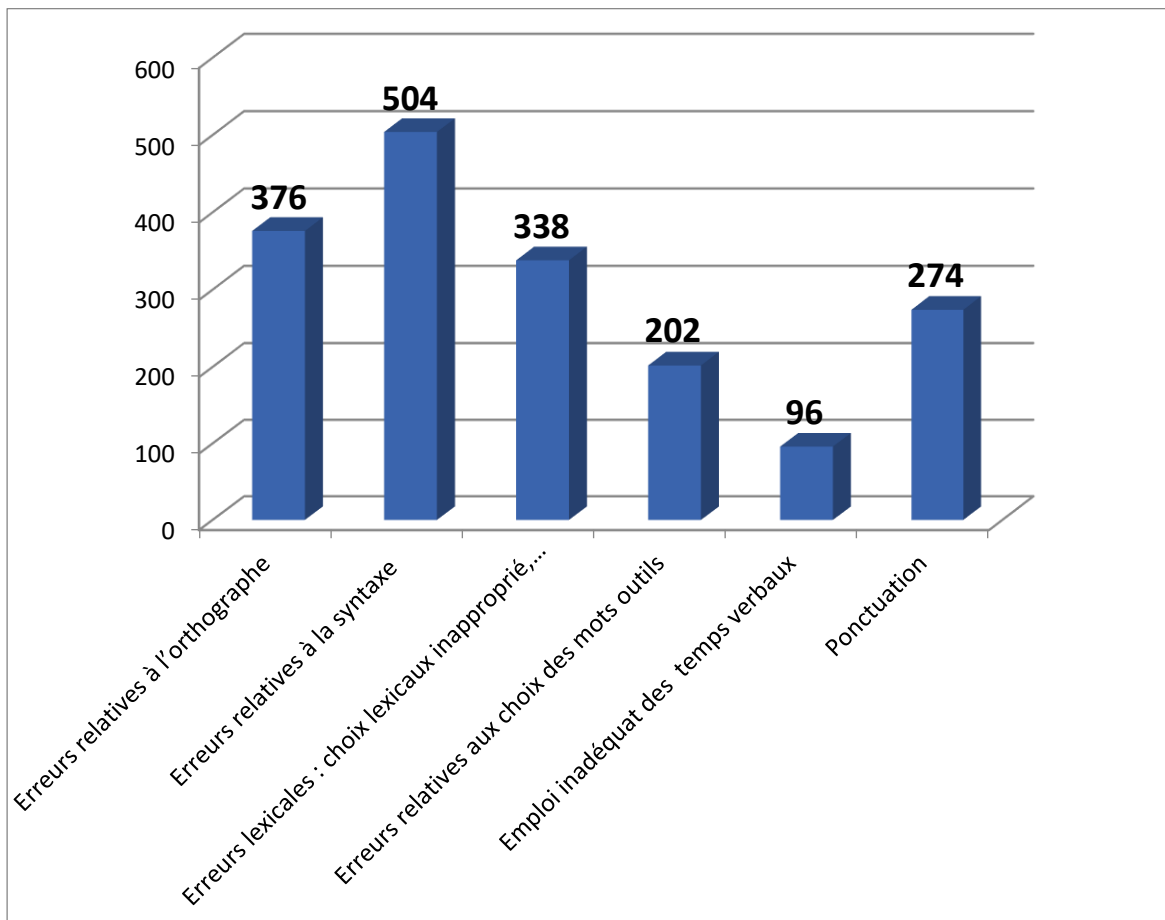


Commentaire

A partir de ce graphique, nous arrivons à des constats qui montrent clairement que nos scripteurs commettent beaucoup d'erreurs d'orthographe, de syntaxe, de temps adapté, de ponctuation et de lexique. Ces erreurs rendent la production écrite incompréhensible et illogique mais elles sont inévitables dans tout usage de la langue. C'est pourquoi nous considérons qu'elles font partie intégrante de l'apprentissage et de la progression. Ceci dit, la

prise en compte de ces erreurs dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite nécessite une attention spécifique.

Graphique 3



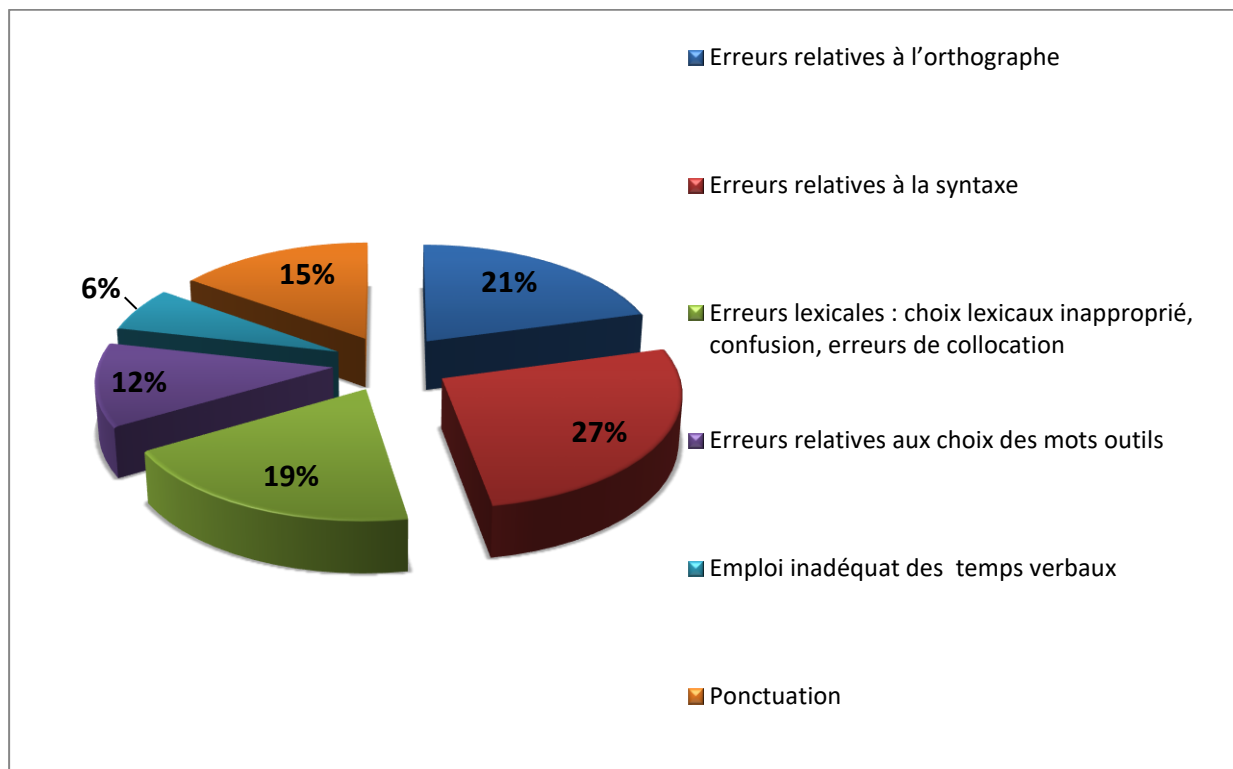
Après une première correction portant essentiellement sur les erreurs constatées à la surface du texte, nous avons répertorié 1790 erreurs : 376 d'ordre orthographique, 504 d'ordre morpho-syntaxique, 338 d'ordre lexical, 202 relatives aux mots outils, 96 relatives aux temps verbaux et 274 ayant trait à la ponctuation.

Commentaire

Nous constatons que, d'un point de vue quantitatif, que le nombre d'erreurs commises par les étudiants-scripteurs est alarmant surtout par rapport aux erreurs relatives à l'orthographe sachant que la majorité des rédacteurs se sont contenté de recopier des phrases entières du texte source. Parmi les erreurs d'origine morpho-syntaxique, nous remarquons un fort pourcentage d'erreurs relatives à l'ordre des mots dans la phrase et à la hiérarchisation des propositions. Des erreurs dues à une mauvaise assimilation de la grammaire de la langue d'arrivée comme « l'auteur à parler », des difficultés aussi pour agencer les différentes propositions.

Des erreurs lexicales semblent provenir d'un choix lexical inapproprié, les autres erreurs lexicales relevées sont à classer sous la rubrique de confusion L1/L2.

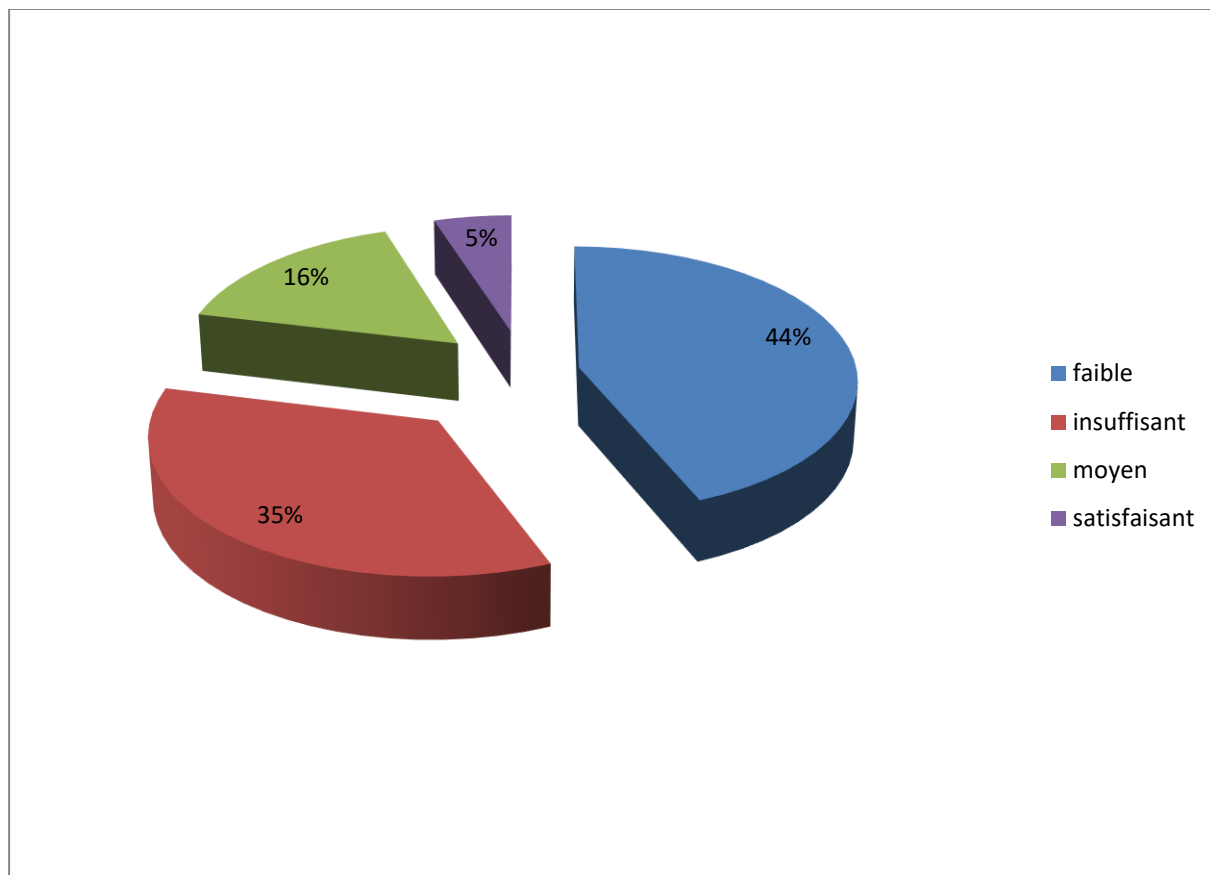
On relève également des erreurs qui proviennent d'un mauvais choix de prépositions.

Graphique 4

En termes de pourcentage, nous voyons que :

- 27 % des erreurs sont d'ordre morpho-syntaxique cette catégorie comprend les erreurs au niveau de l'ordre des mots dans la phrase, les accords sujets/verbes, la structure de la phrase (mauvais positionnement du verbe, du participe passé....)
- 21 % des erreurs sont d'ordre orthographique, cette catégorie regroupe essentiellement les erreurs d'orthographe d'usage.
- 19 % des erreurs touchent principalement les choix lexicaux inapproprié, les autres erreurs semblent provenir des confusions de L1/ L2.
- 15 % des erreurs répertoriées sont dues à de la ponctuation
- 12 % des erreurs proviennent d'un mauvais choix des mots-outils
- 6% des erreurs ont trait à l'emploi inadéquat des temps verbaux

Graphique 5



En terme de pourcentage relatif aux observations, nous voyons que 44 % des copies ont eu la mention faible, 35% ont eu la mention insuffisant, 16% la mention moyen et 5% seulement des productions sont satisfaisantes.

5. Bilan des erreurs de surface

Les textes produits contiennent de nombreuses erreurs lexico-grammaticales ou orthographiques qui ont sérieusement entravé notre perception de la cohérence. Autrement dit, ces erreurs de surface peuvent nuire l'évaluation textuelle même si certains chercheurs ont proposé de minimaliser l'importance de la syntaxe dans l'organisation du texte. Cela dit, la prise en compte de ces erreurs de surface dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit et dans l'organisation textuelle est très importante. Il est donc important d'appliquer une démarche ou une approche qui ne minimise pas la place et le rôle des erreurs de surface dans l'organisation et la structuration textuelle.

Cela dit, une amélioration de la compétence rédactionnelle des étudiants nécessiterait un élargissement de leurs connaissances en compétences linguistiques afin de mieux écrire. Autrement dit, la rédaction en langue étrangère présente des difficultés directement liées au niveau de compétence linguistique dans cette langue. Pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif bien précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue. Néanmoins, sans nier l'importance d'une bonne maîtrise du mécanisme langagier en langue étrangère, la plupart des chercheurs en didactique de l'écrit dans les langues étrangères soulignent les limites d'une approche fondée exclusivement sur le mécanisme linguistique. Cela étant différentes techniques et stratégies entrent en jeu, qui font appel, non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi à l'intégration au sein de l'activité d'écriture de différentes sortes de connaissances. Comme les deux aspects sont étroitement imbriqués, nous tenterons dans notre intervention pédagogique de mettre l'accent sur la contribution de la syntaxe à la cohérence textuelle. Un de nos objectifs sera d'approfondir la relation entre la cohésion locale à un niveau phrastique et la qualité globale du texte parce qu'il semblerait que les maladresses dans les écrits de notre corpus résultent non seulement d'une méconnaissance du mécanisme

de la langue et de ses règles syntaxiques mais aussi d'une incapacité à utiliser à bon escient leurs connaissances quand il s'agit de porter l'accent sur certaines informations ou d'assurer la continuité thématique d'une phrase à une autre. Autrement dit nos scripteurs n'ont pas encore appris à manipuler la syntaxe et sont ainsi limités dans leurs choix thématiques. Ce sont les modèles syntaxiques canoniques qui priment. Il va de soi qu'à un stade plus évolué, ces étudiants apprendront à manipuler la langue afin de restructurer les informations.

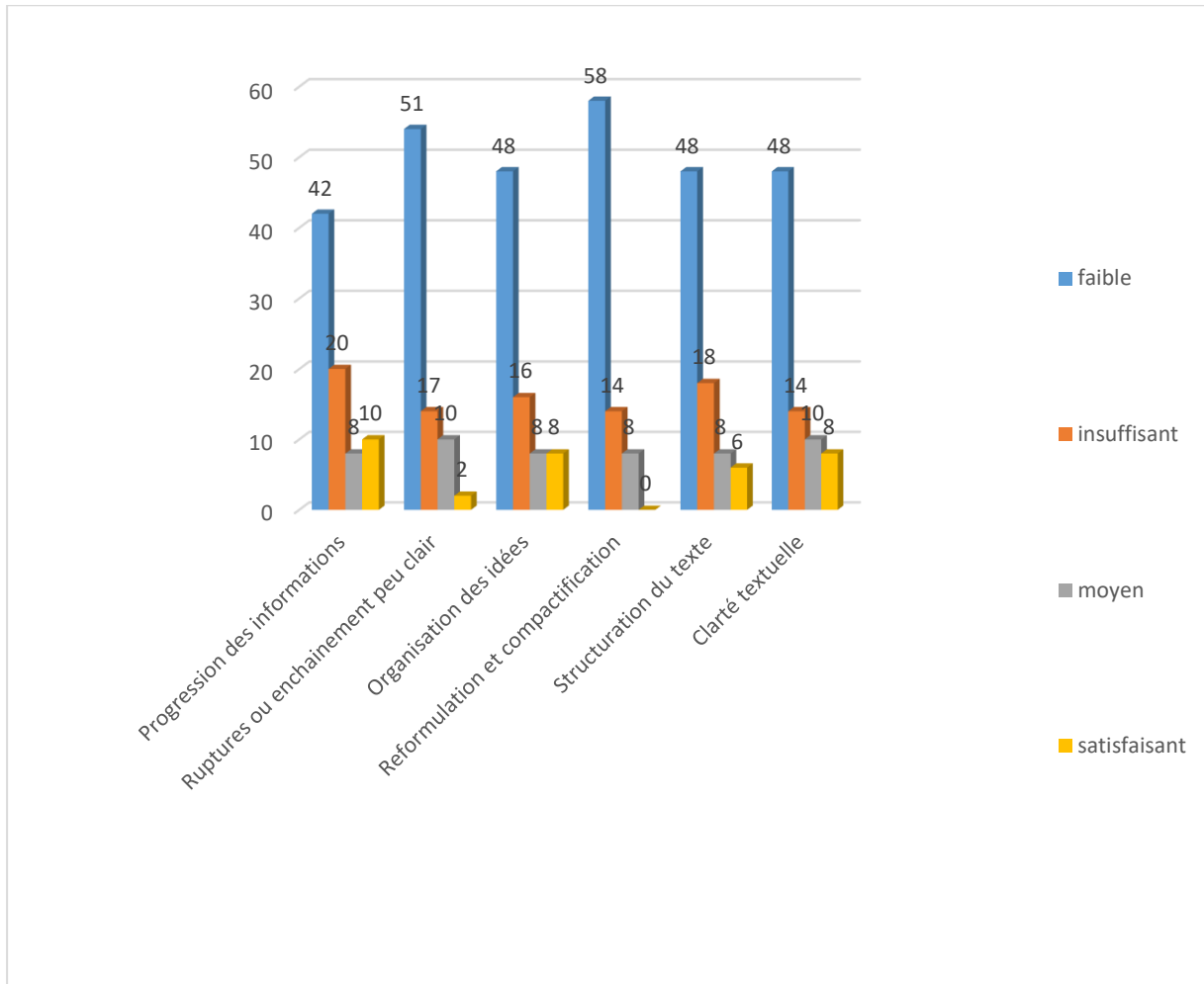
Donc on prône une approche qui permet l'association des deux aspects qui sont à notre avis étroitement imbriqués.

La séparation forme/contenu est difficile à maintenir. A ce sujet, G.Vigner (1982:83) émet la mise en garde suivante : *« il ne suffit pas d'apprendre à l'élève à décrire et à analyser l'instance extérieure de la communication (ce à quoi se limitent généralement les pédagogies issues des approches socio-communicatives), mais encore de lui apprendre à organiser et à contrôler le processus de développement interne du texte. »*

Un apprentissage plus efficace de l'expression écrite exige que soient pris en considération les problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter-phrastique.

6. Erreurs globales

Graphique 6



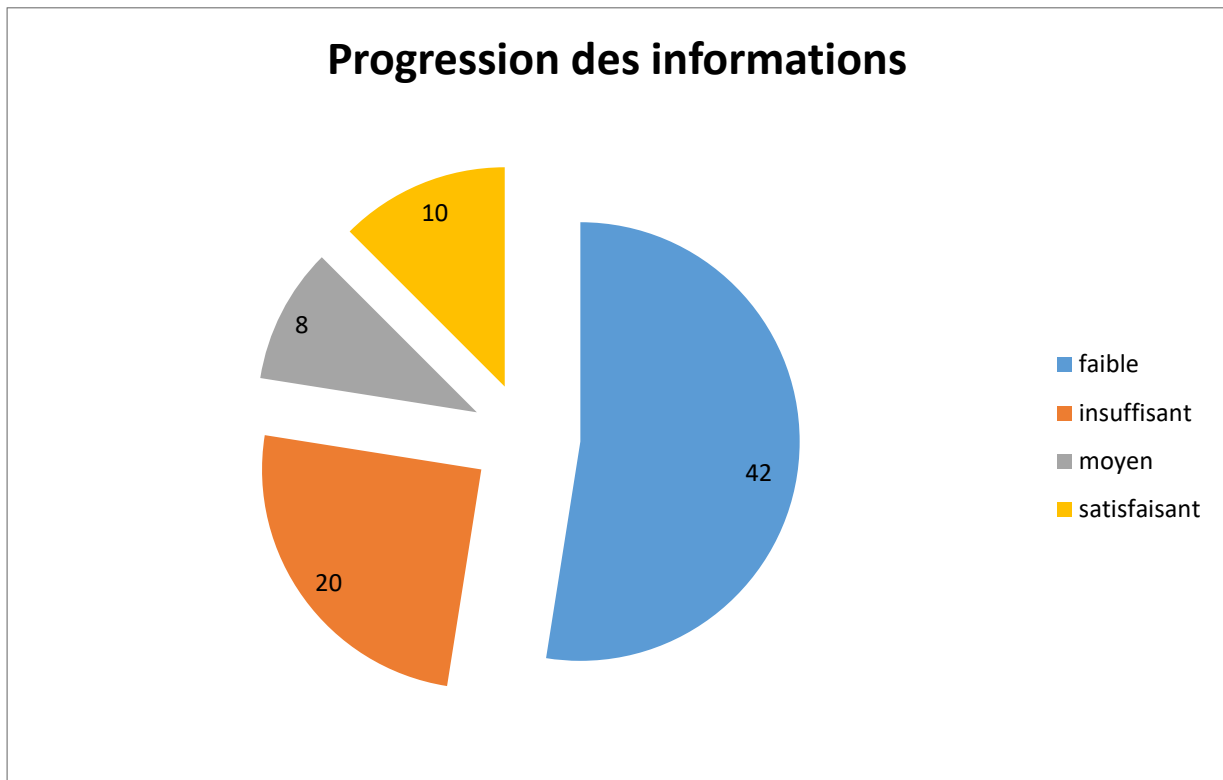
Commentaire

Ce tableau indique les observations concernant l'évaluation des différents critères portant sur la progression des informations, les ruptures, l'organisation des idées, la reformulation, la structuration du texte et la clarté textuelle. Pour le premier critère en l'occurrence la progression des informations, nous constatons que 42 rédacteurs ont eu la mention faible, 20 la mention insuffisant, 8 la mention moyen et 10 la mention satisfaisant. Cela dit, sur 80 étudiants-scripteurs, 62 rencontrent des difficultés dans la progression et l'organisation de leur

écrit, 8 sont à peine moyens et 10 seulement parviennent à répartir l'information sur la ligne de la phrase, avec sa division en parties thématiques et rhématiques.

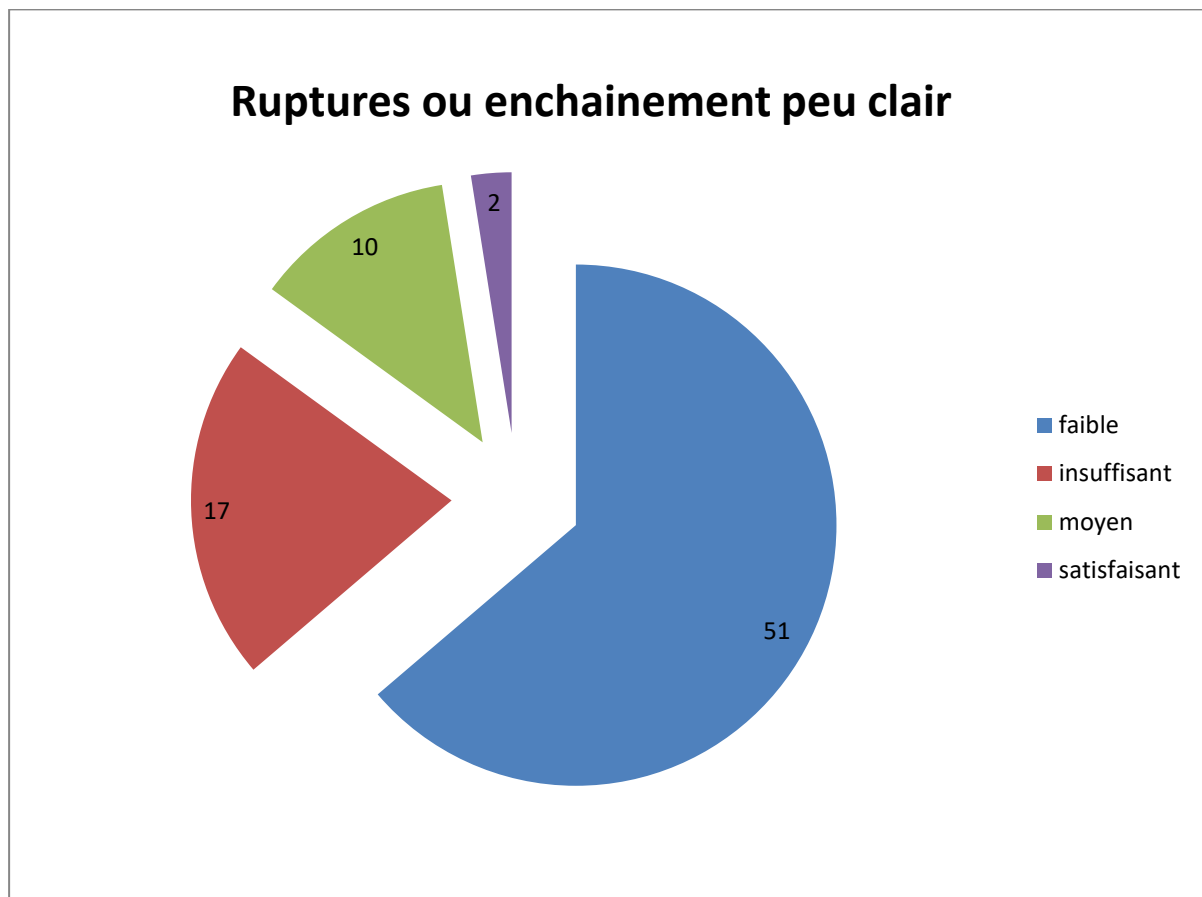
Quant au deuxième critère relatif aux problèmes de ruptures et d'enchaînements, nous remarquons que 68 rédacteurs sont dans l'incapacité d'enchaîner les différentes phrases et par conséquent l'organisation et la répartition de l'information dans le texte est difficile à suivre.

Quant au critère en rapport avec l'organisation des idées, nous constatons que 64 étudiants-scripteurs ne maîtrisent pas cet aspect de la mise en rédaction qui semble particulièrement difficile pour eux. Par ailleurs, 8 scripteurs ont plus au moins essayé d'organiser les informations relevées du texte source et 8 autres ont réussi à hiérarchiser correctement les idées et les propositions contenues dans le texte initial. Pour ce qui est de la reformulation, nous sommes dans une situation particulière dans la mesure où 72 étudiants sur 80, qui constituent notre corpus, n'ont pas reformulé leur texte, cela suppose qu'ils n'ont pas été initiés et sensibilisés à cette technique pourtant indispensable pour la rédaction du compte rendu. Le critère relatif à la structuration du texte indique là aussi que la majorité des écrits des étudiants ne sont pas structurés et par conséquent leur compte rendus sont opaque et difficile à suivre. Comme nous le constatons, nos scripteurs éprouvent d'énormes difficultés pour produire un texte satisfaisant et recevable. Il semble que ces maladroites sont dues au fait que ces scripteurs n'ont pas été préparés à suffisance à la rédaction de compte rendus.

Graphique 7**Commentaire :**

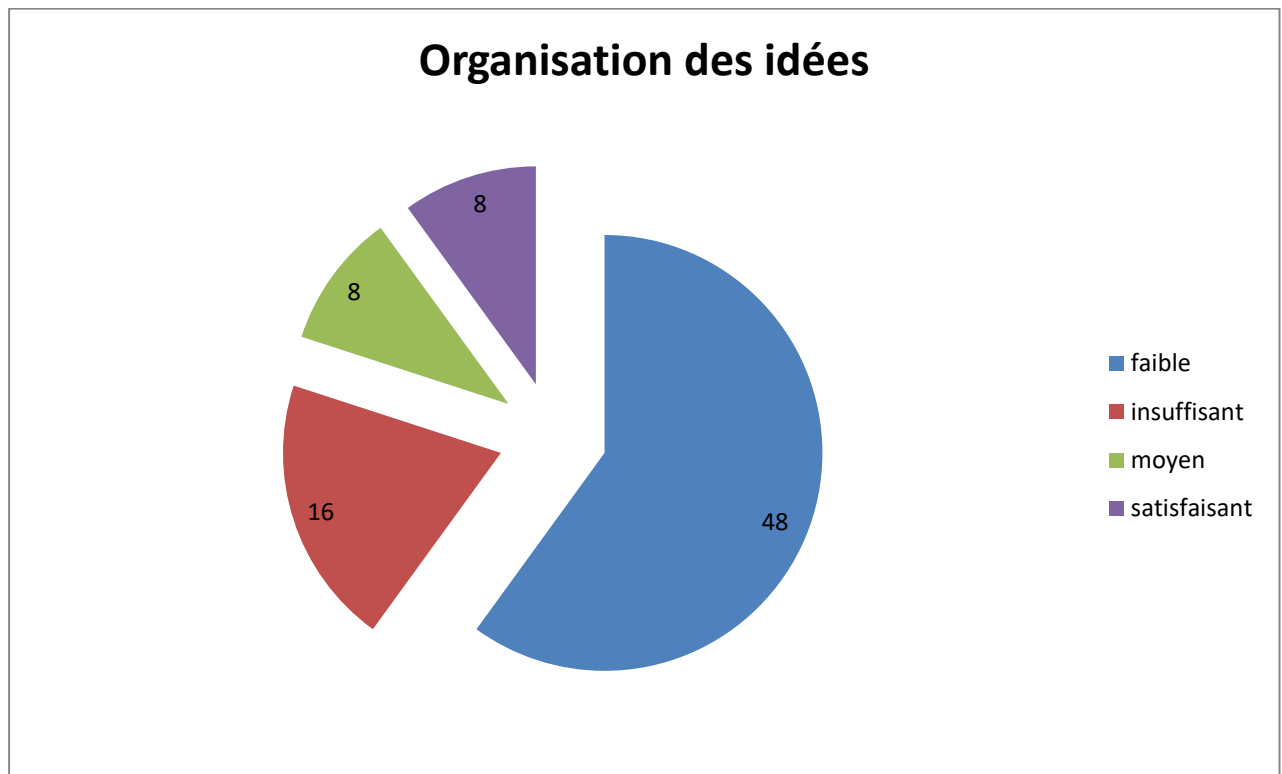
Les résultats du tableau indiquent que les enchainements thématiques sont pour ainsi dire inexistantes. Nous constatons une succession de propositions indépendantes sans rapport évident entre elles. Il nous semble que les problèmes d'organisation thématique constatés sont étroitement imbriqués avec ceux de la structuration syntaxique. Voilà pourquoi la progression thématique joue un rôle important à l'intérieur de la question de la répartition de l'information.

Graphique 8

**Commentaire :**

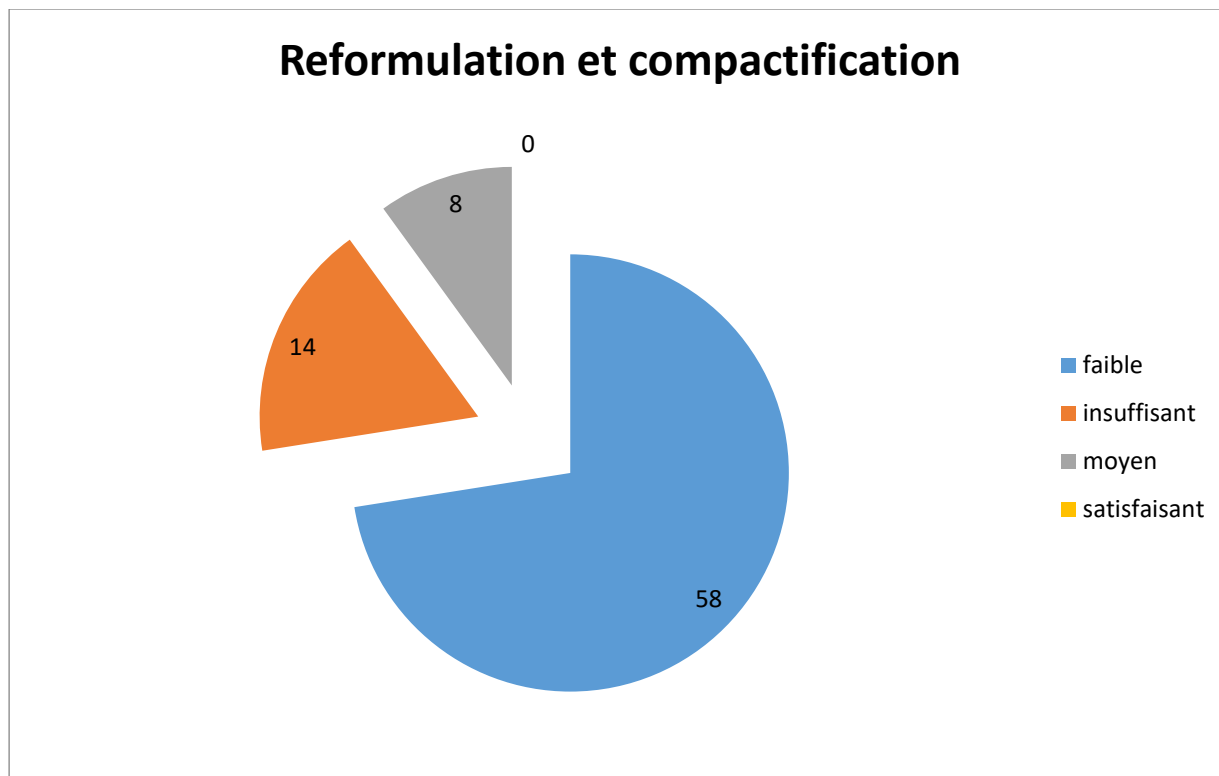
D'après ce tableau les écrits comportent un nombre considérable de ruptures au niveau de la structuration thématique. Selon ces résultats nous pouvons postuler l'existence d'un rapport entre la maîtrise linguistique des étudiants à un niveau local et leur compétence à hiérarchiser et à enchaîner les différentes propositions entre elles. Il semblerait que les difficultés à gérer les rapports syntaxiques à un niveau local se traduisent également par des difficultés à enchaîner les différentes propositions.

Graphique 9

**Commentaire :**

Une maîtrise insuffisante ou faible du système grammaticale de la langue ne se limite pas à la phrase, mais s'étend également à des questions d'organisation textuelle. Autrement dit, la précision grammaticale et lexicale au niveau locale même si elle fait l'objet habituellement d'une attention particulière dans les cours de langue, n'est pas suffisante pour garantir l'organisation textuelle.

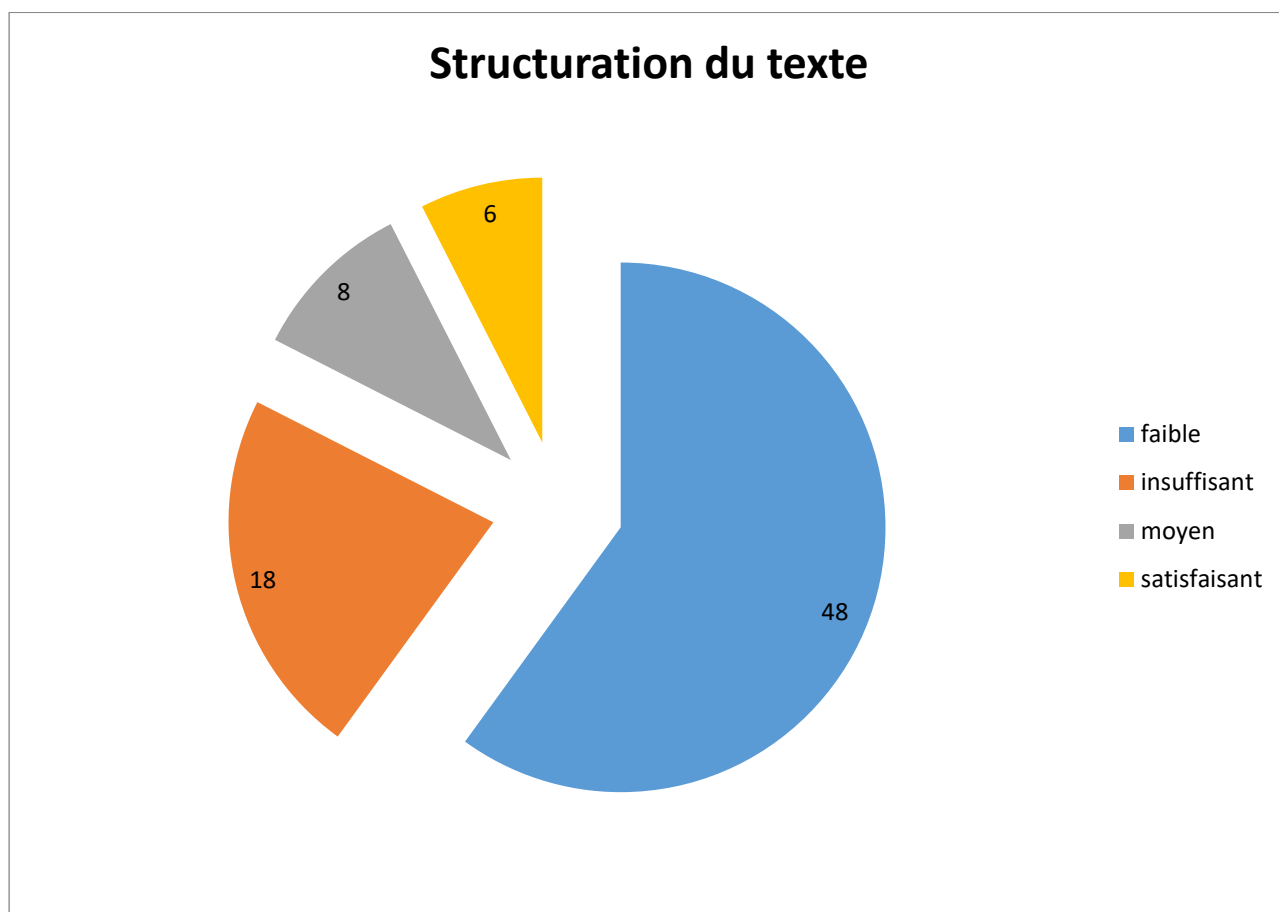
Graphique 10



Commentaire

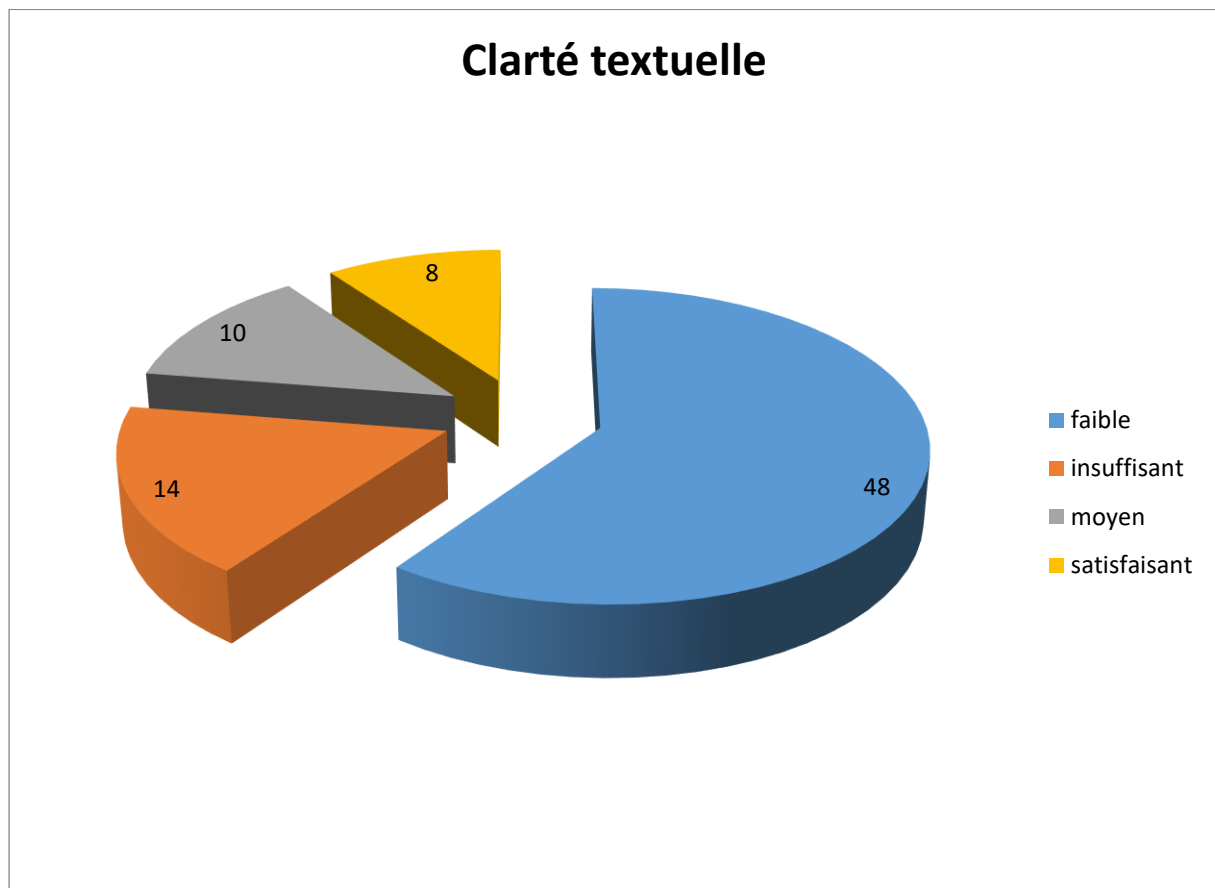
Selon nous, les scripteurs méconnaissent cette technique d'expression qui consiste d'abord à récupérer et ensuite à mettre en langue les informations réunies plus tôt.

Ce travail nécessite d'abord la récupération des informations du texte source qui va les réduire en respectant la cohérence globale de ce texte. Cette procédure de réduction de l'information qui correspond à des opérations de généralisation et de conceptualisation. Puis un travail d'écriture portant sur la mise en langue des informations contractées plus tôt. Enfin un autre travail sur l'énonciation où il doit observer sa place énonciative intermédiaire. Ces opérations de compréhension et de réductions de l'information posent des difficultés aux rédacteurs qui souffrent d'un déficit considérable pour réduire les énoncés initiaux et les mettre en langue.

Graphique 11**Commentaire :**

Le concept de structuration du texte par la progression thématique et la répartition de l'information sont souvent négligés par les rédacteurs pourtant cette composante textuelle leur permet de structurer les informations réunies plus tôt et de les hiérarchiser. Cela dit, les étudiants ont besoin d'être familiarisés avec les types de structuration thématique caractéristiques de chaque type de texte. Si nous nous bornons à la notion de progression thématique, c'est parce que le concept est selon nous essentiel à une compréhension de la structuration du texte. Vient s'ajouter à cela que les rédacteurs ne savent pas utiliser la syntaxe et les connecteurs appropriés pour structurer leur texte.

Graphique 12



Commentaire

Ce tableau montre clairement que la majorité des copies de notre corpus sont déviantes et confuses dans la mesure où le texte est un tissage plus tôt qu'une agglomération de brins de signification.

Un aspect de la mise en rédaction qui semble particulièrement difficile pour ces rédacteurs concerne la structuration et l'organisation des informations. En effet si les informations véhiculées par le texte ne sont présentées de façon telle qu'elles puissent être facilement comprises par le lecteur, le texte sera difficile à suivre.

7. Tableau relatifs aux erreurs relevées

Voyons à présent quelques erreurs relevées de notre échantillon pour illustrer nos propos.

Exemples d'erreurs relevées sur les copies des étudiants-scripteurs

Copies	Exemples d'erreurs	catégories
N°1	« dont le texte intitulé » « l'écrivain parle ce texte de les allocations familiales » « pour bénéfici » « deuzieme » « saleur » « conjé » Les mères constituerait » « finalement dans la dernière paragraphe l'écrivain donne sa point de vue » « ce texte divisé par quatre paragphe » « et il explique. Que selon une étude de la fédération des familles de France rentrent à la maison avec demi-saleur munimum... »	- morpho-syntaxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement Clarté textuelle
observations	Le rédacteur n'a pas compris le texte source et a recopié des phrases entières. Aucun travail de reformulation et de structuration n'a été fait.	
N°2	« qui compose de sept paragraphe, visé a parler sur la femme au foyer, ces allocation quand elle aura des enfants » « la première paragraphe l'auteur a parler sur les allocations familiales Depuis 1985 après d'avoir le troisième enfant et le nombre des gens qui bénéficient » « la rentrer » une demi salaire » « du risques » « l'auteur a rajouté que pour constituer un bon argument »	- morpho-syntaxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement clarté textuelle
Observations	Texte difficile à suivre : aucune suite logique dans la présentation des idées.	
N°3	« le texte et écrit » « il compose » « l'auteur dans son texte exprime une visée argumentative » « Marie-France vogor	- morpho-syntaxe - orthographe

	<p>exprime en globale que veut dire une allocation familiale et qu'est ce qu'elle offre au gens qu'elle bénéficient »</p> <p>« l'ecrivain consiste Sur le rôle d'une femme française dans la maison pour inciter a rester chez les enfants pour eviter les problèmes familiales qu'ils viennent d'absence tout le temps surtout avec le manque de congé »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lexicale - temps verbaux - rupture et enchainement clarté textuelle
Observations	Le rédacteur n'a pas compris le texte source. Il a produit un texte opaque plein de fautes et de maladresses	
N°4	<p>« dans ce texte explicatif écrit par son auteur, parle dans six paragraphes » « et l'iniiciation des femmes a abandonner leurs travaux » « l'auteur nous a informé profondément sur les allocations familiales »</p> <p>« il nous a informé également Sur l'intéressement et l'éloignement de cette activité parce qu'elle a des effets sur la retraite » « En outre, dans une deuxième partie, l'auteur confirme sur la méthode de travail » « Et pour lier entre les idées du textes, l'auteur a utilisé certains articulateurs logiques (aussi, d'autre Part..)« il a introduit certains noms tel que (Hélène et simone veil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement - clarté textuelle
Observations	Confusion dans la présentation du texte et des idées.	
N°5	<p>« l'essaie des femmes qui travaillent dans des conditions minables, ayant 2-3 enfants de retourner chez eux» « à mis-temps » « la plus part des cas au divorce ou au chômage»</p> <p>« leurs postes de travail » « une langue vacances » « d'après les allocations familiales »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - orthographe - lexicale - rupture et Enchainement - clarté textuelle

Observations	Texte plus ou moins clair mais le rédacteur a des difficultés pour la structuration et l'organisation des idées.	
N°6	« le texte intétuler la tentation de retour au foyer, de l'auteur Marie-France. un extrait de VIGOR contient 06 paragrphe . a une vesion economie informative. » « le début de texte » « a travailler » « salère » « un travaille » « l'auteur nous informe. pour avoir de 2929f d'allocation il faut avoire 3 enfants. ces allocation s'arretter et si on travaille un mi-temps en avoir 1465f mais qu'il faut travailler » « les allocations doivent contie »	morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement - clarté textuelle
Observations	Texte plein de fautes et d'incorrections.	
N°7	« il se compose de six paragraphes depuis le l'auteur » « pour adresser les fèmmes travailleuse à rentrer chez eux » « à l'etat d'arrêter du travail mais par revanche de travailler mi-temps » « le ministres des affaires sociales par suivre le projet »	morpho-synataxe - orthographe - lexicale
Observations	le rédacteur n'a pas compris le texte source et son texte est décousu et pleins de fautes.	
N°8	« ce texte argumentatif qui s'organize écrit par l'auteur » « dans ce texte l'auteur parle sur deux débat, une allocution pour les mères qui travailler pour rester a la maison » « les allocations au troisième enfant ou deuxième incitent les mères à rester à la maison avec leur enfants parce que d'abord si le travail difficile, la femme peut ècarté »	morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement - clarté textuelle
Observations	idem	
N°9	« inciter les mères de rentrer à la maison » « l'auteur dans ce	morpho-synataxe

	<p>texte dit que Il est obligatoire sur les femmes ... » ile dit que les allocations familiales aider les parents » « selui » « de élarger »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et <li style="padding-left: 20px;">Enchainement - clarté textuelle
Observations	idem	
N°10	<p>« article a viser » « dans le chapeaux en résume asser Bien le contenu de l'article à savoir l'enjeux des allocations verser au Mères d'autant plus important par rapport a leur travail peus lucratif et pénible »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - rupture et <li style="padding-left: 20px;">Enchainement - clarté textuelle
Observations	Passage confus	
N°11	<p>Ce tupe de texte est un texte informatif écrit par 6 paragraphes ce texte est intitulé » « ca visé informatif » « ces des allocation parentale a Un échange d'Une cessation »</p> <p>Le ministre proposer élargissent de cette allocation » « pour éviter les risques socièles et familiales comme le divorce »</p>	<ul style="list-style-type: none"> morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et <li style="padding-left: 20px;">Enchainement - clarté textuelle
Observations	<p>Passage plein de fautes et d'incorrections.</p> <p>Mauvaise compréhension du texte source</p>	
N°12	<p>« Il traite de l'allocation au 3^{ème} enfant qui peut inviter les mères à tenter pour retourner à la maison pour leurs enfants »</p> <p>« le texte extrait d'un article de journal par rapport à le chapeau »</p> <p>« dans le première paragraphe l'auteur presente l'argent qui versent les Allocations familiales au troisième enfant. Pour</p>	<ul style="list-style-type: none"> morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et <li style="padding-left: 20px;">Enchainement

	APE. Et en cas de reprise à mi-temps. » « dans le deuxième , dont laquelle.. » « 4 ^{ème} paragraphe, et dans une autre coté la sociologue respecte les mères de familles et estime la généralisation au salaire »	- clarté textuelle
Observations	Des passages pleins de fautes et confus.	

N°13	« et cette proposition et ce qu'on peut appeler un offre il est donné qu'aux ceux qui ne travail pas où bien qui travaillent à mi-temps. Mais cette idée a envisager des avis opposée et contre les mamans elles même, comme la fédération des famille peur des risques d'augmentation du divorce et du chomeur ce que insiste les gens à demissioner »	Incohérence et enchaînement
Observations	Ce passage montre clairement que le rédacteur a très mal compris le contenu du texte source. Il a aussi d'énormes difficultés à agencer des phrases correctes sur le plan syntaxique et textuel.	
N°14	« cinq » « Dans cet article il y a deux point de vue, ce qui dit et pousse les famille pour qu'elles quittent le travail mal payé et fatigant, qu'elles soient payées pour leur enfants à partir du troisième enfant. »	Orthographe et enchaînement
Observations	Même si le rédacteur a une certaine connaissance de la grammaire de la langue cible, ce court passage montre clairement qu'il a mal compris le texte source.	
N°15	« l'auteur parle de l'allocation familiale. Elle donne un versement aux enfants qui ont trois anniversaire »	
Observations	Des erreurs lexicales qui affectent la compréhension	
N°16	« l'auteur commence de parlé premièrement des différentes allocations familiales au troisième enfant pour inciter les mères à rentrer à la maison »	Clarté textuelle

Observations	Même si le rédacteur a repris une phrase entière du texte, il n'a pas réussi à faire passer l'idée à son lecteur.	
N°17	« gardeurs » « en échange ces allocations se répercutent négativement sur les employeurs qui en compte parti refusent les congés parentales » « ce conflit entre nécessité et choix à encourager à avoir des bébés » « cette mise en place peut améliorer ces modes de garde, reste à affirmer qu'elle adaptation et qu'elle satisfaction »	Erreurs lexicales et maladresse relative à la continuité et la logique des idées
Observations	Pas d'erreurs de morpho-syntaxe mais beaucoup d'erreurs dans le choix des mots. (un choix erroné qui ne convient pas d'un point de vue sémantique au contexte dans lequel il est employé.)	
N°18	« « quelques nouveaux projets financiers familiales spécialisés pour les femmes ayant 3 enfants » « Simone veil devrait changé la règle précédente afin de la généralé dès que la famille aura son deuxième enfant. L'auteur a ajouté que cette règle ne captive que une française sur cinq par peur de divorce par ex »	morpho-syntaxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchaînement - clarté textuelle
Observation	Passage pleins de fautes d'orthographe d'usage et grammaticale.	

N°19	« c'est un appel qui incite les familles et surtout les mères a se bénéficier de cette allocation pour pouvoir rester à la maison avec eux »	Morpho-syntaxe
Observation	un choix lexical erroné et une mauvaise assimilation de la grammaire	
N°20	« l'auteur commence de parler premièrement des différentes allocations familiales au troisième enfants... » « le deuxième	cohérence

	paragraphe apporter un témoignage qui est ‘Simone veil’ »	
Observation	Phrases asémantiques	
N°21	« l’allocation familiale parentale d’éducation échange de cesser l’activité » « l’auteur nous informe que le demi-SMIC pas vraiment intéressé les françaises »	Morpho-syntaxe
N°22	« Ensuite, Marie-France Vigor propose les propos de Simone veil qu’elle est ministre des affaires sociales, dit que rentrer à la maison pour un demi-SMIC est mieux »	Rupture
Observation	un choix lexical erroné et une mauvaise assimilation de la grammaire	
N°23	« il que le quard des femmes travailleuses rèvent d’un demi- mi-temps, mais celui la est plus couteux que le plein temps ce qui concerne les charges sociales etc »	Morpho-syntaxe Ruptures Structure défaillantes
Observations	Mauvaise assimilation de la grammaire	
N°24	« elle aborde un thème très intéressant celui des allocations familiales » « mais cette dernière est a proposer pour un élangissement des le deuxième enfant »	Morpho-syntaxe
Observations	Quelques fautes d’inattention	
N°25	« Il parle de une allocation » « le ministre des affaires sociales insiste à la allocation dès le 2 ^{ème} enfant pour but de Redresser la natalité en chute libre »	Morpho-syntaxe Choix des mots outils
Observations	Emploi erroné des prépositions	
N°26	« préorité » « elle termine son texte par une citation où le maitre mot favoriser la liberté de choix des familles » « Marie observe dans le contexte français la sociologue estime... » « l’auteur voit que l’allocation en échange... »	orthographe Morpho-syntaxe Erreurs lexicales

observations	Emploi inadéquat du lexique	
N°27	« un chagement de versse dès le dés le 2eme enfant pour dimuniér le nombre des naissance » « les allocations varsées au parents.. » « pour toutes celles qui continieront à travailler les promotions »	orthographe Morpho-syntaxe Erreurs lexicales
observations	On remarque que le rédacteur n'a pas su recopier correctement les mots du texte source	
N°28	« dans la deuscième il parle sur l'élargissement de cette allocation dès le deuscième enfant non le troisième comme la première paragraphe	orthographe compréhension du texte source
observations	Le rédacteur n'a pas compris le texte source	
N°29	« disposer dans sept paragrpe » « cette paragrpe la volenté des enfants qui fait plusieurs des manifestations pour les échange d'une cesation complète » « dans la siscième paragraphe L'écrivain employer des virgules qui parle sur la personne... »	Orthographe Morpho-syntaxe Erreurs lexicales
observations	passage difficile à suivre et plein de fautes	
N°30	« le 2 ^{ème} paragraphe. Traite que ce loi de "famille" devenu en pratique dès le 2 ^{ème} enfant. Et que ce loi est énoncé... » le 4 ^{ème} paragraphe : indique de généraliser le salaire ... » « le 5 ^{ème} paragraphe : parle de la graduation des employeurs à travers des critères et des mesures identifiés. »	Structure défaillante Inadéquation lexicale
observations	Mauvaise assimilation de la grammaire de la langue cible	
N°31	« ce loi en versant la location dès le 2 ^e enfant afin d'encourager la naissance » « dans la 1 ^{ère} paragraphe l'auteur nous informe que l'un des parents qui reste au	Structure défaillante Inadéquation lexicale

	foyer afin d s'occuper de ses enfants bénéfice... »	
observations	Mauvaise compréhension du texte source et emploi inadéquat du lexique	
N°32	« Texte devisé » « il a une visé » « au deuxième enfant comme elle a dit simon veil »	Orthographe Morpho-syntaxe
observations	Des erreurs d'orthographe et de syntaxe	
N°33	« l'auteur commence par donner une petite initiation sur les allocations familiales. après Il nous donne une petite citation.. »	Erreurs lexicales et syntaxiques
N°34	Choix d'un lexique erroné	
N°34	« à toutes les mères constitue perturber les relations familiales » « enfin elle montre son avis de favoriser la liberté... »	Structure défaillante
observations	Structure déviante due à un mauvais choix Lexical.	
N°35	« une problématique dont elle on trouve que les gens français préfèrent le travaille en générale bien que le reste à la maison pour enfants de moins de trois ans. » « la 1 ^{ère} paragraphe pose des informations numériques ou bien des chiffres ; là ou nombreux gens préfèrent le travaille et bénéfissent le travail à mi-temps. » « ses sugestion pour remonter ou bien aider la natalité.. »	morpho-synataxe - orthographe - lexicale - temps verbaux - rupture et Enchainement - clarté textuelle
Observations	Des passages opaques dus à des maladresses.	
N°36	« ...au troisième enfants anniversaire parentale... »	Erreur lexicale
observation	Lexique erroné « néologisme »	
N°37	« ...l'allocation va s'arrêter complètement, auparavant c'est ce que dit la loi, et que. Si ils sont obligés de bosser	morpho-syntaxe clarté textuelle

	au mi temps, ils doivent avoir travailler au moins deux ans avant. »	
observation	Structure déviante	
N°38	« les allocation peut inciter les mère pour resté à la maison et ne travail pas »	Erreurs morpho-syntaxiques
observation	Sur 15 mots employés, 5 sont faux (le 1/3)	
N°39	« ... pour réduit de cette phénomène et motive les femmes » « leurs vit »	-Erreurs morpho-syntaxiques lexicales
observation	Maladresse morpho-syntaxique	
N°40	« l'auteur voit que l'allocation parentale en échange d'une cessation complète d'activité »	Lexique
observation	Le seul mot employé (qui n'est pas pris du texte source) par l'étudiant-scripteur dans cette phrase en l'occurrence « voit » est erroné.	

8. Bilan des erreurs du premier jet dans les différentes catégories

Nous avons constaté lors de l'étude du premier tableau que la majorité des étudiants-scripteurs n'ont pas compris le texte source et cette incompréhension s'est répercutée directement et négativement sur leur production écrite.

8.1 Répartition des erreurs de surface dans le corpus

Ce sont les erreurs morpho-syntaxiques qui sont les plus répandues dans notre corpus. Dans les textes étudiés nous avons relevé des erreurs immédiatement perceptibles à la surface du texte qui pourraient être imputées à un emploi erroné de la morpho-syntaxe.

Nous avons relevé également des erreurs d'origine lexicale : des choix lexicaux inappropriés.

Les catégories d'erreurs les plus récurrentes rencontrées dans cette étude concernent : l'ordre des mots dans la phrase, les temps verbaux, le choix des prépositions, l'emploi des articles et l'emploi de la ponctuation.

Nous constatons que les erreurs morpho-syntaxiques relevant d'une confusion ou d'un mauvais emploi de la ponctuation sont particulièrement gênante dans un texte.

Bon nombre des erreurs morpho-syntaxiques relevées dans notre corpus montrent l'incapacité du rédacteur à faire progresser son texte et à assurer la continuité des idées au fur et à mesure que son texte progresse.

Erreurs lexicales

Nous avons relevé également des erreurs d'origine lexicale : des choix lexicaux inappropriés.

En nous inspirant en partie de la classification proposée par E Perry (81-92 :1993) nous avons discerné trois catégories d'erreurs lexicales : les choix lexicaux inappropriés, les confusions et les erreurs de collocation.

8.2 Répartition des erreurs globales dans le corpus

Nous avons aussi mesuré la cohérence macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle sur le plan de la structure textuelle en ce qui a trait à l'enchaînement des idées et de leur pertinence.

Imbrication des erreurs de surface et des erreurs de structuration

Notre méthode de travail nous a contraint à établir une séparation entre les erreurs relevées à la surface des textes de notre corpus et les erreurs globales constatées au niveau de l'organisation textuelle. Dans la réalité un strict découpage n'est pas toujours praticable. Les deux maladroites sont presque souvent associées. Les nombreux problèmes d'organisation textuelle révélés au cours de notre analyse ont clairement démontré les limites des rédacteurs à rédiger un texte qui possède une macrostructure liée à la notion de type de texte qui renvoie à la façon dont les idées sont communément organisées à l'intérieur d'une certaine catégorie de texte et une unité facilement repérable par le lecteur.

A partir de ces premiers résultats, nous pouvons postuler l'existence d'un lien étroit entre la maîtrise linguistique de l'étudiant-scripteur à un niveau local c'est-à-dire toutes les défaillances constatées à la surface du texte et sa compétence à rédiger un texte cohérent. Autrement dit, les déficits à différents niveaux des sous-systèmes de la langue ne se limitent pas à la phrase mais s'étendent également au niveau de l'organisation textuelle.

Pour bien comprendre l'origine de ces difficultés et de ces erreurs, nous considérons, à cet effet, que la biographie langagière en français écrit de notre échantillonnage devrait être observée. Aussi, en allant en amont, une prospection dans les activités scripturales dans le secondaire s'impose d'elle-même. Qu'est-ce qui a été envisagé pour l'apprentissage de l'écriture et de la production de textes dans le secondaire ?

Afin d'être situé à ce propos, nous estimons qu'il est instructif de passer en revue ce que les Instructions Officielles envisagent pour le savoir écrire et produire des textes.

9. Analyse des programmes du secondaire

Il n'est pas sans doute aisé de constater à chaque fois que l'écriture en français pose le problème crucial de la difficulté rencontrée par les apprenants à assumer l'acte d'écriture. Certes nous dirons que les acquis dans ce domaine accusent un déficit en termes de consolidation, de systématisation et de procédures spécifiques à la construction de compétence scripturale.

Aussi procèderons-nous dans les points qui vont suivre à présenter en un premier temps des réaménagements apportés au programme du secondaire dans l'enseignement du français, c'est-à-dire les changements qui le caractérisent. En second lieu, nous effectuerons, l'analyse proprement dite du contenu du programme. Précisons néanmoins que nous nous intéresserons essentiellement à l'enseignement- apprentissage de l'écrit.

9.1 Places de l'écrit dans les documents de l'enseignant et dans les manuels

Quelle place occupent réellement l'écrit et les activités liées à ce dernier ? Aussi pour plus de clarté, une vue rétrospective s'impose-t-elle de fait. En effet, l'école algérienne a subi des réformes successives en fonction des conjonctures politiques ou pédagogiques. Il est indiqué clairement dans le préambule du nouveau programme de 2006, année de son application, que ce programme a été conçu dans le but de permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. En d'autres termes, l'élaboration de ce nouveau programme intègre l'apprenant « *en tant que partenaire actif dans le processus de son apprentissage* ». À cet effet, la commission nationale des programmes est chargée d'élaborer un référentiel qui accorde à l'apprenant, selon la vision ancienne, une place centrale au cours de son processus d'apprentissage.

Dans les programmes précédents de français mis en application depuis juin 1995, l'ultime objectif de l'enseignement du français dans le cycle secondaire consiste à faire de l'apprenant « *un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises pour la formation supérieure, professionnelle, [...] et les contraintes de la communication sociale* »¹

Il est clair que cette procédure prépare plutôt les apprenants aux études supérieures. Les plans de formation pour les trois niveaux du cycle secondaire envisagent comme profil de sortie en postulant par les lignes qui suivent qu' :

« *A la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir une maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre de :*

Accéder à une documentation diversifiée en langue française. »²

Les compétences finales visées par les projets didactiques sont, paradoxalement, exclusivement centrées sur l'écriture en projet. On pense développer des compétences scripturales de niveau avancé. Or les conditions favorisant réellement leur installation font défaut, ne sont pas réunies, dirons-nous. Du moment que n'ont pas été conceptualisées précédemment.

Les apprenants n'ayant pas développé des compétences et des habitudes scripturales, susceptibles de formalisation et de matérialisation précédemment, auront bien des difficultés à négocier des programmes aussi ambitieux par rapport à leur disposition. Il est évident que le français dans le secondaire a trait surtout à un dispositif plus au moins complexe. Les contenus, en conséquence, sont composés d'un ensemble d'outillages textuels rigoureux supposés, de surcroît, acquis et, quelque part, maîtrisés.

En revanche, l'objectif terminal dans l'actuel programme, (cf. programmes officiels de français) serait de produire un discours écrit et oral relatif à une situation problème de la vie sociale en

¹ Programmes officiels de français ; Enseignement Secondaire 1995

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Programme de français, enseignement secondaire, Direction de l'enseignement secondaire, 1995, p.9

respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu communicatif et en s'impliquant nettement. Il est à signaler aussi que l'année 2004-2005 a connu des changements opérés par le Ministère de l'Education Nationale dans les trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Ce n'est qu'en 2005-2006 que le nouveau programme, de 1ère année a vu son application sur le terrain et en 2006-2007 celui de 2^{ème} année. Quant au programme de 3ème année il ne sera applicable qu'en 2007-2008. C'est la raison pour laquelle, nous parlerons d'une interrelation qui existe entre les différentes années de chaque cycle mais aussi et surtout entre les trois paliers.

Or, le revirement vers l'option enseignement-apprentissage de l'écriture laisse supposer une remise en cause des méthodes exploitées antérieurement et ce au vu des résultats peu satisfaisants de l'écriture dans le contexte d'apprentissage. De ce fait, si les démarches suivies par les enseignants restent en vigueur, cela signifie qu'identiquement le traitement appliqué pour l'expression écrite mettra en souffrance les possibilités de constructions de compétences et maintiendra le déficit en matière de didactique de l'écriture.

9.2 La nouvelle version du Programme de 2ème AS

Selon la Commission Nationale des Programmes l'école doit répondre actuellement à la mission d'instruction, de socialisation de l'apprenant algérien. À cet effet l'apprenant au cours secondaire doit avoir des capacités et des aptitudes de réflexion et de jugements. C'est pourquoi, l'école doit permettre aux futurs bacheliers d'avoir un niveau de culture plus au moins égal avec un socle scientifique commun qui sera utilisé plus tard une fois que l'apprenant sera inséré dans la société. Tout cela signifie que le professeur devra assumer la prise en charge des démarches et étapes qui s'imposent, concevoir la mise en œuvre des séances d'écriture. Il est nécessaire de souligner que l'objectif du nouveau programme est de former des créateurs, des initiateurs dans un monde en perpétuel changement et non pas de simples exécutants. Pour accomplir cette tâche, l'école doit davantage transmettre aux

apprenants une méthode efficace à poursuivre qu'un contenu élaboré préalablement. Autrement dit, l'apprenant ne doit pas acquérir tout au long de son apprentissage des contenus figés, stéréotypés en dehors desquels, il serait incompetent, au contraire l'enseignant doit proposer des méthodes qui facilitent la construction d'une autonomie. Donc, il inclura l'apprenant dans son apprentissage.

9.3 L'analyse du programme de 2ème année secondaire

L'idée générale de la réforme du système éducatif algérien est de faire en sorte que les apprenants puissent « fonctionner » dans des situations de vie et de travail en disposant de compétences. C'est la raison pour laquelle le Ministère de l'Éducation Nationale et l'école doivent par conséquent analyser leurs pratiques afin de faciliter l'adaptation des jeunes à ce nouveau monde auquel ils sont confrontés.

Ainsi, l'actuel programme de 2ème année secondaire (cf. manuel scolaire) instaure des notions nouvelles innovantes par rapport aux programmes précédents avec l'introduction de deux concepts majeurs ; à savoir le projet pédagogique et la compétence. Ces deux concepts marquant un tournant décisif dans la méthodologie d'enseignement du français dans le cycle secondaire. Néanmoins, nous pouvons noter que les programmes de français de juin 1995, qui sont une réécriture du programme de l'époque, facilitent et améliorent la communicabilité des programmes. Ces programmes cherchent à rendre leur application plus efficace. Par ailleurs, la notion de compétence était déjà abordée cependant, elle n'avait pas la même acception que celle dont parlent les nouveaux documents officiels.

Dans les programmes de 1995, les documents officiels abordent la compétence par opposition à la performance et dont la définition est purement Chomskyenne. Elle se situe sur deux plans : la compétence et la performance. La première est analysée en tant que capacité ou un savoir linguistique implicite des sujets parlants et qui est purement inné. Cet aspect de la théorie est néanmoins discuté. La seconde, concerne l'emploi effectif de la langue, les

énoncés du vrai locuteur auditeur, avec ses faiblesses et ses limites, dans les situations authentiques. C'est à partir d'une utilisation réelle qu'on peut parler de compétence lors de l'enseignement/apprentissage.

En outre, la notion de projet didactique était également introduite dans ce programme. Le projet didactique était considéré comme moyen permettant à l'apprenant d'acquérir des compétences finales selon son plan de formation à savoir 1^{ère}, 2^{ème}, ou 3^{ème} année secondaire. Signalons par ailleurs, que généralement tous les programmes de toutes matières confondues sont construits à partir d'une structure commune avec un vocabulaire commun. C'est ainsi que la finalité de la réforme est de simplifier les programmes en passant d'une forme de programmes comportant un nombre considérable d'objectifs à une forme de programme véhiculant un nombre de compétences plus restreint.

9.4 Le profil d'entrée en 2^{ème} année AS

Selon le nouveau programme (cf. programmes officiels) mis en circulation, l'apprenant est capable ou est censé être capable de comprendre et d'interpréter des textes en vue de les restituer sous forme de résumé à l'intention d'un ou de plusieurs destinataire(s). Une fois mis en situation de communication, l'apprenant devra rédiger et adapter son texte en fonction de son auditoire, sans quoi la communication n'atteindra pas les objectifs assignés. Il doit être également en mesure de produire un texte sur les deux plans (écrit vs oral) sur un thème choisi tout en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. À ce niveau, nous pouvons déceler que la compétence pragmatique est recherchée. Sachant que cette compétence est désignée selon J-C Beacco (2007 :84) comme compétence *«qui met au centre de la communication non la fonction descriptive/référentielle mais une fonction actionnelle »*

9.5 L'étude du programme de 2ème AS

Le nouveau programme établi par le Ministère de l'Éducation Nationale est destiné aux apprenants. Il évoque les compétences et aborde l'ensemble des résultats d'apprentissage auxquels les apprenants devront accéder moyennant l'apprentissage par projet.

Pour ce faire, il préconise l'approche par compétences comme moyen d'apprentissage l'estimant apte à répondre au monde du travail et surtout dans un monde en perpétuel changement.

9.6 Les objectifs de l'enseignement du français

Contrairement aux objectifs précédents des anciens programmes de français qui étaient de doter l'apprenant d'un outil de communication lui permettant de comprendre et de se faire comprendre, l'actuel programme en vigueur (cf. programmes officiels) a pour objectifs de rendre l'apprenant apte à produire des discours de genres sociaux différents (littéraires ou non littéraires) en tenant compte des contraintes sociales de la communication. Etant donné que l'objet de notre étude traite de l'écrit, nous nous attarderons davantage sur les compétences de production à l'écrit. Le terme de « capacité » est pris comme synonyme de « compétence » dans la mesure où les deux termes impliquent la notion d'être capable.

10. Conclusion

Au vu de la place réservée à l'écriture en tant que pratique scripturale dans le secondaire, et aux objectifs de rendre l'apprenant apte à produire des discours de genres sociaux différents.

Il apparaît à notre sens que l'activité scripturale s'insère dans une problématique complexe liée davantage aux difficultés éprouvées par les apprenants.

CHAPITRE 2

La notion d'écrit et d'écriture

1. Didactique et pédagogie de l'écrit

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons dans les lignes qui suivent les différents points de vue qui concernent la notion d' « écrit ». Cette manière de procéder peut s'expliquer par notre souci de montrer combien cette notion est soit différemment appréciée, soit consensuellement appréhendée. Dans la perspective didactique, cette dernière ne pose de problème épistémologique dans la mesure où, dans ce contexte particulier, la finalité est toujours de réfléchir aux meilleurs moyens de conditions qui puissent favoriser, faciliter et dédramatiser l'apprentissage de l'écrit. Pour mieux appuyer notre propos, nous nous référons à l'appréciation qui va suivre qui concerne la méthodologie didactico- pédagogique de l'enseignement-apprentissage de l'écrit (2003 :288) « *Le point de départ de l'écrit que nous préconisons est le texte, c'est-à-dire un ensemble des phrases dont la cohérence est établie grâce aux moyens phonétiques à l'oral et aux moyens grammaticaux à l'écrit. Les apprenants lisent et produisent des textes* ».

L'écrit, dans les préoccupations didactiques, se spécifie par son caractère aléatoire puisque souvent il s'agit d'apprentissage. Il n'est jamais stable, donné comme définitivement acquis. L'écrit, en didactique, est considéré comme une production (rédaction, commentaire ou autre) toujours sujette à remaniement, exposées à une reprise dans le sens d'une réécriture d'amélioration. Aussi, depuis des dizaines d'années, voit-on une didactique de l'écriture installer les conditions nécessaires à son entière indépendance des autres enseignements spécifiques à la langue : vocabulaire, conjugaison, orthographe et grammaire. Car l'amalgame a pendant longtemps entretenu, qui fait qu'on posait la morphologie et la syntaxe comme un cheminement vers le savoir écrire. Le point de vue didactique vis-à-vis de l'écrit est toujours inscrit dans la perspective empirique et des acteurs de la classe. Porquier (1993 :177), nous semble-t-il, résume cette vue de manière concise et très précise quand il note qu' « *on*

considère généralement qu'un texte écrit par un apprenant est représentatif de sa compétence transitoire : du fait même que l'activité de production met en jeu des opérations et des stratégies complexes, le texte produit n'est pas une simple illustration de la compétence mais la résultante de la façon dont la compétence est investie, à un moment donné, et au fil de la production, dans une tâche spécifique à laquelle il s'adapte ou tente de s'adapter. »

En didactique du français langue étrangère, *écrit* par conséquent un texte rédigé par un apprenant auquel on tente d'inculquer, d'enseigner, d'aider à s'approprier les techniques et les outils qui lui permettront plus tard d'avoir un relatif ascendant sur :

- 1) l'écrit comme production, la sienne ;
- 2) l'écrit comme réception, celui d'autrui
- 3) l'écrit comme processus acquis de savoir appropriés.

Au niveau des apprentissages, *l'écrit* change de position puisque considéré comme un savoir-faire à construire, une compétence à acquérir au fur et à mesure des processus mis en œuvre durant une carrière scolaire déterminée dans un espace-temps donné. Même si Masseron (1989 :86) s'interroge sur la rédaction scolaire, cela nous permet d'en savoir davantage sur la nature de *l'écrit* d'apprenant :

« C'est un texte écrit sur lequel pèse un triple système de contraintes. Les contraintes linguistiques évidemment : on demande à la rédaction recevable du point de vue de la norme écrite, qu'elle soit lisible. Les contraintes de contenu, également : il est des choses qu'on ne peut pas dire à l'école. (...) Les contraintes liées à la situation scolaire enfin : manifestées dans l'existence d'un sujet et implicites dans la situation de production ».

On le voit, dans le contexte didactique, la notion d'« *écrit* », du point de vue définitoire, change d'orientation. L'objet est plutôt perçu dans son contenu comme un matériau technique transmissible par le moyen de démarche et de protocoles hautement pédagogiques. Aussi, l'écrit à l'école, et plus tard au collège, au lycée et à l'université,

demeure -t-il la pratique qui, par définition, a la priorité des priorités du moment qu'elle constitue le canal par lequel transitent dans tous les sens les savoirs.

En général, la didactique n'isole pas l' « écrit » dans son absolu, elle l'associe nécessairement au « lu », son corollaire immédiat. De nombreuses recherches ont souvent ciblé les activités du lire-écrire. Cela est bien naturel, du moment que dans les pratiques de classe de langue l'un ne peut pas aller sans l'autre, du moins c'est ce qu'il apparaît dans les représentations communes.

2. Linguistique et sciences du langage

Nous allons nous concentrer sur l'aspect de l' « écriture », plus précisément, l'écriture comme processus au lieu de l'écriture comme résultat, parfois désignée indifféremment par le terme « écrit ».

Le dictionnaire, dirigé par G.Mounin (1974 :120), propose deux définitions de l'écriture. La première, du point de vue linguistique, est un « *système de signes picturaux ou graphiques qui correspondent aux signes vocaux du langage et servent à les représenter sous une forme plus durable.* » La seconde définition renvoie à la conception littéraire de l'écriture et l'envisage sous l'angle stylistique. En d'autres termes, l'écriture équivaldrait à ce qu'on désigne communément par le terme « *style* » qui pose l'écriture comme une « *réalité formelle de l'œuvre littéraire, se situant entre la langue et le style (...)* ».

Au fil des recherches, l'écriture comme concept s'inscrit dans un élargissement terminologique, ainsi selon le champ disciplinaire dans lequel elle est située. Champy et Etévé (...337), dans la rubrique « *écriture ou écritures* » nous éclairent à ce propos en évoquant d'abord les « *évolutions terminologiques qui témoignent d'une avancée sur le chemin de la compréhension et de la production scripturale.* »

La conception de l'écriture en linguistique n'échappe pas à la vision saussurienne de la langue. La dichotomie sur les plans diachronique et synchronique semble inévitable

lorsqu'on considère, par exemple, qu' « une *étude de l'écriture doit se développer sur deux plans parallèles : d'une part, une étude historique de l'écriture depuis son " invention " jusqu'à ses états actuels ; d'autre part, une étude linguistique qui tente de dégager les règles de fonctionnement de l'écriture, ainsi que ses supports avec la langue parlée.* » (DUBOIS, J)

A bien méditer cette citation, il est utile de conclure par le constat suivant : concernant l'écriture, tout reste à construire. Même de l'avis de Saussure, il peut paraître que l'écriture est entrée par une sorte d'effraction dans la langue et, surtout, dans ses modes de transmission. Le jugement de Saussure (...147) à l'endroit de la langue élaborée par le moyen de l'écriture est plutôt dogmatique lorsqu'il aborde la question de prestige de cette dernière : « *La langue littéraire accroît encore l'importance imméritée de l'écriture. Elle a ses dictionnaires, ses grammaires ; d'après le livre et par le livre qu'on enseigne à l'école ; la langue apparaît réglée par un code ; or ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux : l'orthographe, et voilà ce qui confère à l'écriture une importance primordiales. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé.* »

On a la possibilité d'observer, grâce à cet éclairage, combien Saussure a été suffisamment visionnaire pour annoncer le danger imminent de méthodes d'enseignement principalement centrées sur l'écrit et l'écriture.

Il semble que la volonté de compréhension des mécanismes, des procédés et des fonctionnements cognitifs liés à la réalisation de l'écriture, reste profondément liée à son histoire. A ce propos, Todorov nous fixe et nous situe sur ce problème lorsqu'il note que « *toutes les histoires acceptent jusqu'ici comme postulats certaines affirmations que la linguistique contemporaine ou même le simple bon sens rendent suspectes. Ainsi l'évolution du langage et de l'écriture est envisagée comme un mouvement du concret vers l'abstrait : ce qui est pour le moins problématique.* »

Parvenu à ce niveau, nous pouvons ajouter que nous avons eu recours à quelques définitions qui abordent l'écriture comme manifestation langagière matérialisée sur un support donné. Mais qu'en est-il de l' " *écriture*" comme manifestation grammaticale et comment est-elle traitée par les grammairiens et les didacticiens ?

2.1 Le point de vue grammatical

Les grammairiens confèrent à l'écriture la place prépondérante qui lui revient. En concomitance étroite avec l'orthographe, l'écriture dans l'optique grammaticale est effectivement ce code de l'écrit par lequel il est nécessairement obligatoire de passer parce qu'il présuppose comme condition première un dispositif normatif par rapport au fait grammatical.

Si les grammairiens se penchent sur l'aspect formel et normatif manifesté par l'écriture, les théories orientées vers la psychologie cognitive abordent le problème sous un angle différent. Il y va de l'écriture en tant qu'activité humaine directement liée aux facultés physio-psychologiques du scripteur. L'écriture est une acquisition soumise à la question développementale des habilités motrices et des facultés cognitives. Afin de pouvoir écrire et, plus largement, de produire de l'écriture au sens syntactico-sémantique et pragmatique de ce terme, il faut avoir développé de la motricité, des facultés mentales, du langage et être passé par des processus socio-affectif et relationnels. Ce sont là les étapes par lesquelles passent les enfants en situation pré-scolaire et scolaire. De Ajuriaguerra j, Auzias M, Denner A, notent :

« L'écriture, activité conventionnelle et codifiée, est le fruit d'une acquisition. Celle-ci n'est possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel, moteur et affectif, socialisés dans un certain cadre et d'après certaines normes, les modes d'expression graphiques restent (...) assez fixes pour l'organisation générale de la planification graphique et par l'équivalence des instruments inscripteurs » (1989 :6)

2.2 Dans les sciences humaines

Afin d'observer et d'étudier les processus d'acquisition de l'écriture, la didactique opère une jonction entre les sciences du langage et la psychologie cognitive. Plus précisément, dans le contexte de la linguistique, les approches sont orientées sur les démarches génétiques, Tandis que pour la psychologie cognitive, les recherches tendent à se préciser dans les modèles cognitivistes³ centrés sur l'étude processus d'écriture dans leur contexte comportemental, développemental et constructiviste. Il s'agit davantage d'observer comment est installée la compétence scripturale et comment un certain nombre de difficultés inscrites dans leur complexité empêchent, ralentissent ou déstabilisent le savoir écrire.

Le problème majeur posé à ces recherches centrées sur les modes d'acquisition de l'écriture demeure comme relevant de l'ordre de la (des) méthodologie (s). Malgré les convergences méthodologiques opérantes au niveau des deux champs de recherche disciplinaires sus-cités, il n'empêche que J.David (1990 :112) propose l'ouverture d'un troisième champ afin d'œuvrer pour une complémentarité disciplinaire. Ce troisième champ n'est autre que celui qu'il nomme les "*protocoles verbaux et (...) et l'étude des dialogues recueillis au cours de la production écrite.*" Nous pensons ici à la zone proximale de développement (Vygotski) et à l'interactionnisme. La pertinence de la didactique de l'écriture se traduit par le fait qu'elle est consciente de la nécessité interdisciplinaire et de la constante ouverture à de nouveaux champs de recherche afin de pourvoir son propos en transparence et en clarté. Ainsi en est-il, et comme le signale J David dans le même sens où "*il faudrait développer des recherches qui prennent en compte la réalité « écologique » de toute production écrite et qui supportent d'être validées expérimentalement. Au-delà, il faudra avancer dans des conceptualisations qui s'ouvrent à d'autres disciplines : l'histoire,*

³ Parmi les plus connus, ceux de J.R. HAYES et L.S. FLOWER (1980), VBEREITER et M. SCARDAMALIA (1980), MFAYOL (1992), A. PIOLAT et J6Y ROUSSEY (1992)

l'ethnologie de la sociologie, notamment, qui éclairent autrement l'écriture et son acquisition. ''

3. Didactique et pédagogie de l'écriture

G.Vigner, (1982 :82) lorsqu'il avance quelques principes d'ordre général de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, situe le problème au niveau des savoir-faire (savoir procédural) sans pour autant négliger l'aspect complexe dont il a été question dans les lignes précédentes. Trois grands principes sous-tendent la pédagogie de la production écrite proposée par G. Vigner. En premier lieu, il est communément bien établi que *'' l'écrit est un outil d'expression/ communication (...) élaboré qui ne saurait (...) apparaître et se développer spontanément chez le sujet apprenant''* Le principe suivant met l'accent sur l'absence de *''apprentissage réglé de cette compétence''* liée par induction, à la qualité ou non que réserve l'environnement, le milieu extra-scolaire, à ce savoir spécifique. Le troisième principe stipule que *'' savoir écrire c'est être capable d'analyser préalablement une situation de communication et ''à d'appliquer les règles de formation textuelles appropriées. Il ne suffira donc pas d'apprendre à l'élève d'écrire, analyser l'instance extérieure d'énonciation (...) mais encore de lui apprendre à organiser et contrôler le processus de développement interne du texte.''*

Nous en arrivons aux préoccupations de la didactique par rapport à l'écriture. Sous la rubrique *'' Ecrit''*, Galisson et Coste signalent qu'il y a souvent distinction entre *'' passage à l'écriture''* centré sur l'apprentissage du code second (graphèmes vs phonèmes) et *'' passage à l'expression écrite''* dont l'objet d'initiation aux spécificités des discours scripturaux, par contraste aux discours oraux que l'élève a acquis. Le travail, dans ce contexte, est centré sur l'ordre syntaxique et transphrastique, sur les choix lexicaux, etc.

Les étudiants, qui constituent notre corpus, ont eu carrière d'élève de français immergé dans des méthodes dont les démarches sont dominées par les pratiques de l'oral.

La tâche n'est pas aisée lorsqu'on découvre qu'après tant d'années de classe de français, les étudiants s'avèrent demandeurs exclusifs d'un enseignement-apprentissage de l'écriture.

3.1 La transposition didactique en contexte scriptural

L'écriture étant elle-même une sorte de "grammatographie", pour paraphraser Derrida, pose le problème bicéphale du faut-il enseigner la grammaire orale et écrite ou enseigner l'écriture. Car les deux modes se caractérisent fortement par une dissemblance très marquée et souvent allant dans le sens de l'une au détriment de l'autre.

Si enseignement de l'écriture il y a, cela signifie encore grammaire de l'écrit pour une conceptualisation et une mise en œuvre de démarches didactiques ayant pour visée et finalité l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Encore que grammaire de l'écrit nécessite un passage obligé par la grammaire de l'oral dans ses possibles contours, donc grammaire de la langue tout court.

La question de l'enseignable ou non de l'écriture s'est pendant un certain temps posée avec acuité. La littérature didactique a de ce point de vue été prolifique. La recherche de modèles de transposition et d'intervention s'est accrue notamment à partir des années 1980, surtout dans la revue *Pratiques* dont les équipes se concentraient réellement sur la problématique de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. On retrouve l'écriture désignée par un nouveau dispositif terminologique, "processus rédactionnel", "activités rédactionnelles", "mise en texte", "révision", et ainsi de suite. Quoique "activités de structuration linguistique" renvoie à l'enseignement de la grammaire. Mais ici dans ce contexte particulier, ce serait plutôt une grammaire en activité, opérationnelle, donc pertinente pour la construction de la compétence scripturale, dans le sens de rédactionnelle.

Ayant constaté l'ampleur des difficultés des élèves à rédiger, écrire, inventer ; commenter ou comparer, les chercheurs ont, supposons-nous, pris conscience de la nécessité de la conceptualisation d'une transposition didactique pour l'écriture. Comme la didactique

du français avait été, selon l'expression de Barré-De Miniac (... :12) *“ une grande oubliée de la transposition didactique ”*, il en est de même pour l'écriture qui avait été négligé durant des lustres par les méthodes successives. M. Dabène (1974 :6) est très critique sur ce point précis, et cela datait déjà de 1974 : *“ Depuis que les méthodes modernes d'enseignement des langues ont donné la priorité à l'oral, le ‘passage à l'écrit’ est la hantise de tous ceux qui se sont engagés dans la voie de ce qui apparaissait- et apparaît encore- comme une saine rénovation,(...) Vécu comme un remords permanent ou comme une nécessité inéluctable, quand il ne restait pas tout simplement ce qu'il avait toujours été, à savoir le support privilégié de l'apprentissage, l'écrit n'a cessé d'être présent dans les préoccupations des enseignants de langue et très souvent aussi des enseignés ”*.

Aussi, a-t-on pris appui sur les modèles, aujourd'hui devenus célèbres, cognitifs et psycholinguistiques de Hayes et Flower (1980) et de Scardamalia, Bereiter et Goelman (1982). Les difficultés des apprenants en expression écrite ont été diagnostiquées et évaluées davantage d'un point de vue psycho-cognitif et sociolinguistique. Ainsi, la cause première de ces blocages à l'écriture serait l'artificialité de la situation scolaire matérialisée par l'absence du (des) destinataire). Pour écrire, il faudrait qu'il y ait enjeu, motivation et finalité. Autre raison du déficit, la conception et la formulation des consignes. Les frontières n'étaient nettement marquées entre les textes qu'on étudiait et les textes qu'on voulait produire. On explique ensuite l'origine des blocages et des difficultés par les représentations dont la dominance revient à se représenter l'écriture comme un domaine réservé aux spécialistes. Cette représentation est diagnostiquée comme fortement anxiogène. Le problème aurait pour une large part, des sources inhibitoires. Sans doute, à partir de ces diagnostics, a-t-on vu que la nécessité d'une transposition adéquate pour l'écrit s'impose forcément. En outre, les remédiations nécessitent-elles à leur tour l'installation (mises en œuvre, démarches, méthodes et méthodologies) de dispositifs susceptibles de contourner les sources des difficultés afin de

les neutraliser par des processus, des activités et des pratiques plus élaborées. Pendant longtemps le premier jet a été considéré, dans la représentation des apprenants et des enseignants comme la rédaction. Or l'écriture comme construction d'un texte en devenir, en amélioration-élaboration, comme construction d'une compétence scripturale, doit être inscrite dans des processus qui font appel aux retouches et aux remaniements. L'avantage de ces pratiques, loin de toute tension anxiogène, est l'ouverture de nouvelles possibilités à l'apprentissage implicite de la grammaire. M.Charolles (1986 :7) résume clairement cet aspect grammatical très pesant dans l'activité d'écriture quand il note que *“ les activités de structuration linguistique ont pour fonction d'aider les élèves (...) à surmonter les difficultés (...) dans le maniement de certaines formes verbales. Par activité de structuration il faut entendre d'une part les constructions métalinguistiques (de caractère orthographique, morphologique, syntaxique, lexical ou stylistique) qui constituent l'enseignement grammatical ainsi que, d'autre part, les exercices d'entraînement qui les accompagnent.”*

4. Lire-écrire

Le savoir écrire que J.Courtyllon (2003 :93) désigne comme un *“ savoir-faire avancé”* a toujours posé le problème de la méthodologie et de la mise en œuvre didactico-pédagogique pour satisfaire aux besoins de l'intervention efficace en classe de français. La compétence scripturale est directement liée à la compétence lectorale. Du moment que l'objet d'enseignement est la langue, la nécessité du lire, dans le sens d'activité de construction de sens et dans sa forme oralisée, conditionne l'apprentissage de l'écriture. P.Martinez (1996 :93) note bien à ce propos en avertissant d'emblée qu' *“ acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès le début des apprentissages.”*

L'une des principales raisons qui causent des difficultés d'écriture aux étudiants est, précisément, les insuffisances et les carences en lecture. En effet, la compétence de lecture en langue française tient avant tout ses origines de l'inhibition ensuite de l'insécurité qu'ont

connues les étudiants lors de leurs pratiques scolaires. Une investigation dans la "biographie" lecturale des étudiants montrerait de toute évidence que l'enseignement-apprentissage n'a pas été conduit de manière raisonnée et adéquate. Ceci ne signifie pas que les étudiants ne savent pas lire. Là n'est pas le cas. Arrivés à ce stade, ils peuvent aisément déchiffrer un texte et l'oraliser sans pour autant ajouter de l'expressivité et de l'implication. Il y a toujours une distance entre l'étudiant lisant et son texte lu. Il y a un décalage qui a fait que ses progrès très lents en lecture ont mordu sur ceux qui auraient pu bénéficier à la construction d'habiletés et de capacités en écriture.

Cependant, les procédures lecturales au moyen desquels ont été entraînés ces anciens élèves étaient dominées par les méthodes synthétique et globale souvent mécanisées et sous-exploitées du point de vue de la compréhension approfondie par le moyen d'un traitement syntaxique, sémantico-lexical et pragmatique. Le résultat de dysfonctionnements au niveau de la construction de sens et de la perception de l'écrit comme réalisation d'un processus dynamique d'écrire. La représentation qu'on se fait de l'écrit est, en définitive, celle de l'objet inerte, dépourvu de mouvement, donc décalé par rapport à la cognition. C'est ce qui est illustré dans ces lignes de P.Martinez (1996 :96 :97)

“ Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. Enfin, la lecture oralisée (à voix haute) ne constitue plus une fin en soi : on commence à admettre la prééminence du sens sur le simple transcodage du graphique au sonore (lecture ânonnée en chœur ...). En tant qu'activité sociale, lire se fait d'ailleurs en silence plus souvent qu'à haute voix ”.

On notera, à cet effet, que la lecture est conçue comme enseignement-apprentissage isolé de ceux de l'écriture. Cette vision, dualiste ou dichotomique, des activités perçues séparément, a pendant des décennies, prédominé dans la vie de la classe de français.

Si nous soulevons la lecture et les problèmes qui lui sont liés, c'est surtout pour la mettre en relation avec les méthodes appliquées qui n'ont pas servi de socle au développement de la compétence d'écriture.

L'écriture, son enseignement, sont relégués aux niveaux supérieurs, chose qu'on ne saurait admettre, du moment que les apprenants arrivés à ce stade n'ont pas les outils de base - linguistiques et pragmatiques- sur lesquels s'appuyer afin de construire cette compétence et effectuer des travaux en écriture proprement dit.

Dans le contexte d'aide à l'écriture, la lecture interactive peut fournir des apports qualitatifs qui puissent rendre possible des écritures (collaboratives, en atelier, individuelle, etc.) performantes et motivantes. Dans la seconde partie de son ouvrage, intitulé « proposition pour une lecture interactive » « *Dans un modèle interactif de lecture, on considère que la compréhension s'établit lorsqu'il y a jonction entre la reconnaissance d'éléments du code(modèle base-sommet dans lequel la connaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte(modèle sommet-base selon lequel le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde peut faire des hypothèses de sens* ».

Savoir écrire est d'abord, et avant tout, savoir lire. La raison en est qu'aujourd'hui les didacticiens relient l'écriture à la lecture. Cette interaction a été bien illustrée par les travaux de G. Vigner (1982 :27) qui consacre deux ouvrages à cette interrelation, il s'agit de « *lire : du texte au sens* » et de « *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite* ». Dans ce dernier, nous lisons qu' « *Ecrire un texte, c'est incorporer au message son propre programme de lecture* ».

L'articulation lire-écrire constitue un paramètre paradigmatique d'aide à l'écriture. A ce sujet, dans leur article plaidant pour une dynamique lecture-écriture-réécriture, Fabre et Cappeau (1990 :46) résument bien cette nécessité du lire-écrire, et donc réécrire tout en

proposant une méthodologie capable “ *d’envisager l’apprentissage de la lecture/ écriture/ sous l’angle des solidarités à établir entre diverses composantes.*”

Si savoir écrire demeure un savoir éminemment scolaire, que ce soit dans les représentations sociales ou les représentations scolaires. On va à l’école pour apprendre à ‘lire’ et à ‘écrire’.

L’apprenti-scripteur en situation d’apprentissage d’une langue cible n’a pas d’autre ouverture sur la langue que celle que lui offre la lecture. De ce fait, la mise en relation lire-écrire permet de rendre possible la perméabilité à l’écriture et procurer les moyens et les outils linguistiques nécessaires à la production du texte.

5. Didactique de l’écriture

Après avoir situé le cadre conceptuel de l’écrit à travers une présentation des théories, nous nous intéressons maintenant à l’écriture spécifiquement du point de vue didactique.

Dans cette partie consacrée exclusivement à la didactique de l’écriture, nous comptons effectuer un compte rendu des principales théories sur lesquelles elle s’appuie pour se constituer en tant que telle.

Ce sont certainement les deux constructivismes, en l’occurrence celui de Piaget et l’autre de Vygotski, que nous considérons comme non seulement des dénominateurs communs pesant de tout leur poids sur la didactique des langues, mais également comme les principales théories ayant contribué à la recherche dans le domaine très élargi de l’enseignement-apprentissage de l’écriture.

Nous essayerons, par voie de conséquence, de décrire comment les deux constructivismes ont fourni des concepts et des notions, souvent opératoires, à la didactique de l’écriture.

Les constructivismes concernent en premier lieu le développement mental chez l'enfant. Les deux théories sont issues des recherches qui se sont concentrées sur l'observation de l'acquisition du langage chez l'enfant. L'écriture est cet observable direct, matériel et tangible sur lequel les observations se sont effectuées.

Le développement de l'intelligence et des facultés mentales dans le contexte des acquisitions et des apprentissages a donné lieu à un nombre considérable de travaux, notamment dans le domaine de la psychologie de l'enfant. Nous ferons appel, afin d'appuyer notre prospection, à ce qui est désigné aujourd'hui comme les "constructivismes" et notamment, à l'ouvrage de références de Vygotski, *Pensée et langage*. Ce dernier nous semble, de par son importance, nécessaire à l'étude que nous essayons de mener.

Nous nous interrogerons, enfin, sur les apports de ces deux constructivismes à l'enseignement-apprentissage de l'écriture, C'est, en fait, de tenter de voir en quoi ils sont opératoires dans le cadre spécifique de l'action didactique.

5.1. Les constructivismes piagétien et vygotkien

Si le langage n'est pas inné, l'écriture ne l'est pas doublement. Les théories mentalistes s'accordent sur ce point.

Les recherches et les découvertes successives, notamment depuis le XIX^{ème} siècle, ont permis d'aboutir à la vérité générale selon laquelle " *l'écriture évolue selon les lois qu'on peut confronter avec celles du développement psychophysiologique général*". Contrairement à ce qui était tenu pour vrai de par le passé et qui donnait, donne toujours, lieu à la représentation selon laquelle l'enfant est cette page blanche susceptible d'être remplie d'écriture à la guise de chacun. Le sens commun draine encore de nos jours cette fausse affirmation que la science a depuis longtemps contredite. A Christophe (2002 :212) résume cette situation en rapportant qu'à l'aube du XX^{ème} siècle

‘‘ On pensait que le bébé était une enveloppe vide, une *tabula rasa*, c'est-à-dire que tout devrait être appris, et que les bébés apprenaient en suivant des procédures d'apprentissage très générales, qui reposaient sur l'association entre des stimuli extérieurs, et des réponses de l'organisme (...). De ce fait, il semblait peu utile de faire l'effort d'étudier le développement des bébés humains, puisque la manière dont les bébés apprenaient le langage, et la manière dont un rat apprenait à appuyer sur un levier pour obtenir de la nourriture étaient considérées comme fondamentalement semblables’’.

Avec Piaget et Vygotski, cette vision erronée et surtout inspirée par la conception de la théorie de la sélection naturelle, n'a plus lieu d'être scientifiquement parlant. Cependant, dans le sens commun, elle continue de faire carrière. On croit toujours qu'apprendre est enregistré par cœur, écrire est reproduire, ou copier. Au point où apprendre est directement associé à par-cœur et écrire à copier-recopier.

Pour revenir aux constructivismes piagétien et vygotkien, un point théorique nous serait utile quant à un éclairage épistémologique tenant du changement de cap dans les champs psychologique, pédagogique et didactique.

Avec les deux théoriciens, nous sommes à l'intérieur du champ vaste de la cognition, de la psychologie cognitive et de ce qui tient de la dichotomie non moins célèbre de *innéisme/mentalisme*. La didactique des langues, dans son étroite relation avec les disciplines contributives, prospecte et recherche dans ses pratiques en fonction des principales découvertes qui se réalisent dans ce domaine sensible et complexe. La didactique des langues ne néglige ni l'une ni l'autre, en l'occurrence la cognition (sciences cognitives) et la psychologie cognitive (comportement, représentation, traitement de l'information).

En quoi le constructivisme piagétien peut-il nous être utile dans le cadre du travail que nous tenons de mener à terme ?

Tout d'abord, en ce qui concerne que l'écriture est envisagée comme un objet observable, donc perçu et qui relève de processus entrant en ligne directe dans des mécanismes de construction cognitive.

Par la suite, l'écrit envisage comme *déjà construit*, en l'occurrence *déjà là* et étant constitutif comme socle servant d'appui à la construction-opérationnalisation de l'écriture en tant qu'activité éminemment cognitive, même souvent métacognitive dans la mesure où l'écrit et l'écriture procèdent à la formalisation de modes de pensée.

Enfin, il peut apparaître que les processus d'écriture peuvent drainer des marques, des traces ou des signes de dysgraphie / dysorthographe spécifiques, naturellement, aux processus d'apprentissage et aux processus d'enseignement (dans notre cas, d'une langue étrangères) d'une part liés à l'interdisciplinarité en milieu scolaire et, d'autre part, liés à des paramètres extra- scolaires quand on pense aux usages sociaux de l'écriture.

5.2 La fonction sémiotique de l'écriture

La présentation de la théorie cognitive de Piaget nous est donc indispensable d'une part pour ce que le langage constitue un objet de connaissance, et de l'autre pour ce que l'écriture représente de par son statut de code sémiotique, en référence à la *fonction sémiotique comme concept piagétien*.

Si le langage est manifestation de la fonction sémiotique chez Piaget, l'écriture codifiant et signifiant matériellement ce langage en est encore une autre manifestation. L'écriture est une suite d'instruments opératoires de représentation entrant dans des processus de signification, et de signifiante des discours écrits. Pour la précision de notre propos, nous donnons ici la définition de D.Gaonac'h de la fonction sémiotique chez Piaget : (1991 :119)

“ La fonction sémiotique correspond à l'élaboration d'instruments de représentation, instrument qui permettent à l'intelligence de prendre de la distance par rapport à l'action

et à la perception. Les différentes représentations ainsi construites ne possèdent certes pas exactement les mêmes propriétés : les images mentales, les symboles, les signes langagiers n'établissent pas de la même façon la figuration des propriétés de la réalité''.

Pour Piaget les structures cognitives sont préétablies. Elles sont donc antérieures au processus d'acquisition, ou de ce qu'il nomme assimilation-accommodation. De même, l'écriture en français, pour un enfant arabophone constitue un objet de connaissance à acquérir dans un processus lent et intégratif à la mesure de phases et d'étapes. Aussi, la prise en compte de la théorie de Piaget répond partiellement aux principaux questionnements émanant d'une problématique de l'écriture et de son acquisition auprès d'apprenants débutants. L'écriture, au sens piagétien, se construit. Ceci est aussi valable pour l'écriture en langue arabe que pour celle du français. Les méthodes d'enseignement du français en Algérie concentrent leurs efforts sur des activités de scription de nature grammaticale et font plus dans le mimétisme que dans le réflexif, au sens de l'effort pour ce dernier terme.

Nous rappelons, là encore, que notre recours aux constructivismes piagétien et vygotkien n'est motivé que par la conception de l'écriture comme objet extérieur, à modeler et à remodeler afin de fournir à la pensée une discipline et une organisation réflexives et métacognitives. Selon, toujours, le postulat d'une écriture qui donne forme à la pensée.

Aussi, dans la partie qui va suivre nous essayerons d'entamer dans ses grandes lignes le constructivisme vygotkien et tenter d'observer ce qu'il réserve en terme de conception à la dimension de l'écrit et à l'écriture comme outil constructif en dynamique de la pensée.

5.3 Le constructivisme vygotkien

Il est utile de commencer par L. Vygotski (1997 :338-339) afin de voir ce qui peut être pensé pour sa part à propos de cette activité qu'est l'écriture et comment y est établie sa relation avec la pensée.

Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. Comme le montre l'investigation, (...) c'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral- le son matériel. (...) comme le montrent les recherches, ce caractère abstrait du langage écrit, le fait de ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture''.

Cette difficulté de la maîtrise de l'écriture par l'enfant, laquelle se poursuit jusqu'à l'âge adulte et qui fait aujourd'hui le consensus auprès de nombreux chercheurs, comme nous le constatons, était déjà soulevée comme un problème fondamental par Vygotski.

5.4 La perspective du constructivisme

Pour notre part, nous considérons Vygotski incontournable dans le cadre de ce travail dans la mesure où les notions théoriques de " pensée", " mot", " concept" sont développées par le psychologisme dans la perspective du constructivisme. Il s'agit de la construction du savoir en terme de cognition. Vygotski (1997 :206) explique clairement qu'à l'issue de l'étude expérimentale, il est apparu que l'emploi motivé du mot (ou du signe) utilisé pour capter l'attention et l'activer, utilisé aussi pour une synthèse. Tout ce processus constitue *' une partie fondamentale et indispensable du processus de formation des concepts dans son ensemble. La formation du concept ou le fait qu'un mot acquiert une signification est le*

résultat d'une activité complexe (maniement du mot ou du signe) à laquelle participent toutes les fonctions intellectuelles essentielles dans une combinaison spécifique''.

La lecture de Vygotski attire notre attention sur la notion de '' concept'', synonyme générique de cognition, pensée et faculté réflexive. Ceci nous renvoie à l'objet '' écrit'' considéré comme concept et objet à construire au sens cognitif et abstrait de ces termes.

5.6 Textualité

Dans le sens commun, le terme texte signifie tout ordinairement écrit, un texte est toujours le résultat d'une écriture. Il est rare qu'on entende que le texte est un discours. Dans le sens commun, et en ce qui concerne ce dernier terme, la signification qu'on entend habituellement est le parler, l'oral, ce qui relève du dire.

Le texte au sens de discours, nous le trouvons en linguistique. Les notions de texte oral et de texte écrit ont une contiguïté sémantique avec les notions de discours, en l'occurrence oral et écrit.

Le point de vue de la linguistique du discours appréhende la notion de texte comme production de la langue naturelle. La notion de discours est à quelque différence près l'équivalent de parole qu'on trouve chez Saussure. Ceci dit, la notion de texte est plus au moins complexe à définir. De nombreux auteurs s'y ont essayé sans pour autant en délimiter le champ théorique exhaustif de l'objet ''texte''

Avec l'apparition de la linguistique textuelle, c'est encore une grammaire de texte que nous découvrons. Ces deux champs, fortement marqués par une constante théorisation, ont pour ambition de concevoir une science du texte.

Dans cette partie du chapitre, nous essayerons de cerner la notion de ‘*textualité*’. En substance, nous nous interrogeons sur cette notion afin d’établir un essai d’éclairage et de compréhension. La textualité de par ses caractéristiques spécifiques procède à fournir en outils formels le texte et le discours écrit.

Le premier point est réservé à l’approche de champ désigné par la notion de *linguistique textuelle*. Nous tenterons de montrer comment la didactique des textes a largement exploré ce domaine afin d’en dégager des outils conceptuels et opératoires susceptibles de donner aux mises en œuvre et aux démarches didactiques de la matière enseignable quant à l’objet texte. Cette tendance a émergé et s’est épanouie dans les années quatre vingt. Les initiateurs français en sont surtout Bernard Combettes, Michel Charolles, Michel Fayol et Jean Michel Adam dont les travaux sur l’objet linguistique texte ont nourri la didactique des textes en général et la didactique de l’écriture en particulier.

Il ne saurait y avoir de linguistique textuelle sans lui envisager une codification du texte en termes de normes, de types, de typologies et de fonctions. Il s’agit de conceptualiser une grammaire ‘fonctionnelle’ du texte afin de mettre au clair une logique innovante pour une meilleure compréhension des textes dont la plupart des types se distingue par l’éclatement formel. Notre deuxième point arbore la psychologie cognitive et le cognitivisme (ou constructivisme).

Quant au troisième point, il est réservé aux protocoles et processus scripturaux tels que décrits par les différents modèles des activités rédactionnelles.

5.7 La linguistique textuelle

Dans la théorie linguistique, on parle de niveaux. Le niveau phonologique, le niveau morpho-syntaxique, le niveau lexico-sémantique. Il est rare qu’ait évoqué le niveau textuel.

Les frontières ne sont pas dès lors étanches, ou nettement marquées, entre niveau discursif, niveau énonciatif et niveau textuel. Dans le premier cas, il est question de l'unité de discours, pour le second, l'unité dite *énoncé* et dans le troisième aspect, l'unité est le *texte*.

Discours, énoncé et texte peuvent se confondre du moment qu'ils transcendent le même objet, en l'occurrence la langue. On peut parler de manifestations formelles qui structurent le langage du point de vue du fonctionnement (il est alors question d'ordre et de syntaxe) et du processus (le langage passe d'un état à un autre pour les besoins de l'expression et de la communication).

Dans *Du texte à l'action*, par exemple, P.Ricoeur (1986 :138) porte l'interrogation à son fondement phénoménologique. Ainsi, dans le point intitulé *Qu'est-ce qu'un texte ?*, il propose une définition que voici :

'' Appelons texte tout discours fixé par l'écriture. Selon cette définition, la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même. Mais qu'est-ce qui est ainsi fixé par l'écriture ? Nous avons dit : tout discours. Est-ce à dire que le discours a dû d'abord être prononcé physiquement ou mentalement ? Que toute écriture a d'abord été, au moins à titre potentiel, une parole ?''

Notre observation de la linguistique textuelle ne sera pas exhaustive sur le plan théorique. Ce qui nous intéresse au prime abord est l'enseignement-apprentissage du texte dans le contexte de l'acquisition du français langue cible. Aussi, avons-nous signalé dans les pages précédentes la conceptualisation d'une linguistique du texte inhérente à la dynamique de la recherche dans la linguistique générale.

La grammaire de texte peut-elle occuper la position de carrefour où se rencontrent le discours, la phrase et le texte ? A lire les auteurs, cela est plausiblement envisageable. Mais ce qui dominera c'est la dichotomie de *texte/ non-texte*. Cette dernière est certainement issue des

grammaires structuralistes qui dichotomisent *phrase/non-phrase*, *grammatical/ agrammatical*, etc

Partant de là, c'est la notion de *cohérence* qui va être mise en avant comme concept-clé dans la grammaire de texte. M.Charolles (1989 :10) note d'ailleurs à ce propos que ‘ ‘ *l'idée que toutes séquences de phrases bien formées en tant que phrases ne constituent pas des textes acceptables n'a apparemment rien de choquant. Elle renvoie au sentiment que nous avons effectivement d'une certaine cohérence que les textes doivent satisfaire pour prétendre au titre de texte*’ ’.

Ce concept de cohérence renvoie encore, à notre sens, au fait cognitif.

Force est de constater que la grammaire de texte découle d'une science plus générale : la linguistique textuelle. Certains auteurs préfèrent la dénomination *analyse textuelle* à *grammaire de texte*, à l'instar d'Adam, si ce n'est que le citer parmi tant d'autres. Il n'empêche qu'Adam (2005 :4-5) va introduire une modification dans cette appellation, non sans la justifier :

‘ ‘ *Le terme ‘ analyse textuelle ’ – que je remplace par celui d'analyse textuelle des discours- a déjà été utilisé par d'autres que Jeandillou. ‘Textanalyse’ est une appellation de la linguistique allemande (Plett 1975 et Titzmann 1977) R. Lafont et F. Gardès-Madray ont exposé dans leur introduction à l'analyse textuelle (1976) les thèses de la ‘praxématique’* ‘ ‘

Nous supposons là encore qu'Adam entreprend de réaliser le consensus entre l'analyse textuelle et l'analyse discursive.

Adam explore, en fait, la notion saussurienne de " langue discursive » » qui désigne chez Saussure l'activité de la langue comme discours. L'individu parlant ne s'exprime pas par mots isolés. Ce dernier a accès à la langue par le *discursif*.

Pour Benveniste, rapporte Adam, la langue se divise fondamentalement entre *sémiotique* et *sémantique* de la linguistique de l'énonciation. En d'autres termes, le linguiste français distingue une linguistique de la langue-système ou *sémiotique* : elle est signifiante et elle fonctionne sur l'axe paradigmatique et une linguistique du discours ou *sémantique* : elle est communicationnelle et son unité est la phrase fonctionnant sur l'axe syntagmatique.

6. Logique de la grammaire de texte

Le constat suivant, établi par M Charolles, nous situe avec réalisme sur l'état des recherches en grammaire de texte. Même si ce constat est quelque peu daté, il n'empêche que de nos jours les implications didactiques dans le cadre de la compétence de compréhension de l'écrit (ou de lecture) et de la compétence de production écrite (ou d'écriture) ne sont pas aussi concrètes qu'on l'aurait souhaité. M Charolles note (1989 :11) à ce propos que " *les grammairiens du texte (...) devaient en effet éprouver bien vite qu'il n'est pas commode de décider quand un texte est ou non cohérent. Cette " découverte " explique l'évolution de leurs travaux*".

Ceci revient à dire que par " grammaire de texte" il doit être entendu " grammaire de texte", Notre objectif visé dans ce point est d'essayer de montrer ce qu'a pu tirer la didactique des textes de ces différentes grammaires en terme de transposition et de conceptualisation.

La grammaire de texte, issue de la linguistique textuelle, ambitionne la mise en œuvre ou la conceptualisation d'une logique syntaxique capable de décrire la structuration de textes.

L'interrogation de B. Combettes (1988 :157) même si elle est imprégnée d'inquiétude ; sa réflexion montre en même temps les obstacles épistémologiques et didactiques présents dans le quotidien de l'enseignement-apprentissage de l'écriture des textes :

“ Va-t-on assister, avec le développement de la linguistique de texte, au même phénomène que l'on a pu constater, ces dernières années, dans le domaine de la linguistique de la phrase ? On sait en effet les difficultés (...) liées à l'application dans le champ pédagogique, d'une discipline scientifique, et, dans bon nombre de cas, les déceptions, les échecs, consécutifs à une confiance aveugle en la théorie. (...) Qu'il s'agisse d'analyser des textes qui servent de support à des activités pédagogiques, ou de caractériser des productions d'élèves (à des fins d'évaluation, d'amélioration...), les diverses notions de la grammaire de texte apparaissent comme particulièrement opératoires”.

Considéré comme l'un des pionniers de la grammaire textuelle française, B. Combettes a déjà, quelques années auparavant, plaidé pour l'introduction de l'enseignement de cette grammaire dans son ouvrage comptant désormais parmi les références les plus connues. Il s'agit de *Pour une grammaire textuelle*.

Le point de départ de cette logique grammaticale appliquée au texte est la dichotomie *phrase/ texte* que Combettes emprunte à Charolles (1978) tout en le citant pour rapporter ce qui suit. Selon Charolles, écrit Combettes, (1983 :74-75) les enseignants se comportent différemment par rapport à la malformation des textes ou par rapport à celle des phrases. Dans leurs corrections, ou leurs retouches, les formateurs se concentrent principalement sur les aspects qui ont trait à la cohérence : “ “ ne veut rien dire”, “ incompréhensible”, etc. Même si les appréciations des enseignants se limitent à une approche intuitive de la cohérence textuelle, il n'est pas exclu qu'il y a jugement (ou évaluation) porté sur la compétence textuelle.

B. Combettes (1983 :75-76) conçoit une perspective fonctionnelle de la grammaire textuelle qu'il propose. Il présente des règles de cohérence textuelle que nous énumérons brièvement ci-dessous :

Règle de répétition : « pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrences stricte ». Cette règle concerne une approche intuitive des textes par le fait de l'enchaînement linéaire phrastique duquel sont dégagés les thèmes. Cette règle concerne la partie thématique.

Règle de progression : «Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ». Le texte avance sans répéter les éléments thématiques, ce qui est concerné dans cette règle c'est la partie rhématique. Les rhèmes permettent au texte de se développer de manière cohérente par le moyen d'un équilibre entre les composantes donné/nouveau.

Dans le point intitulé *Nature des éléments thématiques*, B Combettes (1983:78) conclut ainsi : “ *Savoir repérer des groupes qui se répètent dans le texte est une chose ; savoir où est , dans la phrase, la progression thématique, du rhème au rhème, en est une autre* ”. L'auteur s'interroge par la suite sur la nature des modalités de liaison du thème avec le contexte. Il avance d'abord le procédé simple de la répétition des “noms propres”. Ensuite, il s'agit de l'emploi des “pronoms”. L'utilisation du pronom est privilégiée dans l'emploi de la règle de répétition. Notamment dans le cas de l'anaphore et de la cataphore.

B. Combettes (1983:82) introduit un autre procédé grammatical qu'il considère comme plus vaste que l'emploi du nom propre ou des substituts, c'est celui des *substitutions lexicales*. La catégorie-pivot de ces substitutions est le groupe nominal “ *qui se substitue à un autre constituant, en position de thème, peut être une nominalisation qui reprend, pourrait-on dire, le contenu d'une ou de plusieurs propositions précédentes, le pronom-substitut que l'on attendait serait du type : cela, ceci, ça...* ”.

Ces procédés peuvent en partie répondre aux demandes des apprenants tant au niveau de la réception qu'au niveau de la production. En premier lieu, il convient d'effectuer ce que S Moirand (1979 :53-58) désigne par "*repérage des indices formels*" et le "*repérage des indices thématiques*". En termes didactique, est-il encore question d'enseignement de la grammaire (ici de texte) ou s'agit-il seulement de mise en application, au sens de l'intervention pratique, du dispositif linguistique aidant à la mise en œuvre de démarches facilitatrices en écriture. Ainsi que l'exprime S Moirand (1979 :146) quand elle note qu' « *il en est autrement lorsqu'il s'agit de produire de l'écrit (...) Alors comment enseigner la grammaire ? Il ne s'agit ici ni d'imposer une terminologie, ni même des classements issus de l'application d'une quelconque théorie linguistique ; il faudra laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes leur grammaire, ne serait-ce que pour tenir compte de leurs stratégies individuelles d'apprentissage* ».

Toujours est-il qu'une didactique de l'enseignement-apprentissage du texte liée de manière directe à la linguistique montre de l'efficacité quand les démarches et les manipulations sont concentrées exclusivement sur les "marques", les "marqueurs", ou les "indices". A la suite de Moirand, encore une fois, nous conviendrons qu' : "*il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire (quelle grammaire ?) mais d'aider les apprenants à intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions, en réfléchissant avec eux sur le fonctionnement de la langue, à travers par exemple de documents écrits authentiques*".

D'un autre côté, D Maingueneau (1990 :134) aboutit à la grammaire de texte dont il tente d'introduire quelques notions dans le champ d'application. Maingueneau revient sur la notion d'hétérogénéité introduite par Adam et note que les distinctions entre types de séquences "*visent à considérer le texte comme une réalité hétérogène, constituée* :

- *Soit de séquences de types divers,*
- *Soit dans certains cas extrêmes d'une séquence d'un seul type,*

- *Soit encore d'une succession de séquences d'un même type (...) Cette hétérogénéité est évidemment réglée par le genre de discours concerné : les séquences narratives, par exemple, ne s'inscrivent pas de la même manière dans un sermon du XVIII^{ème} siècle et dans un vaudeville du XIX^{ème} ''.*

Cependant toute la logique d'une grammaire de texte se trouve orientée vers la notion de progression thématique. Aussi bien chez Maingueneau que chez Adam ou Combettes des exemples d'application sur des textes sont proposés. Par ailleurs, et d'un autre côté, la question qui se pose est la suivante : ce modèle est-il applicable sur tous les textes ? Est-il, tel qu'il est conçu, didactisable dans le contexte des travaux de compréhension / production de textes ?

Nous trouvons des éléments de réponses chez M.P.Péry-woodley : (1993 :76) PERY-WOODLEY M.P., *'' on peut aborder l'articulation thème local /thème global en cherchant à suivre les relations thématiques qui unissent les phrases successives du texte. C'est ce que fait Danes (1974) (qui) identifie quatre grands types de progression, dont l'une est dominante dans un texte donné :*

- *Progression linéaire simple : chaque rhème (ou partie du rhème) devient le thème de la phrase suivante.*
- *Progression à thème constant : le même élément réapparaît comme thème de phrase en phrase, associé chaque fois à un rhème différent.*
- *Progression à thèmes dérivés : les thèmes successifs son dérivés d'un hyperthème initial.*
- *Progression à thème éclaté : les thèmes successifs sont issus d'un rhème multiple ''.*

Auparavant, Vigner avait déjà exposé ces éléments de grammaire de texte dans son ouvrage consacré à l'écriture dans les apprentissages. C'est bien dans une perspective didactique qu'il propose l'exploitation et l'utilisation d'outils issus de la linguistique textuelle

et ce tout en tenant compte du réalisme qui caractérise l'enseignement-apprentissage de l'écriture où la prédominance des lacunes, des difficultés et des obstacles ralentissant l'acquisition d'une compétence d'écriture est manifeste.

6.1 La progression thématique

Dans le point intitulé *la mise en écriture*, G Vigner (1982:46) présente la progression thématique comme étant l'étude des phrases dans le contexte particulier de leur enchaînement et celui de l'ordre de leurs éléments. Il appuie son étude exclusivement sur les travaux de Vachek (1970) et Slakta (1975) à partir desquels il fait ressortir la distinction thème / rhème qui constitue les deux parties essentielles de la phrase. Le thème est ce qui est posé au départ, ce dont on parle, ce qui fait référence à des informations déjà vues par le récepteur. Tandis que la seconde partie, le rhème, constitue, ou comporte, ce qui est dit à propos du thème, c'est un supplément d'information. Ce qui donne un développement de l'information dans la linéarité de la phrase. Vigner (p 51-54) reprend Danes lequel écrit-il, distingue cinq types d'enchaînement. Il les énumère de la manière suivante :

« 1) *Le schéma à thème constant*

Un même élément thématique réapparaît de phrase en phrase. Seuls diffèrent les rhèmes

P1 Th1 -----Rh1

P2 Th2 -----Rh2

P3 Th3-----Rh3

P4 Th4-----Rh4

2-3) *Le schéma à thèmes / rhèmes dérivés*

Le thème ou le rhème initial sert d'hyper- thème et fait l'objet de reprise dans la suite du texte sous forme de thèmes spécifiques.

4) le schéma linéaire

Dans ce type d'enchaînement, le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante et ainsi de suite

5) la progression avec saut thématique

Ce peut être une progression du type de la précédente dans laquelle seront sautées certaines étapes, où certains thèmes ne seront pas énoncés, constituant ainsi des trous sémantiques que le lecteur devra combler par une opération de réévaluation rétrospective''.

Aussi chez Vigner que chez Adam, des applications des types de progression sont proposées, elles peuvent servir de modèles. Cependant, l'étendue des spécificités de chaque texte, quel qu'en soit le type dominant, permet-elle une application généralisante de ces modèles supportés par des textes choisis au préalable comme « grammaticalisable » en terme de progression thématique ? On n'écartera pas l'hypothèse que la grammaire de texte reste subordonnée à la grammaire de la phrase. C'est là certainement l'une des raisons qui ont fait que les recherches d'Adam (1991 :158-159) s'orientent vers les notions de *séquence* et de *période*. Ces notions font partie des six plans d'organisation textuelle qu'expose Adam dans sa théorie textuelle.

- « *La notion classique de " PERIODES" doit être étendue au-delà des limites de la phrase complexe et examinée dans le double cadre de la dimension rythmique des énoncés, d'une part, et des phénomènes de parenthésage marqués par des connecteurs (ou des organisateurs), d'autre part (...)*
 - *Les "CHAINES" ou PHENOMENES DE LIAGE, anaphore, coréférence, etc.) (...)* assure (ent) la reprise-répétition (la continuité textuelle) et garanti (ent) la progression.

- *La SEGMENTATION vi-lisible – démarcation graphique assurée par la ponctuation ou, plus largement, marquage du plan du texte- qui est un aspect de la spatialisation de la chaîne verbale (...)*
- *La STRUCTURATION SEQUENTIELLE. Fondée sur l'hypothèse d'un nombre réduit de types de regroupements (macro-propositions dans les séquences) des propositions élémentaires, la description séquentielle de la textualité essaie de rendre compte de l'empaquetage hiérarchique des unités constructives du texte (...)*
- *La DIMENSION PRAGMATIQUE CONFIGURATIONNELLE permet de considérer tout texte comme visant un but (explicite ou non) : agir sur des croyances et/ou des comportements (...)*

Notre objectif aura donc été d'établir un état des lieux des recherches en linguistique textuelle dans leur versant syntaxique et grammatical. En terme d'enseignement-apprentissage, en quoi les résultats de ces recherches peuvent-ils être efficaces dans leur éventuel apport didactique et pédagogique ? C'est à ce niveau même que se situe la problématique de notre recherche sachant que le public non natif bute à des difficultés et des obstacles de différentes natures quand il s'agit de passage à l'écrit. En tous les cas, c'est l'un des principaux objectifs que poursuivent M-J Reichler-Béguelin, M Denervaud, J Jespersen (1990 :12) elles notent dans leur premier chapitre ceci :

« Pour mieux analyser les difficultés d'écriture chez les apprenants, pour améliorer la pédagogie des processus de cohésion textuelle, les développements récents des grammaires de texte et de la linguistique du discours fournissent des instruments précieux qui, tributaires autant de l'hyper-technicité du métalangage linguistique que du fossé trop tranché entre recherche fondamentale et recherche appliquée dans les sciences du langage, n'ont pas encore suffisamment fait leur chemin en didactique du français ».

Les instruments dont il est question, nous avons eu l'opportunité d'en observer quelques-uns dans les pages précédentes. Cependant, Reichler- Béguelin et les autres pointent le doigt sur la principale difficulté épistémologique à laquelle nous avons fait allusion : l'écart qui sépare données théoriques et activités pratiques. Néanmoins, de nombreux chercheurs s'accordent à relever cet *obstacle épistémologique* qui pèse sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Aussi a-t-on choisi pour la partie qui va suivre d'effectuer une prospection dans ce que la psychologie cognitive nous dévoile dans ce domaine particulièrement complexe de l'écriture en tant qu'activité et pratique et en tant que forme de cognition ensuite.

7. La psycholinguistique du texte

Si jonction il y a entre les notions de texte et de psychologie cognitive, cela n'est pas tout à fait fortuit. En effet, le plus gros des recherches effectuées au cours de ces dernières décennies convergent vers un versant cognitivistes-constructivistes de l'objet langue, d'une part ; et de l'objet écriture de texte, d'autre part.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous essayerons de donner un aperçu sur la psycholinguistique dans son versant textuel et verrons dans deux points ce que cette discipline a permis d'avoir comme outils d'analyse pour une meilleure observation expérimentale du texte en vue de sa didactisation dans le contexte des apprentissages. Nous nous intéresserons aux modèles relatifs aux processus et aux protocoles scripturaux. Les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont été particulièrement riches dans ce domaine précis. Pendant cette période, les recherches sur le texte dans leurs versants cognitiviste et constructiviste ont rapidement avancé.

Le dernier point se consacre au socioconstructivisme que nous considérons comme une suite logique à celle qui la précède, en l'occurrence la psycholinguistique du texte. Le modèle de Dabène aura la priorité dans la mesure où l'écriture est mise en rapport direct avec la

notion de scription. Le versant social de l'écriture augure pour cette dernière l'usage social qu'on en fait. En effet pas d'écriture sans intention " sociale" de communication. Enfin, pas d'écriture sans la condition de l'échange interactif, du sens commun et de la référence mutuelle.

7.1 Apports de la psychologie cognitive

La tâche le plus complexe, sans doute, est celle qui consiste à aborder les textes produits par le scripteur en situation d'apprentissage afin de les analyser avec pour objectifs de dégager les mécanismes et les stratégies mis en fonction au cours des processus rédactionnels.

Cognition du texte

La psychologie cognitive considère le texte comme objet extérieur susceptible d'être soumis à un traitement intérieur, psychologique et cognitif. On conviendra avec Ch.Tijus (2004 :65) que les types de textes ont été différenciés selon les critères de différentes typologies. La plupart d' entre elles se basent sur les processus cognitifs en terme de traitement.

L'auteur présente la typologie de Richard qui distingue deux grands blocs de textes : « *les textes procéduraux et les textes non procéduraux* ». La différence est que pour les premiers il existe une relation directe entre le texte procédural et un dispositif. Ces textes disent comment faire, agir ou procéder. Les notices, les modes d'emploi, les manuels d'utilisation et les guides en général sont des textes procéduraux qui entrent dans la sphère générale du principe de scription. Quant aux textes non procéduraux, ils constituent une typologie dans laquelle est établie une distinction entre, d'une part, le texte descriptif (description d'un objet, d'une personne), le texte narratif (rapport d'un évènement ou d'une

chaîne d'action) et d'autre part, le texte expositif (proposition d'un point de vue) et le texte argumentatif (visée principale : convaincre et susciter l'adhésion à un point de vue) (2004 :66)

On le verra, la typologie des textes et la psychologie cognitive sont mises en relation étroite afin de déterminer le mode de fonctionnement du (des) discours d'une part et d'analyser la production de textes dans sa matérialité en tant qu'objet effectivement réalisé en terme langagiers. Afin d'étayer ce propos, nous nous référons aux hypothèses avancées par B Scheuwly (1998 :170) pour ce qui concerne les types de textes. L'auteur les définit en termes clairs pour défendre la thèse du constructivisme et développement. Selon lui, un type de texte, et psychologiquement s'entend, « *est le résultat d'une ou plusieurs opérations langagières effectuées au cours du processus de production* ».

Nous conviendrons que le modèle constructiviste est paradigmatique au sens où il abrite plusieurs modèles de cognitivistes liés de près à la problématique de la production de textes. Nous proposons de les énumérer afin de les présenter succinctement en nous appuyons sur les travaux de A-J Deschênes (1995 :105-106) parus dans *La production de textes*. Le contributeur énonce les objectifs visés dans les descriptions faites des modèles cognitivistes classiques. Ces dernières s'intéressent à l'activité d'écriture dans ses composantes générales, il s'agit des « *structures de connaissance du scripteur, (des) processus mis en œuvre pour écrire et (de) la situation d'écriture.* » Explicitement, qu'en est-il de ces trois grandes composantes ? Pour aborder la première, les structures de connaissances, elle est scindée en trois types de connaissances. Les *connaissances socioculturelles*, ensemble de croyances communes au groupe dont fait partie l'individu, on peut ajouter que ces connaissances sont aussi liées au contexte de production, de réception, de perception, et d'interprétation. En second lieu, sont prises en considération les connaissances *conceptuelles*, subdivisées elles-mêmes en deux sous-catégories : Les connaissances de *contenu* qui portent sur un domaine précis, un champ d'observation ou une discipline ; les connaissances du *discours* qui

s'étendent de la distinction des phonèmes jusqu'aux connaissances *syntaxiques* en passant par celles des *structures de textes et les connaissances pragmatiques*. En troisième position, se placent les connaissances *métacognitives*. Quoique d'une moindre importance, elles peuvent être considérées comme étant des connaissances générales qu'il s'agit de transférer d'une situation à l'autre par le scripteur appelé à composer n'importe quel type de texte. Il n'empêche, écrit Deschênes, qu' « *il est nécessaire de postuler que le processus d'écriture comporte également l'utilisation de connaissances spécifiques aux tâches. Chaque type de composition exige des connaissances particulières et on peut, en simplifiant penser que la meilleure façon de réussir une tâche donnée consiste à l'étudier et à imiter un exemple, un modèle* ».

Le second centre d'intérêt relatif à l'activité scripturale concerne les processus mis en œuvre pour écrire des textes. Les modèles cognitivistes y identifient quatre processus généraux : la planification, la textualisation, la révision et la gestion. A ce sujet, nous faisons intervenir J.R.Hayes (1998 :53) qui écrit, en 1996, à propos de ce modèle conçu en 1980 ceci :

« *Le modèle(...) comportait trois composantes majeures. La première, l'environnement de la tâche, inclut tous les facteurs extérieurs aux rédacteurs et qui influenceront la réalisation de la tâche. (...) La deuxième composante regroupait les processus cognitifs impliqués dans la rédaction : la planification (décider quoi et comment écrire), la traduction (appelée génération de texte (...), transformer les plans en texte rédigé), et enfin la révision (améliorer le texte existant). La troisième composante, la mémoire à long terme du rédacteur, concernait la connaissance du thème, du destinataire et du genre* ».

Des écrits de J.R. Hayes (1998 :55) lui-même nous prenons connaissance de la révision du modèle qu'il expose en présentant

« L'organisation générale du nouveau modèle qui comporte deux composantes majeures ; l'environnement de la tâche et l'individu. L'environnement de la tâche inclut un constituant social qui comprend le destinataire, l'environnement social et d'autres textes que le rédacteur peut lire pendant qu'il écrit, ainsi qu'une composante physique qui intègre le texte produit jusque-là et le médium d'écriture, tel que le traitement de texte. La composante individu intègre la motivation et l'affect, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme ».

Le remaniement du modèle révèle une orientation socio-cognitive par l'intégration de l'individu en tant que composante de la production du langage motivée par des enjeux spécifiquement de nature sociale.

Cependant d'autres modèles représentatifs ont vu le jour et présentent des spécificités sans pour autant s'écarter les uns des autres puisqu'ils observent, étudient et analyse le même fait, celui de la production du langage.

Nous ne passerons pas en revue tous les modèles des processus d'écriture. Aussi, nous ne contenterons-nous uniquement de focaliser ceux qui suscitent un intérêt pour notre recherche.

Parmi ceux des modèles les plus en vue, celui de Hayes / Flower, ancien et aménagé, ainsi que celui de Levelt revu par van Wijk en 1999

Dans son article intitulé *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition*. Le rôle de la mémoire de travail, A Piolat (2004 :55) dresse un bilan digne d'intérêt à plus d'un titre. Elle avertit d'ailleurs dans son introduction que *« les quelques modèles auxquels il sera fait références n'ont pas l'ambition de décrire exhaustivement le*

fonctionnement du rédacteur et ne constituent surtout pas des modèles "à suivre" ou "à apprendre" pour améliorer l'activité de production verbale écrite ».

A Piolat met en avant la composante cognitive dominante au sein des recherches et des modèles y afférant. Elle signale les apports en information de la psychologie cognitive et expérimentale.

L'article de A Piolat porte essentiellement sur la mémoire de travail qu'elle suppose constituer la faculté mentale qui se situe au centre des activités liées de près à la production écrite.

Pour nos étudiants-scripteurs, à quels niveaux les difficultés et les obstacles psychocognitifs peuvent-ils apparaître ? Pour obtenir quelques éléments de réponses, nous nous appuyons sur la typologie de D Almagot et L Chanquoy (2004 :135) afin de déterminer, du moins partiellement, quelques aspects qui rendent à nos étudiants difficile l'accès à la scription.

Le peu de connaissances sémantique, notamment celles relatives aux règles de cohérence et d'organisation syntaxique spécifique à l'écrit, a pour résultats des produits tronqués et incohérents ; ceci dans le cas où nous ne prenons pas en considération des textes intégralement repris, Il en est de même pour les connaissances procédurales qui nécessitent au préalable l'acquisition de règles spécifiques aux processus rédactionnelles. Nous pensons, entre autres, à la conception de plan, de réécriture en brouillon et de mise en texte alternant avec des procédures de révision.

Le peu de connaissance linguistiques s'expliquent d'abord par le contact lent et difficile avec le statut particulier de la langue étrangère. Les méthodes qu'ont connues les étudiants dans leur prime scolarité ont favorisé la systématisation d'habitudes de mémorisation à court terme, ou immédiate. A défaut de procédures didactiques et pédagogiques, les démarches et les mises en œuvre en vigueur n'ont pas eu pour visée le

développement de la composante de formulation (ou traduction) afin de permettre la récupération en mémoire à long terme des formes et des structures pré-verbales ayant pour résultat des connaissances en procédures de planification et de révision (connaissances métalinguistiques). La distance très marquée vis-à-vis de la langue étrangère ralentit, sinon élimine, le développement des connaissances pragmatiques. Le travail sur la langue, du point de vue méthodique et méthodologique, ne porte ni sur la référence (la composante culture), ni sur l'inférence (cognition et métacognition).

8. Les processus et les protocoles scripturaux : modèles didactiques

Nous remarquons que le cadre théorique pour une didactique de l'écriture est étendu et complexe. Aussi bien les constructivismes en sciences cognitives que les linguistiques textuelles et les modèles relatifs à l'approche cognitive de la rédaction, des modèles didactiques ont été conceptualisés dans le souci objectif d'intervenir dans l'espace quotidien de la classe et d'explorer l'activité d'écriture telle que pratiquée par les apprentis-scripteurs.

Quant aux difficultés d'écriture rencontrées par les étudiants, elles nous renvoient à la situation décrite par M. Charolles (1986 :3-4), aujourd'hui devenu célèbre pour avoir été le pionnier des premières réflexions et recherches en didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture, Charolles dresse le bilan suivant :

« Il est pratiquement impossible de se faire une idée un tant soit peu objective de l'ampleur des carences que l'on observe dans les copies des élèves : à écouter certains enseignants dans le " désastre " serait tout à fait comparable (et lié) au développement de l'illettrisme " (...). Cela dit, on conçoit parfaitement le désarroi des enseignants de français (et d'autres disciplines) lorsqu'ils se trouvent confrontés, notamment dans les petites classes, à des productions écrites présentant toutes sortes de défaillances (orthographiques,

syntaxiques, lexicales,...) et au contenu décousu sans compter parfois la maladresse de la calligraphie et l'absence de ponctuation ! ».

Dix-huit ans plus tard, quoique l'état des recherches a sensiblement changé dans le sens de l'évolution, A Jorro (2004 :147) dresse, à quelque chose près, un bilan identique à celui établi par M. Charolles quand elle note dans l'introduction de son article les lignes suivantes :

« A ce jour, nous disposons de savoirs précis sur la manière dont les scripteurs s'emparent de cette pratique langagière tout en rencontrant un certain nombre de difficultés. Ecrire reste une pratique redoutées quand elle ne 'plonge' pas dans une insécurité scripturale celui qui tentent de basculer dans l'écriture ».

Pour A Jorro, il ne s'agit pas pour la didactique d'aller seulement chercher des modèles d'écriture issus de différents champs disciplinaires. Ce serait en termes d'intervention, de transposition, de mises en œuvre et en pratique que la didactique agirait dans le sens de l'accompagnement, de l'interaction entre lecture et écriture, entre code oral et code écrit. Toutes ces modalités mettraient à jour *« des médiations psychologiques, émotionnelles référentielles nécessaire à l'écriture d'un texte ».*

8.1 Quel modèle didactique pour l'écriture ?

A juste titre d'ailleurs, C Garcia-Debanc (2003 :26) s'interroge sur le besoin en modèles du processus rédactionnel de la part des enseignants. Quoique l'intérêt soit centré sur l'évaluation du produit fini (la rédaction), il est postulé de plus que le critère du fonctionnement cognitif de l'élève doit être pris en compte dans le cadre de l'évaluation formative. Pour prendre un outil d'analyse de séquences pédagogiques, C Garcia-Debanc avance la mise en application du modèle de Hayes et Flower (1980). L'analyse de protocole est alors présentée comme un outil adéquat pour l'investigation dans les processus d'écriture.

Parmi les modèles qui ont le plus suscité de l'intérêt et provoqué un bon nombre d'études et d'expériences auprès de didacticiens, celui de Hayes et Flower. En effet, Garcia-Debanc procède à la description de ce même modèle en vue d'en dégager la portée didactique pour l'écriture.

Le processus se déroule selon les principales opérations suivantes. Celle d'abord de *la planification*. Cette dernière est éminemment d'ordre conceptuel, organisationnel et de recadrage. A ce niveau, les ressources en information pertinentes pour les besoins de l'activité d'écriture sont issues de la mémoire à long terme. Ensuite, les deuxièmes opérations principales relèvent des activités liées à *la mise en textes*. Le scripteur procède à des manipulations contraignantes et « doit faire face à des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurelle). Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes plus globales ». Pour les troisièmes opérations, enfin nommées *révision*, il s'agit dans cette étape de procéder à la relecture et à la mise au point du texte. Dans un premier temps (lecture), le travail se concentre sur la surface du texte (niveau microstructurel : fautes d'orthographe, défaillances syntaxiques, ponctuation, etc.), ensuite la concentration se cristallise sur le contenu (niveau macrostructurel : incohérence, confusion, contradiction, amalgame lexical, etc.). En seconde étape, on procèdera à une mise au point de la version définitive en portant les corrections nécessaires, en redressant les erreurs linguistiques auparavant relevées tout en passant à la réécriture du texte.

De l'aveu même de Garcia-Debanc, (2003 :29) ces opérations présentent la caractéristique d'être difficilement gérables. En effet, ce sont les obstacles psychologiques qui posent problème :

« *Le rédacteur doit gérer simultanément ces diverses opérations : il doit à la fois gérer en mémoire ces idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive (Fayol, 1984). Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez de jeunes enfants* ».

Nous pensons par ailleurs que nos étudiants-scripteurs font l'objet d'une sursaturation en charge cognitive au vu des méthodes d'enseignement du français et les procédures qu'on croyait facilitatrices.

8.2 Emergence d'une didactique de l'écriture

Dans sa tentative de définition du *savoir-écrire*, J-F Halté (1989 :3) ne manque pas, comme bon nombre de didacticiens, de signaler la complexité et la difficulté d'enseignement de ce savoir :

« *Composite, le savoir écrire n'est pas réductible à l'une quelconque de ces composantes : savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page...), raconter (et/ou décrire, ou argumenter...), construire et enchaîner des phrases, lire, faire un plan, gérer une situation de communication, inscrire dans un genre particulier... tous ces éléments, spécifiques et hétérogènes, participent de l'écriture, sans la délimiter ni en extension, ni en compréhension* ».

Selon J-F Halté, le savoir écrire est nécessairement lié, sinon conditionné, à des savoirs particuliers. Ainsi, pour acquérir une compétence scripturale il faut déjà avoir acquis un certain nombre de compétences langagières tout autant spécifiques les unes que les autres. Nous pouvons énumérer les plus importantes : compétences morpho-syntaxique, compétence graphique, compétence lexicale, compétence textuelle, compétence de communication et compétences stratégiques. J-F Halté (1989 :7) propose la distinction suivante, celle qui caractérise l'enseignement de l'écriture, tel que dispensé et mis en œuvre, jusqu'à ces dernières années :

- les activités *pré-scripturales* (ex : l'orthographe et les compétences indispensables à l'écriture) ;
- les activités *péri-scripturales* (ex : certaines tâches intermédiaires relevant de la facilitation) ;
- les activités scripturales (coordination des diverses compétences)

Sur le plan heuristique, J-F Halté (1989 :8) considère que le savoir écrire est un méta savoir-faire pour ensuite en fournir la définition que voici :

« Le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif. Il organise, sous l'orientation donnée par le scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité ».

Dans le même ordre d'idée, et dans sa recherche des conditions de validité pour la formalisation d'une didactique de l'écriture, Y Reuter (1996 :57-58) ajoute que cette dernière

« a vocation à être heuristique (...), qu'elle se doit d'être plausible théoriquement en fonction des acquis des recherches tout en étant ouverte et souple, non fermée sur un paradigme théorique, mais intégrative du maximum d'apports dans les courants qui travaillent sur l'écriture(...) d'une position non dogmatique, indispensable dans le champ de la didactique si l'on vise à aider les élèves. On ne voit pas, en effet, au nom de quoi l'on pourrait se priver de tel ou tel apport susceptible d'éclairer l'écriture, ce qui la bloque ou ce qui contribue à son développement...à moins de croire à l'existence d'une théorie " définitive" de l'écriture et de son enseignement-apprentissage ».

Pour notre auteur (... :63) afin de conceptualiser et mettre en œuvre cette didactique spécifiée à l'écriture, la condition d'une formalisation théorique scindée en, d'une part, un dispositif de modélisation et, d'autre part, d'un dispositif d'opérationnalisation : « Il me

semble qu'une formalisation théorique de l'action pédagogique doit répondre aux mêmes principes que ceux posés précédemment par la formalisation théorique de l'écriture ».

L'auteur s'explique largement sur cette notion de formalisation tout en gardant prudemment de l'avancer comme l'ébauche d'un processus de modélisation. Il considère à cet effet qu'en l'absence d'un modèle unifié, pédagogique donc, sa préférence va à la *formalisation* qui serait théoriquement et pratiquement la voie ouverte.

En termes d'intérêt didactiques, cette formalisation présente pour Y Reuter (1996 :77) ..

Cinq avantages :

- 1- la formalisation est moins pesante et moins chargée de subjectivité pour les apprenants ;
- 2- elle permet une ouverture sur des interprétations relatives aux dysfonctionnements des élèves (tensions et représentation)
- 3- elle permet de mieux appréhender la nature des dysfonctionnements engendrés par l'enseignement-apprentissage classique de l'écriture (don, inspiration..) ;
- 4- elle favorise un renouvellement théorique construit de l'enseignement-apprentissage de l'écriture pensée en termes de résolutions de problèmes (surtout d'ordre textuel, d'ordre scriptural) ;
- 5- l'opérationnalisation didactique rend possible une conception élargie des activités tout en prenant en compte les représentations et les problèmes des apprenants.

On en arrive donc à conclure que la didactique de l'écriture ne saurait faire l'économie d'un recours direct à la pluridisciplinarité ni éviter tout ce qui se réalise dans les différents domaines de la recherche. Ce qui fait d'ailleurs écrire à Y Reuter ces lignes non sans décourager l'initiative d'un enseignement de l'écriture toujours en quête de formalisation, voire modélisation :

« Au risque de paraître pessimiste face un scientisme parfois triomphant, il faut bien admettre que nous en sommes encore à la préhistoire d'une véritable didactique de l'écriture. Non pas simplement parce qu'il y a trop de théories, comme le souligne J-F. Halté, mais aussi parce qu'elles sont limitées et ne répondent pas à des interrogations fondamentales ».

Ce qui fait obstacle à l'écriture et à son apprentissage relève de trois ordres distincts, selon S Plane (1994 :50) Dans le chapitre trois, consacré exclusivement aux difficultés en écriture, la didacticienne distingue donc :

- les obstacles épistémologiques, résumés substantiellement comme s'agissant *« souvent d'une connaissance préalable ou d'une représentation qui empêche l'acquisition d'une nouvelle connaissance jusqu'à ce qu'une rupture intervienne qui bouleverse l'équilibre établi (...) il y a donc des obstacles empêchant le scripteur d'intervenir sur son texte, en rendant inefficaces ses interventions et qui tiennent aux représentations que le scripteur se fait de l'écriture et son produit ».*

- L'origine de ses obstacles s'explique en partie par *« la confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit... »* (1994 :52) Ce qui a donné lieu aux études de brouillons d'écrivains et à l'introduction des outils issus de la génétique textuelle. S'installe alors tout un travail sur les représentations afin de donner la possibilité aux scripteurs de conscientiser la dimension améliorative et en constate gestation du produit écrit

- les obstacles psychocognitifs et affectifs démontrent que *« la production d'écrits est une situation de résolution de problèmes ».* (1994 :53) Les scripteurs sans expériences ont des difficultés à détecter les dysfonctionnements dans leurs propres textes. Ainsi, la

vigilance orthographique s'atténue au fur et à mesure que le scripteur-correcteur avance dans sa lecture-révision. « En outre, comme le note S Plane, on peut ajouter que très souvent la relecture d'un écrit par son auteur fonctionne plus comme reconnaissance d'un écrit imaginaire, le texte produit, comme une lecture ayant pour fonction de découvrir un texte nouveau sur lequel pourrait s'exercer la sagacité du lecteur » (1994 :53)

Le décalage entre les informations détenues par le scripteur et dont le lecteur virtuel n'a pas possession rajoute aux problèmes d'ambiguïté référentielle. S Plane émet l'hypothèse que « La production d'écrit exige un investissement affectif important de la part du scripteur, alors que la révision requiert au contraire une distanciation vis-à-vis du produit qu'on élabore ». (1994 :52) Le destinataire attend un texte respectueux des normes de présentation sociales / scolaires. Ceci nécessite de la part du scripteur un travail de réécriture soutenu et contraignant pour les scripteurs novices. C'est à ce stade que la surcharge cognitive peut se constituer pour contribuer au détournement du travail de révision ;

Les obstacles didactiques et pédagogiques, qui englobent en partie les obstacles épistémologiques et psychocognitifs, ont trait à l'apprentissage de la révision. En effet, il y a le facteur dominant relatif à « la centration sur des aspects locaux de la vue (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique) ». (1994 :53) La complexité de l'activité scripturale, à tous les scripteurs au cas par cas. Aussi l'enseignant prendra-t-il pour repère le plus petit dénominateur commun à toutes les productions pour les besoins de l'évaluation : orthographe, ponctuation, formule et tournure fréquemment incorrectes et fautives. Par ailleurs, des obstacles didactiques peuvent provenir des « pratiques transmissives sans recours à la mise en situation de résolution de problèmes. (...) il n'y a pas de recette pour écrire, il y a sans doute des " truc " qui conviennent (...), des astuces qui permettent de

débloquer une situation, mais pas de procédé universel qui soit valable pour tous et en toutes circonstances. Apprendre à écrire, ce n'est donc pas chercher le moyen infaillible de réussir, c'est apprendre à résoudre des problèmes toujours nouveaux, dont la solution ne préexiste pas à l'écriture ».

Les obstacles peuvent être réduits par ce que S Plane (1994 :53) « *La mise en place d'une démarche d'enseignement fondée sur une homologie entre une homologie des opérations et l'ordre des apprentissages* ». Comme l'apprentissage ne se réduit pas à une suite d'actions, il se caractérise par une réorganisation constante des savoirs acquis antérieurement et en permanence déstabilisés par l'acquisition des savoirs nouveaux. A titre d'exemple, il ne suffit pas de penser que le fait de savoir formuler des phrases donne la possibilité *in facto* de passer à la rédaction d'un texte. La phrase n'a pas d'existence isolée dans l'absolu langagier, elle ne peut s'inscrire en dedans du texte qui lui accorde un sens contextualisé. La phrase, dans son apprentissage, n'a de sens que dans le texte.

Aussi la construction des dispositifs didactiques appropriés a privilégié la *révision* des brouillons de scripteurs experts (écrivains) dans la perspective de la génétique textuelle. Ce travail a pour principale visée la modification des représentations des apprenants et les aider à prendre conscience que l'écriture est d'abord et avant tout de la réécriture, voire de la révision.

Par ailleurs, le modèle didactique proposé par M Dabène, (1991:14) en l'occurrence la compétence scripturale qui est principalement conçue comme un objectif d'enseignement ; la définition qu'en donne l'auteur est la suivante :

« On peut (...) définir (...) la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire ».

L'hypothèse relative à cette didactisation est formulée par M Dabène (1991 :17) en ces termes :

« L'hypothèse commune à ces trois types d'activités (trois exemples d'activités), est la suivante : pour aider à la construction de la compétence scripturale chez l'élève, on choisit des activités qui mettent en œuvre l'un des aspects de la spécificité de l'ordre du scriptural par rapport à l'ordre de l'oral, en radicalisant au besoin les différences. (...) Ces exemples concernent trois domaines de l'activité scripturale : le code graphique, les situations de communication scripturale, le passage de l'oral au scriptural »

CHAPITRE 3

Introduction

La didactique cherche maintenant à promouvoir un enseignement par résolution de problèmes d'écriture inscrits dans des projets. L'objectif est de permettre un apprentissage des procédures spécifiques d'exploration et de résolution de ces problèmes d'écriture.

1. Apprendre par résolution de problèmes

M. Dabène (1991 :25-34) constate qu'on " assiste depuis quelque temps à des tentatives de caractérisation des écrits autres que littéraires. " Une telle démarche pourrait venir rompre ce qu'il reconnaît comme une " barrière invisible " qui, dans les représentations sociales dominantes, isole d'un côté les spécialistes de l'écriture, de l'autre les scripteurs d'écrits ordinaires dont les productions ne sont pas légitimées par la tradition. M. Dabène propose d'inscrire la diversité des produits écrits sur un continuum sur lequel figurent les types d'interactions scripturales (liées à la relation des individus à eux-mêmes et aux autres) et les modalités de production (outils, supports de production, matérialité des produits). Cependant, remarque-t-il, "les scripteurs ne se représentent pas communément les pratiques scripturales sur un tel continuum. » Il parle « d'insécurité scripturale » pour évoquer leur relation trouble à l'écrit : elle fait apparaître des contradictions internes autour du plaisir, de la peur, du besoin, de la difficulté.

Ce constat laisse d'actualité les résultats d'une étude faite en 1976 sur les pratiques sociales d'écriture (1979 :.25-33) Celle-ci est vécue comme anxiogène par beaucoup et en conséquence pratiquée par un nombre restreint de personnes qui de surcroît avouent bien souvent écrire sous la contrainte. La société de l'écrit n'est pas à son apogée, et l'école pourrait se fixer comme objectif général de réhabiliter la confiance dans l'acte d'écrire.

La réalisation de cet objectif conditionne celle d'un second qui est de préparer les apprenants

à faire face à toutes les situations d'écriture auxquelles ils pourront être exposés dans leur vie d'élèves puis d'adultes. L'école ne peut cependant ni prétendre leur enseigner l'ensemble des genres textuels qu'ils pourraient être amenés à côtoyer dans leur vie d'adultes, ni présager de l'évolution des pratiques d'écriture liées à l'apparition des nouvelles technologies. Aussi a-t-elle pour principale mission de rendre les élèves capables de transférer les compétences acquises en classe à la production d'écrits inédits.

2. Viser le transfert de compétences

L. d'Hainaut (1980 :285) distingue trois niveaux de transfert :

- le « transfert académique » qui se limite à la reproduction d'une compétence dans le contexte scolaire.
- le « transfert opérationnel » où l'élève exerce s'il en reçoit l'instruction les compétences acquises hors de l'école
- le « transfert intégral » qui consiste à mettre en œuvre spontanément ces compétences.

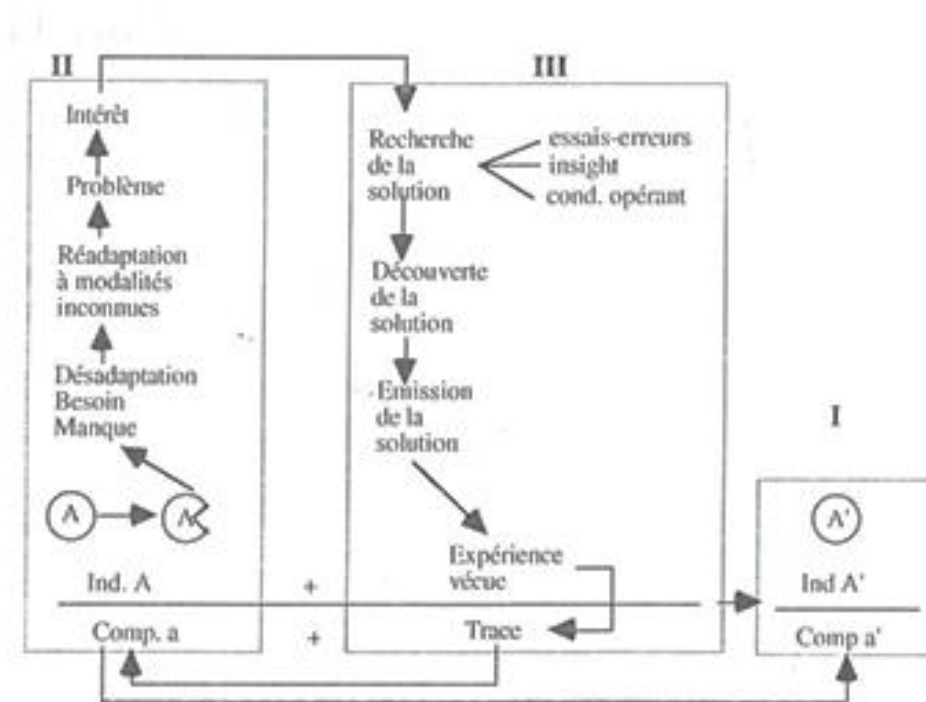
L'école doit avoir pour objectif la maîtrise des compétences de transfert intégral. Il devient alors nécessaire de poser dès le départ l'écriture comme une activité de résolution de problème dans des situations d'écriture qui soient vraies. On écrit, note *« non pas pour apprendre à écrire, mais pour agir, dans des situations où ce moyen de communication est fonctionnellement requis. »*

3. Schéma de l'apprentissage par résolution de problèmes

Dans le domaine de la psychologie cognitive L. d'Hainaut (1980 :230) caractérise une situation de résolution de problème par *« la nouveauté de la situation, du processus à appliquer, ou du produit à obtenir. Du point de vue de l'activité mentale, cette nouveauté exige un transfert et/ou une reconstruction d'un processus de solution qui constituent l'essence de l'activité de problème »*. Bien des situations quotidiennes, dans le parcours d'un enfant notamment, font apparaître des problèmes, des besoins sans réponse immédiate, dont la

résolution entraîne un apprentissage. Les conduites d'enseignement vont a priori à l'inverse de ce processus naturel : il faut faire naître un besoin en partant de l'objectif d'apprentissage à atteindre.

M. Minder (1991 :14) et la didactique fonctionnelle proposent alors le schéma suivant de l'intervention pédagogique qui permet de construire des situations problème dont la solution implique la recherche et l'émission d'un comportement attendu :



Ce schéma repose sur un postulat de M. Minder (1991 :12) pour qui "*le fait de vivre une expérience (on peut dire un apprentissage) laisse dans l'organisation psychique une « trace », (ou l'acquisition d'une compétence), qui se manifeste par un changement de comportement ultérieur.*" Ce postulat apparaît dans le bas du schéma, qui demande une lecture droite-gauche. A' y figure le comportement final attendu par le maître, c'est à dire l'objectif ; A l'état d'équilibre dans lequel se trouve l'enfant avant le début de la séquence ; A le déséquilibre que l'enseignant provoque et qui place l'enfant devant une situation problème.

Le schéma de M. Minder offre la possibilité de mettre en cohérence objectifs d'apprentissage institutionnels et apprentissage par résolution de problèmes.

4. Paramètres d'un problème d'écriture

Des choix sont à opérer au moment de la conception et dans la conduite d'un problème d'écriture, pour qu'il favorise effectivement le transfert de compétences. D'après l'étude de J.O. Moffat (1993 :47 :68), nous retenons trois paramètres essentiels :

Choisir des situations problèmes que l'élève puisse résoudre :

Les élèves se trouvent le plus souvent, dit J.F. Halté (1992 :87) '*non pas confrontés à des situations problèmes avec un obstacle déterminé à franchir, mais dans des situations problématiques les condamnant à des issues aléatoires.*' *Ecrire une lettre aux correspondants* » peut par exemple devenir problématique, même pour l'élève qui maîtrise parfaitement le genre épistolaire, si un « *quelque chose à dire* » ne détermine pas la commande d'écriture.

L. d'Hainaut (1980 :319). Relève que « *la situation initiale d'un problème peut appartenir à l'un ou plusieurs des domaines cognitif pur, sensoriel, psychomoteur et affectif.*' »

Si toute écriture est d'abord cognitive et psychomotrice (le geste scripteur), elle peut également être sensorielle (écrire à la plume, sur clavier ou en braille) et affective (L'écriture effervescente). L'écriture d'un poème sous forme de calligramme relève, par exemple, des quatre domaines. Les paramètres de chacun de ces domaines peuvent faire surgir des contraintes plus ou moins difficiles à gérer pour un élève. Celui qui n'a pas acquis une grande aisance dans le geste scriptural aura du mal à écrire (et réécrire) un texte long ; pour beaucoup il sera affectivement difficile de répondre à une consigne du type « *Pour la fête des mères, écris un poème à ta Maman* », d'autant plus si celui-ci doit être lu par le maître.

Toute écriture. Qu'elle soit pratiquée par un apprenant ou un expert, conduit à résoudre un problème complexe qui ne se règle pas par la simple application d'un procédé appris antérieurement. D'où la faible efficacité des consignes d'écriture du type « *Ecris une lettre sur le modèle de celle de la page X, et dans laquelle il faudra utiliser les arguments*

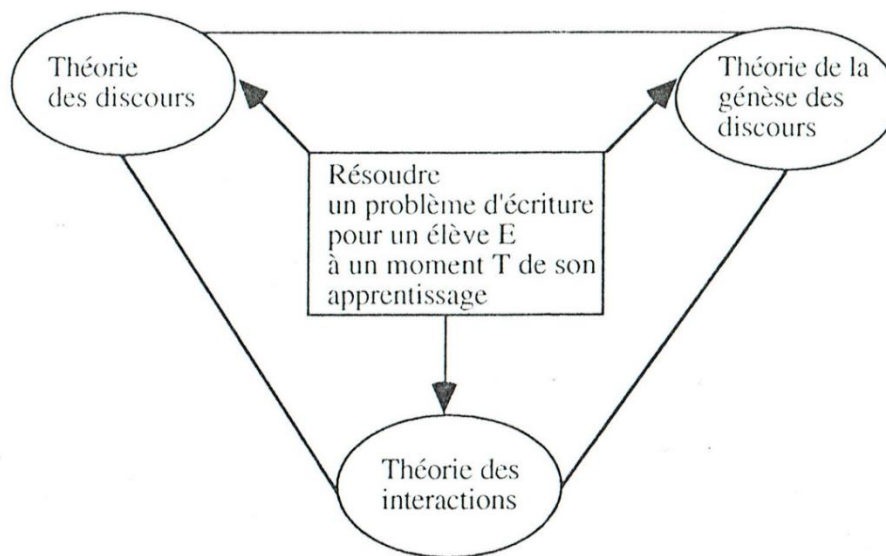
suivants... » qui laissent croire à la possibilité de mobiliser des procédures de transfert purement analogique.

Aussi J.D. Moffat (1993 :59) insiste-t-il sur la nécessité de *"développer la métacognition de l'élève, c'est à dire la connaissance, la conscience et le contrôle des gestes cognitifs requis pour réaliser une tâche.* " Le métalangage, à la fois outil de communication et outil cognitif, joue un rôle prépondérant dans la réalisation d'activités métacognitives : il permet à l'élève apprenti-scripteur d'analyser les processus et les procédures en jeu dans l'acquisition du savoir-écrire.

L'analyse préalable d'un problème d'écriture ne s'arrête cependant pas à ce niveau. Ce qui définit un problème, précise J.F. Richard (1990 :230) *«ce n'est pas seulement la situation, c'est aussi la relation qui existe entre la tâche et les compétences du sujet.* " Or il n'est jamais évident, les enseignants le savent, d'inférer les acquis sur lesquels des élèves pourront s'appuyer pour résoudre un problème d'écriture.

Le problème didactique de l'enseignant se pose alors essentiellement comme un problème d'étayage. L'étayage peut être considéré comme positif lorsqu'il arrive à rejoindre cognitivement l'enfant dans sa zone proximale de développement pour, en collaborant à l'écriture, activer les procédures naissantes de résolution de problème que ce dernier mobilise. L'étayage consiste, écrit J Bruner, (1983 :288) à faire en sorte" *que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre signes et événements. "Le tuteur efficace doit alors être selon lui" attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève.*" En l'état actuel des connaissances, on peut étendre le champ à trois domaines théoriques (théorie des discours, de leur genèse et des interactions) qui s'articulent comme le figure le schéma suivant, autour des compétences d'un élève E à un moment T de son apprentissage. Elles balisent l'espace problème dans lequel

couple maître / élève interagit conjointement.



- Compétences d'un élève E à un moment T de son apprentissage

L'état de cet apprentissage n'est, d'une part pas le même pour tous les enfants d'un même niveau scolaire ou d'une même tranche d'âge, d'autre part pas rigoureusement déterminable. Une des tâches de la didactique consiste à repérer les critères saillants en jeu dans la résolution de tel ou tel type de problème d'écriture. Toutefois, le nombre et la complexité de ces critères ne permettront vraisemblablement jamais d'inférer avant même le début de l'écriture une cartographie complète et précise des obstacles que chaque enfant devra franchir pour le résoudre.

5- une théorie des discours

Elle est nécessaire pour d'une part déterminer les compétences discursives dont l'élève a besoin pour avancer vers une solution à un problème d'écriture et d'autre part et corolairement ancrer le discours sur l'écrit en construction qui accompagne ce processus.

L'échange didactique engendre toujours, écrit " R. Delamotte-Legrand (1994 :164) une

activité réflexive sur la langue (métalinguistique). Les textes (métatextuels), les discours (métadiscursive) et les conditions de productions (métapragmatiqueJ). C'est ce discours méta avec lequel les couples maître / élève ou élève / élève communiquent qui permet d'atteindre le niveau de conscience nécessaire à l'établissement des transferts.

5.1. Une théorie de la genèse des discours

Elle doit permettre d'intégrer l'apprentissage au processus même de la réécriture en plaçant les brouillons au centre de l'étayage. C'est dans leur (re) lecture et l'analyse de leurs dysfonctionnements que maître et élève peuvent voir surgir des obstacles, et dans la réécriture se donner les moyens d'inventer (d'apprendre) des solutions pour les dépasser.

5.2. Une théorie des interactions

Elle place le maître co-élaborateur des discours en position d'annoter ou commenter les brouillons. De correctifs, ses commentaires ne deviendront étayants qu'à condition déjà de susciter chez l'élève des procédures de détection-identification-remédiation de "ses erreurs". Il est nécessaire par ailleurs que ces procédures se rapportent à des opérations mentales que l'enfant est en mesure de réaliser au niveau du discours qu'il est entrain de produire.

Lorsque, pour guider l'apprentissage, l'enseignant se place en position de collaborer à la résolution de problèmes d'écriture, il n'est pas comme le dit M. Masselot, (1983 :34) *" un récepteur comme les autres, il doit savoir analyser les productions de ses élèves en tant que performances langagières et non pas seulement en tant que contenu substantiel."* On voit alors de plus en plus apparaître dans les travaux de recherche l'idée selon laquelle *" L'expert statuaire du dispositif d'écriture"*, en l'occurrence le maître, devrait comme le préconise Y. Reuter (1994 :44) disposer d'atouts de :

- Scripteur, qui pratique l'écrit parce que cela lui plaît et/ou pour se rendre compte des obstacles.
- Lecteur, capable de se plier à la diversité et à la différence des écrits qu'ils soient

produits par des experts ou des apprenants.

- Théoricien des textes, apte à reconnaître derrière un dysfonctionnement le ou les savoirs et savoir-faire que l'élève gagnerait à acquérir

6. Domaines théoriques convoqués

Le plan de cette partie reprend successivement les trois grands domaines théoriques cités plus haut : théorie des discours écrits, de la genèse des discours et des interactions.

6.1 Théorie des discours écrits

Des contradictions et des confusions apparaissent souvent notamment dans les ouvrages destinés à l'enseignement pour distinguer texte et discours.

Pour D. G. Brassart (1990 :304)

« en tant qu'objet "empirique" un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisé contextuellement en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication. Le texte est un objet construit par l'analyse comme structure abstraite du discours dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la « macro-syntaxe ». J. M. Adam (1992 :15) relève que « cette définition du texte comme objet abstrait, opposé au discours, est assez unanimement admise aujourd'hui ».

Les productions d'élèves sont-elles alors des textes ou des discours ?

L'expression écrite a longtemps été considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Elle était approchée comme une sorte de test final destiné à démontrer par un texte " bien fait" que les notions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été effectivement acquises. A cette conception de l'écriture en classe, s'en oppose une autre qui considère les enfants comme de véritables producteurs de textes, dans de vraies situations d'écriture. Ecrire c'est déjà communiquer : construire une idée pour produire un effet sur son

lecteur, tendre vers un but qui dépend des paramètres du contexte de production dans lequel on s'inscrit. C'est pourquoi on admet avec J.F. Halté (1992 :101) que « *le concept de discours est plus ajusté à l'activité d'écriture quand l'envisage du point de vue de la production que celui de texte* ».

J.M. Doutreloux (1986 :26-44) approche la communication verbale comme une "interaction" qui intègre une démarche de « symbolisation ». L'interaction est déterminée par la relation qu'entretiennent deux sujets (A et B) socialement identifiés dans des circonstances que l'on peut également décrire. La symbolisation admet quant à elle deux composantes. La première. La « représentation », renvoie à l'organisation mentale des contenus de pensée pris ici en dehors de toute verbalisation. La seconde composante, la "formulation", concerne le choix des formes symboliques susceptibles d'orienter l'interaction vers une représentation commune. La symbolisation est alors pour J.M. Doutreloux à envisager comme un acte indissociable de l'interaction puisqu'elle « *la médiatise et l'oriente* ». Dans la communication verbale, représentation et formulation sont reliées à un support symbolique.

Produire un écrit demande que l'on construise une représentation des paramètres de la situation dans laquelle se réalise l'activité langagière, ces points de repère devant guider tout au long de l'écriture le scripteur qui interagit, par l'intermédiaire du texte, avec son destinataire. Ils ont une incidence sur le choix d'une structure profonde qui va assurer la cohérence du discours et sur la gestion des phénomènes de surface.

6.2 Les paramètres de la situation

Toute écriture prend source dans l'enjeu d'une interaction sociale que R. Ghiglione (...20) place « *au centre de la construction d'une signification* ». Pour assurer l'efficacité de son discours le scripteur doit alors en premier lieu répertorier les paramètres du contexte de production qui interviennent dans sa structuration.

L'émergence et la formulation d'un problème d'écriture ne peuvent se satisfaire de la version

restreinte du modèle de la situation d'énonciation de E. Benveniste qui se limite à insérer les protagonistes du discours dans l'espace-temps de la communication. Cette approche est trop restrictive en ce qu'elle ne prend en considération ni le statut social des interlocuteurs, ni l'intention qui les réunit autour d'un échange scriptural. Cette dimension est réhabilitée par J. P. Bronckart (1985 :30-33) qui, à « *l'espace de production* " (producteur / interlocuteur / espace-temps), qu'il définit comme « *le point d'ancrage de la'' deixis'' de la langue* ", ajoute un "*espace d'interaction sociale*. " Il le configure selon quatre paramètres;

- Le lieu social

J .P. Bronckart le définit comme « *la zone de coopération dans laquelle se déroule (et à laquelle s'insère) l'activité langagière* ». Un élève par exemple n'écrira pas le même courrier selon qu'il sera envoyé à des correspondants avec lesquels il coopère à la réalisation d'un projet ou à des congénères qui n'ont d'autre statut que d'habiter une autre ville que lui.

- Le destinataire et l'énonciateur

J .P. Bronckart pose le destinataire, cible de l'activité langagière, et l'énonciateur, instance d'où émane le discours, comme étant tout deux ; « *le produit de représentations sociales* ». On peut supposer alors qu'un élève et son instituteur ne construisent pas la même représentation sociale du capitaine des pompiers auquel ils écrivent pour solliciter une visite de la caserne, mais qu'ils n'ont pas non plus la même auto représentation d'eux-mêmes par rapport à l'échange langagier qu'ils entreprennent.

- Le but

Le but représente pour J.P. Bronckart "*un projet de modification du destinataire dans une direction donnée*. " Il propose quatre types fondamentaux d'intentions communicatives: informer, clarifier, activer, créer un contact.

Bien des scripteurs ont du mal à se faire comprendre parce qu'ils construisent une

représentation fautive ou inachevée du contexte d'interaction dans lequel ils interviennent.

Bien que très théorique, le modèle de J.P. Bronckart ouvre la voie d'un questionnement systématique permettant d'analyser une situation de communication: qui suis-je pour m'adresser ainsi à mon destinataire? Quelles connaissances a-t-il du sujet dont je traite?

Mon but dominant est-il uniquement de lui transmettre une information, ou ai-je l'intention de le faire agir? Savoir écrire, c'est déjà savoir se positionner dans un espace social de communication, et pour construire un problème d'écriture, il faut conscientiser et manipuler les paramètres de cet espace.

7. Problème de l'inscription du discours dans un genre

Dès lors que le scripteur a acquis une représentation suffisamment claire du but de la communication, il va baliser son texte d'instructions pour se faire comprendre du lecteur ciblé. Selon les paramètres du contexte, il sélectionne dans sa mémoire cognitive un modèle d'organisation du texte envisagé, et l'inscrit dans un genre socialement reconnu

La problématique des « *genres du discours* » a été posée par M. Bakhtine (...285) pour lequel « *On a toute une gamme de genres les plus répandus dans la vie courante qui présente des formes tellement standardisées que le vouloir-dire individuel du locuteur ne peut guère se manifester que dans le choix d'un genre (...) Si ils n'existaient pas, et si nous n'en avions pas la maîtrise, (...) l'échange verbal serait quasiment impossible* ». Allant plus loin, D. Maingueneau (1991 :210) montre que « *c'est l'interprétation, d'un énoncé qui est conditionnée par son appartenance générique* »

Pour Schneuwly (1991 :75), les genres peuvent être définis comme « *une réponse à des configurations stéréotypées, socialement stabilisées, de paramètres du contexte, présentés dans une formation discursive donnée* ».

La théorie a cependant bien du mal à catégoriser et critérier ces genres que l'habitus social dénomme si facilement; elle se heurte à leur hétérogénéité constitutive. Chaque

domaine de la linguistique (prise ici au sens large) aborde la démarche de typologisation sur la base de ses propres critères, ceux-ci ne convergeant pas en l'état actuel des recherches vers une base de typologisation unifiée. J .M. Adam (1987 :53) classe ces démarches en deux grands groupes. Les premières portent l'attention sur les conditions de production du discours ; les secondes relèvent de la linguistique textuelle que J .M. Adam aborde comme " *un sous secteur du vaste domaine de l'investigation des approches discursives.* "

Dans le domaine des démarches discursives, la théorie de J. P. Bronckart pose l'existence de quatre « architypes discursifs » déterminés à partir des opérations d'ancrage : discours en situation, narration, discours théorique, récit conversationnel. Ces architypes configurent les pôles de "galaxies" dans lesquelles viennent s'insérer des « *textes concrets* » ; ceux-ci comportent d'une part des traits linguistiques communs et d'autre part des traits propres qui permettent de les reconnaître comme appartenant à l'une ou l'autre des configurations. Les éditoriaux représentent un exemple de tels " *textes intermédiaires* " dans lesquels on trouve des unités linguistiques qui portent la trace d'un ancrage à la fois en situation et théorique (présent / passé composé / futur, organisateur argumentatifs, anaphores non pronominales...).

Le modèle de J .P. Bronckart est essentiellement exploité par les psycholinguistes, comme M. Fayol(1985) qui prend appui sur la fréquence d'apparition d'unités spécifiques dans des discours enfantins pour situer leur degré d'acquisition du récit.

Dans le domaine des approches textuelles J. M. Adam (1992 :28) développe une théorie de la séquentialité : l'ancrage discursif d'un texte amène à le construire en séquences qu'il définit comme « *des entités relativement autonomes, dotées d'une organisation interne qui leur est propre et donc en relation de dépendance / indépendance l'ensemble plus vaste dont elles font partie.* » Il décrit cinq " prototypes de séquences " . - narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogue-conversationnelle - qui sont à la base des configurations de textes. J .M.

Adam s'en tient à une approche linguistique de ces structures textuelles. Il semble toutefois attesté que la structure narrative correspond à un construct cognitif, une superstructure.

D'une manière plus générale, il est reconnu aujourd'hui dans la lignée des travaux de W Kintsch et T.A. van Dijk (1975 :99-125) que l'interprétation des énoncés est guidée par des modèles sémantiques cognitivement préconstruits, qui permettent au lecteur d'identifier, comprendre et stocker en mémoire les informations extraites d'un texte. Il semble également que ces mêmes schémas soient convoqués en production pour planifier les énoncés selon les paramètres de leur ancrage énonciatif. Il existerait alors un certain nombre de superstructures conventionnelles qui seraient à la base des opérations de structuration des énoncés. Ces structures peuvent correspondre à celles que décrit J.M. Adam, leur validité psychologique restant toutefois à éprouver. Concernant le problème de la plausibilité des superstructures D.G. Brassart (1990 :79) suggère que l'on s'intéresse à la description psychologiquement valide des textes moins fortement conventionalisés que le récit (texte descriptif, argumentatif, explicatif).

En l'absence de données typologiques rigoureuses les enseignants et les didacticiens n'ont d'autre alternative que de " *bricoler*" à partir des typologies existantes, en veillant, conseille B. Schneuwly (1991 :58) à se limiter " *à un nombre pas trop élevé de types que l'élève peut apprendre et maîtriser assez facilement*" à introduire " *des genres relativement repérables « et à choisir » ceux qui apportent des informations nouvelles et pertinentes sur le fonctionnement des textes* ».

Il semble toutefois que l'on puisse également prendre appui sur les prototypes transversaux pour aider les apprenants à effectuer certains transferts d'un genre à un autre : des séquences descriptives par exemple interviennent dans un portrait une recette ou un relevé d'expériences. Il est possible alors d'envisager deux stratégies didactiques pour aborder les problèmes de typologies avec les élèves : l'une allant de la découverte des prototypes transversaux vers celle des genres, la seconde des genres vers les prototypes. Si le nombre

limité (quoique non encore stabilisé) de prototypes peut militer en faveur de la première stratégie, rien ne garantit toutefois que ces prototypes rejoignent plus que les genres les conceptions initiales des enfants.

8. Contraintes locales de cohésion du discours

La composante linguistique du savoir écrire concerne les compétences que le scripteur mobilise pour assurer, au niveau de la surface, la cohésion syntaxique de ses énoncés. Les savoirs et savoir faire de cette composante peuvent renvoyer aux objets morphosyntaxiques dont traitent généralement les grammaires de la phrase et du texte.

Ce dernier y étant considéré comme une succession de phrases, cela revient finalement à prendre la phrase comme unité de base. Or, montre A. Berrendonner (1993 :20-21), *«la seule définition empiriquement adéquate qu'on n'ait jamais pu lui trouver repose sur les critères de la majuscules et du point»*. Si d'autres critères plus linguistiques (complétude sémantique, autonomie intonative, connexité syntaxique) permettent de l'identifier, il existe toujours remarque-t-il un grand nombre de phrases atypiques qui n'entrent pas dans les modèles proposés. Aussi considère-t-il la phrase comme. *« relevant d'une doxa grammaticale élaborée spontanément par la communauté parlante, (...) héritée mais non construite elle n'est donc pas une unité de linguiste mais de tout un chacun. »*

La position de A. Berrendonner est proche de celle de B. Combettes (1983) pour qui le grand défaut des grammaires scolaires est de confondre les différents niveaux d'analyse de la langue (syntaxique, sémantique, thématique). Cette approche grammaticale du fonctionnement linguistique des écrits pourrait expliquer (voire favoriser) certaines erreurs commises par les élèves qui se trouvent devoir établir d'eux-mêmes des relations entre ce que leur enseigne la grammaire et les unités fonctionnelles selon lesquelles s'organise et se règle la pratique effective des individus.

M. Charolles (1988 :3-13) propose un modèle d'analyse de ces unités fonctionnelles dans

lequel il définit quatre plans d'organisation locale des discours, chacun d'entre eux isolant un mode de continuité discursive :

- Les périodes

Elles représentent, écrit M. Charolles, des unités d'énonciation. *« dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance. (...) L'étude des phénomènes de périodisation relève de ce qui dans la grammaire touche à la coordination, à la juxtaposition, à la subordination, à la segmentation... »*

- Les chaînes

Elles sont constituées par des *« suites d'expressions coréférentielles »*. Elles gèrent la cohésion thématique et référentielle par l'emploi d'expressions nominales et pronominales. En grammaire textuelle, elles renvoient au domaine des procédures d'anaphorisation et à la gestion des mécanismes de progression thématique.

- Les portées

M. Charolles qualifie de portée *« toute portion de texte dont l'interprétation est indexée comme devant s'effectuer dans un certain cadre (ou espace) de véridiction »*.

Les portées indiquent le degré de prise en charge du discours par son producteur.

- Les séquences

Il y a création d'une séquence *« lorsque le sujet indique comment il fractionne son texte »*. Les séquences résultent de l'activité métadiscursive du scripteur lorsqu'il cherche à faciliter la tâche d'interprétation du récepteur observés les uns à la suite des autres, ces différents plans peuvent être considérés comme autonomes, mais dans la linéarité des discours, ils sont en interaction permanente.

Et c'est précisément, ajoute M. Charolles *« la façon dont ils interagissent un sur l'autre qui explique que telle unité soit configurée comme elle l'est »*.

Au niveau linguistique, savoir écrire c'est alors savoir gérer (et automatiser) isolément

les mécanismes d'agencement des quatre plans d'organisation des discours (anaphores et coréférence, introduction du discours rapporté, numérotation des paragraphes...) et être capable de surveiller les interactions qu'ils entretiennent. Ce modèle accorde une nouvelle signification aux unités abstraites que décrivent les grammaires traditionnelles : il leur donne sens dans la formation et la compréhension des discours.

9. Théorie de la genèse des discours

Si écrire peut s'enseigner, le développement d'habiletés concernant les composantes discursive et linguistique du savoir écrire ne suffit pas à former des producteurs de discours. Dans les situations de résolution de problème, il n'y a pas, écrit J.F Richard (1990 :249) *« passage direct des connaissances en mémoire si l'action : il faut construire une représentation spécifique à partir de laquelle est élaboré un processus de solution »*.

Cette étape est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de résoudre un problème en situation d'apprentissage : elle permet de dégager des sous-buts, et au-delà des sous objectifs, qui peuvent guider apprenant et enseignant dans le traitement de la tâche. Pour explorer le problème, le sujet mobilise dans son répertoire cognitif des connaissances qui vont lui permettre d'atteindre chacun de ces sous-buts et de construire une heuristique destinée à guider la résolution du problème tout au long du processus d'exécution.

Une formulation de problème est réussie quand, dit J.F. Halté (1980 :11) *« les données sont toutes repérées et que l'obstacle est soigneusement délimité et identifié. »* Le sujet doit effectuer pour y parvenir ce que L. d'Hainaut (1980 :220) nomme *« une exploration du possible »* : elle le conduit à retirer de l'information d'une situation non encore réalisée et dont il imagine parfois difficilement le résultat. Il doit alors produire des inférences pour catégoriser le problème et découvrir une procédure pour le résoudre. Une chaîne inférentielle de résolution de problème sera plus facile à effectuer si le scripteur a déjà une connaissance du genre d'écrit à produire et du processus général par lequel est résolu un problème

d'écriture.

10. Processus de J.R. Hayes et L.S. Flower

Le schéma procédural de JR Hayes et LS Flower, (1989 :79-111) dont la validité psychologique est attestée par l'analyse de protocoles dont il est issu, peut se poser comme une heuristique applicable à la résolution de problème d'écriture. Ils déterminent trois opérations de base- 'planification', 'mise en texte', 'révision'- qui sont récursives, le scripteur effectuant des aller-retour permanents entre les différents niveaux.

-Les opérations de planification

Elles consistent à mobiliser en mémoire à long terme et à organiser, en fonction du destinataire et du but de l'écriture, les informations qui seront fournies dans le discours. D.G. Brassart (1989 :79-89) distingue trois sous procès dans la planification :

- A) La conception (ou génération) qui consiste « à retrouver en mémoire à long terme l'information pertinente pour la tâche. » D.G. Brassart relève que plusieurs types d'informations sont ainsi mobilisées :
- celles qui concernent le contexte de production (à qui je m'adresse ? Pourquoi ?...), ces informations ayant une incidence sur le choix et l'organisation.
 - celles qui portent sur le contenu. Les items sont retrouvés par association d'idées ou en remontant le déroulement chronologique des événements lorsqu'ils vont être narrés.
 - des informations- que l'on peut qualifier de métacognitives- sur « *la pertinence des items informationnels retrouvés.* » : elles servent précise D.G.Brassart « pour *décider s'il convient de continuer ou non à générer* »

La conception laisse parfois des traces écrites (liste de mots, phrases inachevées...) ces notes pouvant selon D.G. Brassart donner lieu à des révisions.

- B) L'organisation qui porte sur « *la sélection des contenus les plus utiles retrouvés en*

mémoire et l'organisation de ceux-ci en plan d'écriture. » C. Garcia-Debanc (1989 :26) évoque à ce sujet l'existence de différentes procédures qui peuvent varier selon les sujets : décider d'un ordre, hiérarchiser les divers éléments, les regrouper en catégories... On peut supposer alors que les notes élaborées au cours de la phase précédente peuvent ici se structurer, par adjonction de numérotation, fléchages, voire être réécrites sous forme d'un schéma.

- C) Le cadrage des buts, au cours duquel le sujet retrouve des matériaux qui, précise D.G. Brassart, « *ne sont pas des unités de contenu mais des critères.* » : ils portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire et peuvent prendre la forme de remarques du type « *rester simple* » ou « *ajouter une transition* »...

- Les opérations de mise en mots

Elles consistent, sous la guidance du plan d'écriture, à construire une suite d'énoncés syntaxiquement acceptables. Au cours de ce processus de mise en mots, le scripteur doit faire face simultanément aux contraintes globales et locales de production du discours.

- les opérations de révision

Elles concernent la relecture et la mise au point du texte, le but étant « *d'améliorer la qualité du texte lors de la mise en mots.* » D.G.Brassart estime toutefois restrictive cette définition de J.R. Hayes et L.S Flower qui ne prend pas suffisamment en compte les révisions qui ont eu lieu dès l'entrée dans le processus.

La révision se divise en deux types d'opérations :

- A) La lecture Il s'agit dit C. Garcia-Debanc (1989 :26) d'une lecture qui permet de « *repérer les violations par rapport au code de l'écrit(...), de détecter les effets d'incompréhension possibles (...) et d'évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis.* »

B) La mise au point elle porte sur le texte « *déjà écrit* » dans lequel sont modifiés et réécrits les défauts repérés durant la relecture.

11. Apports des travaux de génétique textuelle

L'expérience qui consiste à présenter à un groupe d'apprenants, la photocopie d'un brouillon raturé en leur disant qu'il s'agit d'un manuscrit d'écrivain suscite toujours des réactions de surprise lorsqu'ils découvrent que le retour sur le texte n'est pas propre « à l'inexpertise des scripteurs ordinaires, mais constitue l'essence du travail de l'auteur. De même, dans le domaine de l'analyse littéraire, la primauté du produit a longtemps empêché de penser le texte comme le résultat d'un processus de production. Dans les années 80 ont commencé à paraître des études qui se sont penchées sur l'analyse des manuscrits d'écrivains.

Forte du projet formulé par A. Grésillon (1988 :107-122) de « *savoir un peu mieux ‘comment ça marche’ l'écriture littéraire* » la manuscriptologie a entrepris d'approcher scientifiquement les avant-textes pour sortir de la matérialité inerte du document retrouver la source de son énonciation. Elle s'est dotée d'une méthode que A. Grésillon décrit comme consistant à appréhender par une micro-analyse les opérations linguistiques des réécritures, c'est à dire l'ensemble des retours en arrière de la main. Elle précise (1988 :110) que « *c'est seulement grâce à elles qu'on pourra accéder aux niveaux d'organisation textuelle plus importants.* » Cette remontée dans le temps permet de poser des hypothèses pertinentes sur les mécanismes de la production des discours écrits, chacun des états d'un manuscrit constituant « *une solution partielle à un problème d'écriture* ».

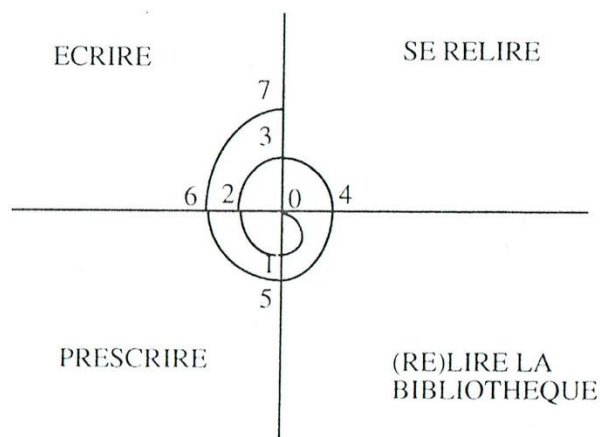
Partie de l'étude de renonciation littéraire, la manuscriptologie a attiré l'attention de la didactique de l'écriture. Les ratures ne sont pas exclusives à l'effervescence de l'écriture littéraire. Elles sont aussi le fait du scripteur qui affine la stratégie d'un courrier argumentatif ou de celui qui, à partir d'une masse d'informations diffuses fait émerger un concept général dans l'écriture d'un article scientifique. « *Si l'on distingue entre usage*

ordinaire et usage artistique de l'écriture, et si l'on met l'accent sur les processus plus que sur les résultats, il convient, énonce C. Fabre (1990 :90), « de reconnaître que, selon des degrés et des intensités différentes, l'apprenti scripteur comme l'écrivain confirmé peuvent travailler sur les métamorphoses de l'écrit ». Manuscritologie et didactique s'articulent autour d'une même problématique : l'activité métalinguistique de l'auteur dans la réécriture.

En définissant la communication langagière, R. Jakobson (1986) a posé l'existence d'une fonction métalinguistique qui porte sur l'activité linguistique en prenant le langage lui même comme objet. Alors qu'il la considérait à l'époque comme secondaire, les recherches menées depuis, notamment les travaux de la manuscritologie, mettent les conduites métalinguistiques au rang des composantes du savoir écrire. Il est essentiel écrit C. Fabre (1990 :39) *« de poser la fonction métalinguistique comme centrale dans l'acquisition et l'apprentissage de la langue maternelle. »* Tout particulièrement activée au cours des procédures de révision des discours elle intervient lorsque le sujet prend pour objet l'écrit qu'il vient (ou est en train) de produire.

C. Oriol Boyer (1990 :12) schématise sous la forme d'une spirale centrée sur la réécriture l'enchaînement des opérations effectuées par l'écrivain lorsqu'il produit un texte. Ce schéma nous semble pouvoir fonctionner de la même manière pour la production de certains écrits ordinaires.

Selon C. Oriol Boyer :



Le segment (0-1) désigne le parcours de lecture déjà effectué et dont émerge un projet d'écriture.

Le segment (1-2) porte sur la constitution d'un programme d'écriture établi à la suite de travaux scripturaux préparatoires. Cette phase comprend des activités de planification.

Le segment (2-3) concerne le travail de rédaction qui conduit à la venue d'un premier texte.

Le segment (3-4) porte sur un temps de relecture, l'établissement d'un diagnostic et l'élaboration de stratégies de remédiation.

Concernant le segment (4-5) C. Oriol Boyer considère que le premier brouillon fait partie maintenant de la bibliothèque.

Une première retombée de la manuscriptologie dans le domaine de la didactique consiste à entreprendre un apprentissage systématique du brouillon : pour amener les élèves à exercer une activité métadiscursive sur des écrits, il faut déjà leur apprendre à les transformer, en utilisant le répertoire des gestes correcteurs. L'élève doit d'abord savoir se relire, sans tomber dans le mirage de ce que J. Ricardou (1978 :24) considère comme une « *lecture retrouvaille* » mais en dialoguant avec son propre écrit pour y détecter et identifier les dysfonctionnements. Il doit aussi, pour y remédier, développer une maîtrise efficace de la rature. J. Rey Debove REY (1982 :110) en distingue deux grands types :

- les commentaires apportés en marge du texte et non destinés à publication (du type « souligner le titre »). Ils constituent un « *discours métalinguistique explicite* » dont la forme

s'apparente à celle de l'oral.

- les corrections écrites exprimées par une sémiotique non langagière, des biffures qui peuvent prendre des formes multiples : traits, fléchages, parenthèses, blanc pour effacer, croix... Elles permettent de réaliser quatre grands types d'interventions qui pour A. Gresillon et J.L. Lebrave (1982 :136) constituent le répertoire des gestes correcteurs avec lequel un auteur peut modifier tout ou partie de sa production :

- suppression : une biffure sans réécriture.
- substitution : une biffure avec réécriture.
- ajout : une insertion sans biffure.
- déplacement : qui constitue un cas particulier de substitution.

Une seconde retombée de la manuscriptologie dans le domaine de la didactique porte sur l'activité réflexive que suscite le travail de brouillon dans la classe lorsque les commentaires sont coproduits par l'enseignant et les élèves. R. Delamotte-Legrand (1994 :169) considère que « *tous les entretiens entre enseignant et les élèves qui ont, pour but la réécriture peuvent être qualifiés de méta communications* ». Ils véhiculent une métalangue qui rend possible l'étayage et permet aux élèves d'accéder à la conscience nécessaire au transfert de compétences.

11.1 Théorie des interactions

L'enjeu des interactions est de parvenir à un étayage positif. Celui-ci repose en premier lieu sur une évaluation diagnostique des écrits des élèves.

- La lecture évaluative et diagnostique des brouillons

Les travaux de didactique du français langue étrangère ont ouvert le débat sur l'évaluation en mettant l'accent sur la compétence de communication. Ils ont fait avancer l'idée selon laquelle il est différentes manières de réaliser un même acte de parole et que ce n'est pas dans la conformité au " bien écrire " que se situe sa réussite.

Ces travaux sont venus alimenter la réflexion de l'école qui, en voulant se libérer de la pédagogie du sens institué et de la référence à la norme se trouve confrontée au problème de l'évaluation. Le nombre et le type des travaux en attestent : les recherches sur l'évaluation de la production écrite constatent M. Noël-Gaudreault (1991 :44) *"font état d'une transformation, même si les réponses aux questions posées ont suscité de nouvelles questions plus pragmatiques."* L'évaluation est aussi au centre des préoccupations de l'école où les théories actuelles viennent parfois bousculer les représentations sur le statut de l'erreur et les pratiques enseignantes.

Dans la pédagogie traditionnelle, l'erreur est "frappée" d'un signe négatif. Elle est une marque d'échec centrée sur l'élève et s'accompagne souvent d'un discours culpabilisant et anxiogène : « Ce texte est un vrai charibia », « C'est illisible tellement il y a de fautes », C'est du n'importe quoi ». Le "n'importe quoi" n'existe pourtant pas en matière d'expression : jamais un élève - pas plus qu'un adulte - ne prend la parole ou la plume pour ne "rien" dire, et il faut chercher une intention derrière toute expression écrite, même défailante, d'un élève, L'erreur n'est alors pas à considérer comme un écart entre l'expression (le texte) attendue par un enseignant, et la représentation qu'en fait l'élève, mais comme un dysfonctionnement dans la communication scripteur / destinataire, certaines zones d'incompétence du scripteur pouvant être à l'origine de l'incompréhension. Le dysfonctionnement peut être total (« Je ne vois pas du tout ce que tu veux dire ») ou partiel (« J'ai compris, mais au prix d'un effort de lecture trop important »). Un des buts de l'évaluation est alors d'aider l'élève à rendre sa pensée facilement communicable, en réduisant ces dysfonctionnements. Ceux-ci, dit Y. Reuter (1984 :119) *« sont rarement «fous», mais ils se structurent dans des cadres dont il s'agit de repérer la logique ».*

Les recherches sur les apprentissages et la psychocognition ont posé les bases de l'analyse d'erreur qui est à observer comme un phénomène révélateur de la manière dont un

élève construit ses connaissances. Il devient alors nécessaire, pour mettre en perspective les phénomènes d'erreur, de s'interroger sur leur(s) signification(s) et leur(s) cause(s) après avoir reconnu qu'elles constituent une étape positive pour les apprentissages.

L'apport des travaux de la pédagogie générale devient alors insuffisant : le fait de parler « d'erreur » plutôt que de « faute », d'apprentissage » plutôt que « d'enseignement », « d'évaluation » plutôt que de « correction » marque le souci de réhabiliter le statut de l'erreur. Mais celle-ci ne peut devenir réellement « positive » que si on la considère également comme constructive, c'est à dire révélatrice de ce qui se passe dans l'apprentissage. Il faut alors convoquer des connaissances linguistiques (au sens large : psycholinguistique, sociolinguistique) qui permettent de comprendre pourquoi la production et / ou l'interprétation du message n'ont pas fonctionné.

Ainsi conçue, la lecture évaluative peut être développée selon la double perspective qu'énonce C. Garcia-Debanc (1984 :22)

- « *elle permet d'améliorer le texte considéré* ». L'évaluation, qui porte sur le texte inscrit dans son processus d'élaboration, constitue alors un outil qui se met au service de la réécriture.

- « *elle sert à définir des besoins de formation, propres à orienter les actions d'apprentissage* ». Ce sont ces besoins qui peuvent conduire à la mise en place d'activités décrochées portant sur des notions morphosyntaxiques, textuelles ou discursives, qui seraient réinvesties immédiatement dans la réécriture.

Reste toutefois bon nombre de problèmes que doit résoudre l'enseignant : comment identifier l'origine des dysfonctionnements ? Lesquels est-il nécessaire de traiter en priorité ? Et en mettant en place quelles formes d'activités décrochées ? Quels seuils d'exigence faut-il poser aux différents niveaux de la scolarité ?

Pour M. Mas (1987 :3-5), MAS M. « *hors des critères, point de salut* » : « *les réponses à ces problèmes, écrit-il, passent par la définition de critères précis, assortis d'indicateurs repérables dans les écrits des élèves* ». Il définit un critère comme « *le résultat à un moment donné d'une mise en relation par un individu entre les caractéristiques d'un produit à réaliser, l'image que l'élève est capable de s'en faire et la maîtrise qu'il peut en acquérir* ». La détermination des critères s'appuie alors sur les différentes branches de la linguistique, qui proposent des outils de description et d'analyse des textes. Aussi ces critères peuvent-ils porter sur tous les niveaux d'un écrit, chacun d'eux conduisant à la mise en place d'objectifs d'apprentissage spécifiques (cohérence textuelle, progression thématique, structures textuelles...).

Ainsi définis les critères ne sont cependant, relève M. Mas (1991 :41-45), que "*textuels* " ou "*de réussite* ". Ils permettent d'apprécier l'adéquation de l'écrit aux caractéristiques du texte attendu, mais s'avèrent en partie insuffisants pour une véritable évaluation formative parce qu'ils ne prennent pas en compte le fonctionnement cognitif de l'élève par rapport à la tâche proposée. L'explication de critères d'évaluation utilisables par / avec des élèves résulte alors, conclut M. Mas, « *d'une construction progressive et interactive, référée à des données de sciences du langage, régulée dans la classe par les interventions du maître et les propositions des élèves* ». Chaque nouveau projet d'écriture débute par une négociation sur les critères que retiendra la classe comme permettant sa réalisation. Cette négociation s'enracine dans les pratiques sociales de la production d'écrits.

Sans rejeter la nécessaire implication des élèves à la formulation des critères, il faut reconnaître que cette dernière ne constitue qu'une approche partielle de leur fonctionnement cognitif. Parce qu'elle renvoie à l'activité métalinguistique de l'élève, on peut considérer que la recherche de critères prend en compte le fonctionnement cognitif.

Seulement, l'activité cognitive ne se réalise pas toute entière dans des verbalisations explicites au moyen d'un métalangage. J. Rey Debove (1982 :111) évoque des activités métalinguistiques sans production de langage, et « *il faut considérer que la rature est une activité métalinguistique* ». Les travaux de psychogénétique textuelle le montrent : dysfonctionnements et ratures peuvent être les traces d'une activité métalinguistique inconsciente, épilinguistique, mais révélatrice du fonctionnement cognitif des élèves dans l'apprentissage de l'écriture.

Aussi l'analyse des erreurs et des ratures paraît-elle incontournable pour qui veut aller jusqu'au bout de la lecture évaluative et diagnostique des productions d'apprenants.

- L'étayage dans la collaboration avec l'élève scripteur

Le développement cognitif ne résulte pas, écrivent W. Doise et G. Mugny (1981 :36) « *d'une simple interaction de l'enfant avec son environnement physique, mais celle-ci est bien médiatisée par des interactions sociales avec un ou plusieurs individus.* » Aussi s'agit-il d'analyser les processus d'apprentissage en ciblant la relation élève-destinataire-texte. Cette conception tripolaire de l'acquisition est développée par les théories psychosociales dont un des objets d'étude privilégiés est l'interaction.

W. Doise et G. Mugny (1981 :35) reconnaissent que les dernières théories de J. Piaget, pour qui la coopération est source de transformations de la pensée individuelle sont porteuses d'une dimension interactionniste. Il en va de même pour celles de L.S. Vygotsky (1985 :31) qui écrit que « *la conscience et l'intention gouvernent dès le début le langage écrit de l'enfant* ». Mais aucune d'elles ne s'est intéressée de près aux incidences de l'interaction sociale du sujet avec autrui sur son processus d'acquisition.

Il faut attendre les travaux de W. Doise et G. Mugny (1981:35) qui, développant une « définition sociale de l'intelligence », montrent comment, « à des

niveaux précis du développement cognitif, certaines interactions sociales entraînent le développement d'une nouvelle organisation cognitive ». Toutefois il serait erroné, ajoutent-ils, « *de prétendre à priori que toute interaction sociale favorise le développement cognitif* ». Interviennent des facteurs tels que les modes de collaboration interindividuelles, les modalités d'interaction, le marquage social d'un groupe... Aussi élaborent-ils une théorie « socio-interactionniste » et « socioconstructiviste » qui prend en compte l'intervention de « l'autre » dans la construction de l'objet.

C'est sur cet enjeu des interactions sociales dans la construction des concepts que repose la problématique de l'étayage, celui-ci se jouant pour beaucoup dans la relecture-annotation des brouillons par un tiers. Placée au centre de la construction des savoirs la co-élaboration des brouillons constitue une aide à la résolution d'un problème d'écriture en stimulant la réflexion métadiscursive du scripteur et de son lecteur. L.S. Vygotsky (1985 :271), montre que « *en collaboration, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul. (...) Mais nous devons ajouter : pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles.* » Il n'est alors jamais certain qu'en relisant et annotant les brouillons le maître et/ou d'autres élèves collaborent efficacement à l'écriture et interagissent sur le processus d'acquisition.

Dans l'idéal didactique, l'enseignant devrait, à l'instar du psychologue cognitiviste, chercher dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront, écrit J.E. Gombert (1988 :65) COMBERT J.E., « *d'inférer des processus cognitifs de gestion consciente, soit des objets langagiers en tant que tels, soit de leur utilisation* », pour ensuite y articuler son intervention. Or les théories du discours ne sont pas en mesure aujourd'hui de fournir aux enseignants les données nécessaires et suffisantes pour atteindre cet idéal. C'est à ce niveau sans doute que l'activité du chercheur

se sépare de la pratique enseignante : le premier bénéficie du temps de l'analyse fine pour n'aboutir parfois qu'à des hypothèses ; le second doit agir dans l'urgence et concrètement pour aboutir à des résultats. Mais si déjà l'enseignant parvient à se centrer sur la compétence effective des élèves pour intervenir avec ses savoir-faire de lecteur, scripteur et théoricien des discours, on peut s'attendre à un étayage efficace.

12. Corrélation entre la compétence explicative et l'apprentissage de l'écriture

Le besoin de mieux cerner les compétences que doit cerner un apprenant qui écrit une explication dans un compte rendu scolaire nous a conduit à ouvrir ce sous chapitre. L'enjeu de l'explicatif s'étend toutefois bien au-delà du compte rendu. L'explicatif écrit D.Mieville (1981 :22) *Aussi* allons étendre la problématique aux opérations de l'explicatif en jeu dans la formation du savoir.

12.1 Rôle de l'explicatif dans l' " apprendre à apprendre "

L'explicatif tient une place centrale dans les classes où il sert à transmettre des connaissances. Il ne suffit cependant pas de reconnaître la présence de discours explicatif dans des manuels scolaires ou dans les leçons des enseignants pour comprendre comment les élèves apprennent. Nous supposons qu'eux-mêmes mobilisent une compétence explicative pour recevoir et surtout construire leur savoir. La première partie de ce chapitre a pour objectif de définir cette compétence explicative. Nous l'aborderons d'abord d'un point de vue cognitif, pour ensuite envisager les procédures par lesquelles elle s'actualise dans le langage.

12.2. Du besoin à la manière d'apprendre

- Le besoin d'apprendre

Selon M.Minder (1991 :13) un besoin d'apprentissage existe lorsqu'un individu, à la suite de ses interactions avec le milieu, éprouve un manque et ne connaît pas les modalités de la solution qui pourrait lui permettre de rétablir l'équilibre immédiatement. De la définition du

besoin d'apprentissage découle alors immédiatement celle d'objectif d'apprentissage : il décrit la(ou les) compétences que l'individu va devoir acquérir pour faire disparaître le besoin

En nous inspirant de l'étude de M.Minder, nous répertorions quatre grands types de situations d'apprentissages sur la base de ce corrélat besoins/objectifs.

Dans les deux premières, le besoin est soit inconscient, soit analysé. Mais toujours il précède la définition des objectifs.

-Acquisitions spontanées

Elles se réalisent lorsque l'individu internalise de manière non consciente et involontaire les compétences qui vont satisfaire son besoin. C'est le cas, par exemple, du petit enfant qui apprend à se redresser pour atteindre la table sur laquelle se trouve l'objet convoité, ou de l'adulte qui s'aperçoit qu'il acquit sans effort des notions d'histoire au cours de la lecture d'un roman. A aucun moment du processus le besoin et les objectifs qui en découlent n'émergent à la conscience.

-Apprentissage autonome

Il a lieu lorsque l'apprenant procède, avec l'aide éventuelle d'un spécialiste, à une analyse détaillée de son besoin afin de déterminer les objectifs d'apprentissage qui correspondent de manière précise à sa situation. Parce qu'il prend en compte sa motivation première (lié à un besoin propre) et ses acquis antérieurs, ce type d'apprentissage est celui qui selon nous permet de véritablement parler de centration sur l'apprenant. Il demande, mais permet aussi d'atteindre, lorsqu'il est intégré dans apprendre à apprendre, le plus haut degré d'autonomie dans les apprentissages.

-Apprentissage stimulé

C'est ici l'enseignant qui décide de faire atteindre – en tenant compte de leurs acquis antérieurs- tel ou tel objectifs à ses élèves. Sa première démarche consiste à activer le processus d'apprentissage en désadaptant les apprenants au niveau d'un de leurs besoins, pour

ensuite, comme le cas précédent, les guider dans l'acquisition des compétences qui vont permettre de combler le manque. La "pédagogie de projet" décrite par J.F. Halté (1987 :98) nous paraît relever de l'apprentissage stimulé : l'initiative d'un projet revient à l'enseignant quand, faisant interagir des événements de la vie du groupe-classe et les objectifs dictés par le programme. Il propose de construire un objet. Une fois négocié avec les élèves, l'intention de produire cet objet génère des besoins d'apprentissage et rétroagit sur la programmation d'objectifs spécifiques. Ce type d'apprentissage rejoint celui que vise la didactique fonctionnel en préconisant une pédagogie de résolution de problème : elle seule, écrit M. Minder (1991 :132)

- Apprentissage contraint

Lorsque l'objectif dicté par l'institution prend entièrement le dessus, les besoins de l'apprenant peuvent se trouver entièrement niés. Celui-ci, en vertu du principe selon lequel on n'apprend pas pour apprendre, mais pour recueillir les fruits de l'apprentissage, parvenir à mobiliser (même inconsciemment) un besoin qui correspond plus au moins à l'objectif visé : c'est le cas du "bon élève qui s'intéresse à tout". Il peut également mobiliser un besoin compensatoire, le désir d'obtenir une bonne note par exemple. Mais l'absence d'un lien authentique entre ce besoin et les objectifs d'apprentissage explique sans doute, pour partie au moins, l'aspect éphémère des acquisitions, souvent déploré. L'élève peut enfin, et au pire, entrer dans l'échec parce qu'il refuse d'acquérir des compétences qui ne correspondent pour lui à aucun besoin.

Hormis les acquisitions spontanées, qui peuvent se produire pour tous et partout mais restent incontrôlables, on ne rencontre à l'école que les dernières situations où les objectifs précèdent les besoins des apprenants. La troisième (apprentissage stimulé) nous semble à ce jour la seule qui permette d'atteindre un des objectifs essentiels que définissent les Instructions Officielles : aider les élèves à passer d'une expérience (d'apprentissage) peu

organisée à une activité construite. En suscitant chez les élèves le prise de consciences de besoins d'apprentissage qui correspondent aux objectifs visés par l'institution scolaire, on peut espérer les voir capables un jour de pratiquer des apprentissages autonomes. L'apprentissage contraint par contre, les expose au risque de ne jamais être capable de déterminer, ni même de conscientiser, leurs besoins d'apprentissage.

13. Différentes manières d'apprendre

Comment faisons correspondre l'apprentissage stimulé à ce qu'il est courant de nommer dans le contexte scolaire un apprentissage par résolution de problèmes. Cette équivalence fournit un point de départ pour répondre à la question que nous avons posée plus haut. Mais elle reste très floue : il faut aussi tenir compte de la manière dont se réalise l'apprentissage durant le processus de résolution. Le processus d'acquisition peut varier en fonction du type de problème posé et de la manière de le poser, mais aussi, pour un même type de problème, de l'activité demandée à l'élève pour avancer vers la solution. La didactique fonctionnelle mentionne 5 grandes manières d'apprendre que nous résumons dans le tableau suivant :

Type d'apprentissage	Activités maître / élève
Simple transmission	Le maître enseigne explicitement la solution, transmet directement les connaissances. L'élève peut alors restituer le fait, la méthode ou le processus uniquement par rapport à un problème de départ identique.
Transmission avec compréhension	Le maître enseigne la solution en expliquant les "pourquoi" et les "comment"

	L'élève peut alors restituer le fait, la méthode ou le processus sous une forme différente, mais toujours dans un contexte similaire.
Application	Le maître enseigne un processus ou une solution qui portent sur un autre niveau (ou un autre problème) L'élève applique le fait, la méthode ou le processus pour résoudre le problème initial ou un autre du même genre.
Analyse	Le maître fournit des critères permettant de résoudre le problème L'élève analyse la situation problème et construit lui-même la solution en s'aidant des balises proposées par le maître.

Si dans les 5 catégories du tableau une situation problèmes sert effectivement de départ à la séquence d'apprentissage, les deux dernières uniquement peuvent prendre le nom d'apprentissage par résolution de problème au sens où nous l'entendons : elles seules favorisent un apprentissage qui porte à la fois la notion à acquérir et sur le processus de résolution de problème permettant d'atteindre l'objectif d'acquisition visé.

14. Viser l'aptitude à résoudre seul des problèmes par essais-erreurs

Apprendre, c'est résoudre un problème. Savoir apprendre, c'est savoir résoudre un problème. Et savoir résoudre un problème, c'est entre en mesure de mobiliser mentalement et faire fonctionner le processus qui consiste à identifier le manque que l'on va transformer en situation problème pour ensuite conduire une procédure de résolution. Le schéma de l'apprentissage par résolution de problèmes de M.Minder fait apparaître 3 modalités de résolution de problèmes : par conditionnement opérant, par insight, par essais-erreurs.

1. Résolution de problèmes par conditionnement opérant

Cette procédure initialement décrite par B.F. Skinner (1968) ne fonctionne que pour la résolution de problèmes très simples, dans lesquels un algorithme guide au pas à pas le parcours vers la solution. Il ne s'agit pour M.Minder (1991 :234), d'une véritable procédure de découverte, puisque celle-ci est imposée par les agencements mêmes de la situation, ceux de l'enseignement programmé par exemple.

2-3 Résolution de problèmes par insight

Cette procédure relève en partie de l'intuition. Elle rend compte, écrit M. Minder (1991 :234), des démarches dans lesquelles *'' le sujet effectue subitement la manipulation correcte, solutionne rapidement, en saisissant simultanément tous les aspects de la situation et en restructurant globalement ses différentes composantes.*'' Elle fonctionne ajoute-t-il, pour les problèmes à structure explicite dont tous les aspects apparaissent en même temps. L'activité de résolution consiste alors à regrouper autrement les stimuli de départ pour construire une nouvelle structure.

4. Résolution de problèmes par essais-erreurs

M.Minder (1991 : 191-192) dans cette procédure deux niveaux qu'il convient selon nous de distinguer nettement :

a) Le tâtonnement

Il intervient lorsque le sujet produit de manière aveugle les essais-erreurs qui vont le conduire à la solution au terme d'un parcours inorganisé.

b) Les essais erreurs organisées

Il s'agit de procédure qui demande le plus de réflexion. Lorsqu'il l'utilise, le sujet note M.Minder (1991 :193) *'' introduit dans sa démarche le maximum de compréhension possible*

ou, à défaut, le maximum d'organisation.” La résolution de problème par essais-erreurs organisés prépare au raisonnement hypothético-déductif de la démarche scientifique.

Parce qu'elle rend l'apprenant plus actif et impose le maximum de compréhension de la situation, la procédure de résolution par essais-erreurs organisés est celle qui permet d'atteindre le plus grand degré d'autonomie dans les apprentissages. Sans pour autant négliger les deux premières – auxquelles il est intéressant dans les classes hétérogènes pour, à partir d'un même problème, adapter la procédure de résolution au niveau de chaque groupe d'élèves- nous considérons que c'est celle que l'école doit chercher à faire maîtriser par le plus grand nombre d'élèves.

Pour H. Holec (1990 :77), est *“autonome” un apprenant qui sait apprendre.*” Ce méta savoir-faire n'est pas inné : pour apprendre à apprendre, il faut acquérir des savoirs et des savoirs faire indispensables pour définir *“ quoi”* et *“comment”* apprendre. L'initiative du *“quoi”* laissée aux élèves est difficile à imaginer dans l'école d'aujourd'hui. La maîtrise plus autonome du *“ comment”* est par contre possible à promouvoir. Cela impose d'abord des choix didactiques : mettre les apprenants en activités dans un apprentissage stimulé qui d'abord éveille des besoins ; pratiquer un apprentissage par résolution de problèmes en provoquant des démarches d'analyses et de synthèses et activant des procédures de résolution par essais-erreurs.

Si on sait aujourd'hui reconnaître les situations pédagogiques qui favorisent au mieux le développement d'un apprendre à apprendre, on en sait par contre peu sur les constructs cognitifs qui se mettent en place au cours de son développement. C'est dans cette problématique que nous ancrons la suite de ce chapitre où nous allons proposer une approche de la compétence explicative envisagée comme l'actualisation langagière du processus de résolution de problème.

15. Existence d'une structure méta-explicative

Les trois phases de la superstructure explicative, décrite par D. Coltier (1986 :3-21) correspondent à l'heuristique d'une démarche de résolution de problème :

1-La phase de questionnement

Elle consiste en une exploration de la situation problématique où le sujet repère dans le réel ce qui pose un problème de l'ordre du savoir ; cette exploration débouche sur l'énoncé d'une question en "pourquoi" ou en "comment" qui sert de fil conducteur à l'explication.

2- La phase de résolution

Elle conduit à la découverte d'une solution. Le sujet précise la première impression qu'il a eue du phénomène à expliquer et il la complexifie en faisant varier son point de vue sur les objets de la situation.

3- La phase de conclusion

Elle porte sur l'émission de la réponse. Après avoir épuisé tous les "pourquoi" et les "comment" possibles le sujet fournit la totalité des informations utiles à l'élaboration d'un savoir nouveau.

L'énoncé de toute explication renvoie à des stratégies de résolutions de problèmes. En tant que "discours des résolutions de problèmes" l'explicatif joue un rôle essentiel dans la construction du savoir.

16 Types de problèmes et types d'explications

Tout comme l'apprendre à apprendre, le savoir expliquer ne se développe que progressivement chez l'enfant. Il s'agit de compétences non pas innées mais acquises. Il doit alors exister un parallélisme entre le développement cognitif de l'apprenant, les types de problèmes qu'il est capable de résoudre et les types d'explications qu'il produit.

16.1 La structure explicative

Nous nous référons dans cette partie aux travaux de psychologues sur les procédures de résolution de problèmes et aux analyses de l'explicatif produites par des linguistes et sémioticiens. L'initiative de ces recherches remonte aux Travaux du Centre de Recherche en Sémiologie de Neuchâtel publiés en 1980 et 1981.

L'explication est une action qui, avant même de faire comprendre, permet à son producteur de comprendre lui-même quelque chose : pour J.B. Grize (1980 :9) elle permet de passer d'un état cognitif insatisfaisant à un état cognitif satisfaisant.

16.2 Les mots balise

Pour M.J. Borel (1980 :26) la présence d'un terme du type "expliquer" est un critère qui permet de reconnaître que l'on a affaire à un discours explicatif. Cette réflexion manifeste l'existence dans le discours explicatif de traces qui sont le reflet de l'activité cognitive du locuteur. Bien d'autres termes présents dans les discours explicatifs nous paraissent refléter l'activité mentale du sujet qui construit une explication : le signifié de mots tels que "analyser", "constater", "prouver", "émettre l'hypothèse" renvoie aux activités en jeu dans la conduite explicative. Il existe alors une métalangue qui permet au sujet expliquant d'exposer sa démarche, de dire à tout moment ce qu'il fait, voire pourquoi il le fait. Mais l'activité cognitive du locuteur n'apparaît pas dans la transparence d'une métalangue. Elle peut apparaître à différents niveaux du discours. On peut voir dans ses énoncés, soit une trace

qui se rapporte à un référent (fonction référentielle qui est en jeu), soit celle de l'activité que le locuteur exerce sur ce référent : dans ce cas c'est la fonction métalinguistique qui est en jeu.

16.3 Cohérence et progression thématique

J.Chesny (1980 :46) « Aspects de la thématization de et dans l'explication », **développe** une théorie qui établit que la progression de l'information dans les discours explicatifs est liée à l'existence d'une question qui génère et sous-tend chaque phase de l'explication. C'est apparemment, écrit-elle, « *l'enchaînement des questions qui met à jour l'articulation logique des thématizations successives et qui assure la cohérence de l'énoncé.* »

Dans certains discours explicatifs, dont le compte rendu, les thèmes sont clairement formulés dans les titres et la progression thématique globale du discours apparaît dans le découpage en paragraphes et leur mode de hiérarchisation. A la succession linéaire des phrases se superposent selon D. Bessonat (1988 :81-105) l'articulation hiérarchisée en paragraphes : dans une progression dérivée, ils correspondent à des tiroirs successifs annoncés par l'hyperthème initial ; dans une progression thématique constante, ils correspondent à une rubrique prédiquée par un thème constant. Les procédés de ponctuation dits "secondaires" (alinéas, tirets, retraits, "blanc" plus au moins large entre deux paragraphes...), de titrage et de numérotation matérialisent dans certains genres de textes la cohérence globale du discours explicatif.

16.4 Procédés morpho-syntaxiques de détermination et de conceptualisation

La progression de l'information dans un discours explicatifs repose sur l'alternance de deux grandes phases :

- La détermination, où pour exposer un savoir, le discours hiérarchise et reconstruit des catégories en même temps qu'il les décrit et les définit.

- La conceptualisation, où se réalise l'explication proprement dite, quand le discours modifie ses objets par des relations conceptuelles pour faire comprendre quelque chose.

16.5 Détermination

La détermination met en jeu des procédures de généralisation que G. Vigner (1991 :35) VIGNER G., ‘’ définit comme consistant à " *rapprocher un sujet singulier de l'objet générique de référence par perte, au moins partielle, de certains éléments de spécification et de particularisation*’’ Cette définition très large regroupe deux niveaux de généralisation : la globalisation et la généralisation.

Au premier abord, les deux opérations ne sont pas foncièrement différentes : toutes les deux permettent de regrouper des objets en une catégorie unique. Cependant, la distinction nous semble didactiquement intéressante à prendre en compte : G. Vigner (1991 :43) relève que les catégories de base et leur formulation correspondante sont celles qui sont utilisées en premier et le plus spontanément. De plus, alors que la globalisation synthétise le tout d'un évènement, la généralisation sélectionne sur les objets qu'elle réunit les traits qu'elle corresponde au terme générique qu'elle propose : selon le type d'explication que l'on développe. La généralisation permet alors de faire varier le point de vue, ce que la globalisation n'autorise pas.

Parce qu'elles font intervenir une modification de point de vue, les généralisations sont plus nombreuses dans les discours explicatifs. Les énoncés globalisants ne font pas progresser l'information : ils ont une visée communicative et servent à éclairer le destinataire.

Nous voyons des marques linguistiques d'opérations de généralisation dans celles que D. Coltier (1986 : 11) décrit comme permettant d'imposer une conceptualisation unique du réel :

- a) Les propositions relatives

Elles permettent, en expansant un nom, de focaliser l'attention sur des traits spécifiques en opérant des restrictions sur le champ des représentations.

b) Les nominalisations

Elles résument une information déjà évoquée en un groupe nominal, avec transformation du verbe en nom et du pronom personnel en déterminant possessif.

Les nominalisations compactifient un ensemble de données qui devient thème central. Théoriquement, elles ne fonctionnent pas un rhème propre. Mais B. Combettes (1986 :26-27) que dans les discours explicatif des livres scolaires, elles apportent souvent une information nouvelle au moins égale à celle du groupe verbal dans lequel elles sont insérées.

c) Les reformulations paraphrastiques

M. Charolles et D. Coltier (1986 :52) les définissent comme *'' des segments qui reformulent et développent le sens d'un terme figurant dans le contexte immédiatement antérieur. ''*

A la différence des procédés de globalisation que nous avons décrits plus haut, l'identité ne renvoie plus dans les reformulations paraphrastiques à une connaissance générale du monde : elle est prédiquée par le scripteur. Les énoncés reformulés peuvent alors prendre à nouveau la forme d'exemples ou de définitions, à condition qu'ils se distinguent de sens commun : on parlera alors plutôt d'explications définitoires.

d) Les substitutions nominales

Ce sont des substitutions qui permettent, par le biais d'un substantif, d'éliminer ce qui est inutile à l'explication en attribuant au terme employé que certains traits de l'objet qu'il nomme.

Nominalisation, reformulations paraphrastiques et substitutions nominales sont introduites par des marqueurs de reformulation du type *'' c'est-à-dire''* qui légitime la relation d'équivalence. Ils peuvent prendre la forme de marques lexicales spécialisées comme des connecteurs ou des signes de ponctuation

16.6 Conceptualisation

Alors que la détermination reste proche de la description et du constat, la conceptualisation vise, Ecrit G. Vigner (1991:43) ‘ ‘ à *expliquer comment ces constats résultent d’un ensemble de conditions* ‘. Les transformations ne se limitent alors plus à la conversion d’une catégorie à une autre : elles sont, ajoute G. Vigner, associées à une réorganisation globale de l’énoncé qui indique des modifications qui se fondent sur un changement de relation du langage à l’expérience. Nous considérons alors la détermination comme une phase intermédiaire dans la construction d’une explication : celle-ci ne se réalise véritablement que dans la conceptualisation, au moment où une opération de pensée vient établir un lien logique, le plus souvent de consécution.

Dans un discours explicatif, la consécution repose en général entièrement sur des faits énoncés dans le discours. Mais il peut y avoir inférence, l’opération de pensée reposant sur un phénomène qui n’a pas été décrit. Le degré d’explicativité du discours s’en trouve amoindri lorsque le lecteur ne possède pas les connaissances lui permettant de résoudre cette inférence.

Dans leur forme linguistique, les énoncés sont précédés de marqueurs de raisonnement qui peuvent prendre différentes formes :

- Un connecteur : donc, alors, ainsi, aussi, par conséquent...
- Un signe de ponctuation : les deux points
- Un verbe de sens logique

L’ensemble des procédés linguistiques dont nous venons de faire la liste reflètent les opérations que réalise un sujet qui écrit une explication.

16.7 Marqueurs de la démarche explicative dans l’écriture de discours explicatifs

Dans une démarche explicative, la pensée se cherche questionne les données d’une situation, mobilise ses acquis, invente des relations pour parvenir, après des avancées et des reculs probables, à une solution logique, cohérente. A cette effervescence de la pensée

correspond le travail du brouillon dans lequel écrit C. Fuchs (1982 :75) *“ la signification se trouve progressivement forgée, précisée et affinée par le processus même de la signification.”*

La mise au point d'une explication ne peut s'obtenir qu'au terme d'une réelle mise au clair des idées, ce qui nous autorise à convenir avec C. Durnerin et A. Robert (1991 :122) que l'écriture est indissociable de l'activité de conceptualisation.

Le brouillon est l'objet où s'inscrivent les concepts provisoires de l'explication en cours d'élaboration sur lesquels s'exerce l'examen critique qui d'abord relance le questionnement, ensuite suggère une nouvelle exploration. Nous voyons alors dans la genèse d'un écrit une adhésion aux opérations de la démarche explicative.

La prescription (ou planification) se prolonge par une phase de mise en langue (une première rédaction) durant laquelle il s'agit, écrit C. Oriol Boyer, (1990 :16) *« raccorder, homogénéiser, placer sur la ligne d'écriture cet ensemble non encore ordonné de similitudes »*. Le scripteur-expliquant travaille alors sur un matériau déjà mobilisé, au moins partiellement et peut-être provisoirement. Il est vraisemblable alors que ce soit dans la mise en langue que se réalisent les opérations de généralisation et de conceptualisation de l'explication : au moyen de procédés linguistiques, elles conduisent d'une part à élargir et définir les catégories synthétiques de la liste initiale pour affirmer un point de vue spécifique sur les objets à traiter, d'autre part à déterminer de manière précise les liens de juxtaposition et de consécution qui les relient.

La mise en langue nous semble alors être le moment le plus crucial et le plus difficile à gérer de la résolution d'un problème puisque s'y réalisent simultanément les opérations de mobilisation et d'exploration sur le champ de la découverte.

Le retour du sujet expliquant sur son texte se manifeste par des ratures et des commentaires, opérations métalinguistique dans lesquelles nous percevons des manifestations de la démarche explicative en fonctionnement.

17.Implications didactiques

En reconnaissant un double niveau à la compétence explicative, nous pouvons mieux comprendre la faiblesse des effets de certaines explications produites en classe. Il faut alors envisager un enseignement/apprentissage de la démarche explicative.

17.1 L'apprentissage de la démarche explicative

Il faut bien reconnaître la difficulté que l'école rencontre pour rejoindre les motivations des élèves et les conduire vers quelque autonomie dans la construction des savoirs. On remarque que les élèves ont tendance à recevoir avec une certaine passivité des connaissances qu'ils s'avèrent peu capables de réinvestir pour en construire des nouvelles.

En proposant l'apprentissage autodéterminé et la "*liberté pour apprendre*", C.R.Rogers (1976 :151) a, de son propre aveu, suscité des réactions furieusement critiques. Il ne faisait pourtant que poser l'état de sa réflexion sur la différence entre enseigner et apprendre. Sa théorie avait besoin des compléments que fournit la psychologie cognitive.

La didactique fonctionnelle se pose comme une didactique de la résolution de problèmes, qui vise à apprendre des stratégies plutôt que directement des contenus et à promouvoir l'activité de recherche des élèves. La démarche sur laquelle elle se fonde (objectif/ «éveil du besoin/ résolution de problèmes/ modification du comportement) prend ancrage dans les modèles issus de la psychologie cognitive.

Nous percevons alors dans l'immaturité de la compétence explicative des élèves une des causes de leur difficulté à construire activement le savoir plutôt que de l'accumuler de manière passive.

17.2 Les discours explicatifs en classe

On peut au premier abord juger comme paradoxal l'idée d'une immaturité de la compétence explicative des élèves alors que le discours explicatif prédomine dans les salles

de classe. Faut-il corrélérer cette incompétence à la faiblesse des explications produites en classe qui limite le développement de la compétence explicative ?

Dans le cours des activités scolaires, les apprenants sont constamment exposés à des explications énoncés sous des formes écrites ou orales et le plus souvent par ceux qui sont déjà détenteurs du savoir qu'ils énoncent. Mais elles ne produisent pas toujours les effets escomptés. On a trop tendance, reconnaît B.Lahire, (1993 :295) *“ à croire aux effets magiques des explications rationnelles, logiques, raisonnables, alors que celles-ci ne disent quelque chose qu'à ceux qui sont préparés à les entendre”* Ces explications font l'objet de la mise en discours d'un savoir déjà établi. Elles sont intrinsèquement porteuses d'un ensemble exhaustif d'indices qui convergent vers la solution et d'un parcours logique unique qui trace ce parcours. Aussi, même lorsqu'elles s'attardent sur le détail des *“pourquoi”* et des *“comment”*, elles n'activent que le premier niveau de la compétence explicative.

Ceci ne dispense pas les élèves de reconstruire (mentalement ?) la démarche qui permet de comprendre plutôt qu'entendre –sans doute trop passivement- ces explications. J.F.Halté (1987 :10) note que *“ en principe, la démarche explicative est omniprésente dans les activités des élèves.”* L'idée d'une telle omniprésence reste de fait fragile tant qu'on ne voit pas des indices de la démarche explicative se matérialiser dans le discours des apprenants. Or, les traces d'une démarche de reconstruction des savoirs transmis n'apparaissent guère, ni dans les cahiers des élèves (où l'on trouve plutôt des conclusions...), ni dans leurs prises de paroles qui, de prime abord, ne consiste jamais à construire un raisonnement quelque que peu personnel. Le pari est alors risqué de supposer que les élèves mobilisent une méta-structure pour comprendre les explications transmises en classe, puisque celle-ci ne se laisse jamais saisir. Nous ne voyons en conséquence, ni où ni comment la compétence explicative des élèves peut se développer s'ils ne sont jamais mis en situation de verbaliser les procédures qu'ils utilisent pour comprendre ce que l'on veut leur expliquer.

Il semble alors qu'on ne se donne pas, dans les classes, tous les moyens pour permettre aux élèves de construire le niveau méta de la structure explicative qui intervient dans la construction du savoir, tant dans les disciplines fondamentales (français, mathématiques) que dans les disciplines dites d'éveil (sciences, histoire...).

17.3 Apprendre à produire des brouillons

Faire remonter la compétence explicative au rang de compétence transversale, suppose d'abord que l'on s'inscrive résolument dans une didactique de la résolution de problèmes : il faut ensuite placer les élèves en situation d'au moins verbaliser oralement des démarches personnelles, au mieux d'utiliser l'écrit pour les construire. Apprendre à utiliser l'écrit comme support de réflexion suppose une autre culture de l'écrit prenne sa place dans les classes. Cela commence par l'usage du brouillon. Il est nécessaire déjà que l'on apprenne aux élèves à vraiment s'en servir : en leur montrant les étapes qui précèdent la mise en langue, les différents types de ratures et leurs fonctions, le rôle de la marge pour faire des ajouts ou écrire des commentaires...Ceci concerne toutes les disciplines enseignées : la compétence explicative intervient dans l'acquisition de tous les domaines du savoir et son apprentissage ne peut se réduire à celui du discours explicatif.

18. Conclusion

- L'écriture de compte rendus peut engager un travail intellectuel sur les données du discours qu'il reformule.
- Dans tous les types de compte rendus, ces opérations se situent au niveau de la compréhension, de la compactification et du transcodage des savoirs énoncés dans le discours source.
- Les compte rendus scientifiques sont complexifiés par une composante explicative, le scripteur actualise une compétence méta-explicative pour comprendre et reproduire, parfois même construire, la démarche de résolution du problème scientifique du discours source.
- Il nous semble essentiel de stimuler le développement de la compétence explicative des élèves dans la mesure où elle leur permet d'intégrer mentalement les connaissances scolaires et extra-scolaires et de parvenir à une gestion autonome de leurs apprentissages.
- Le développement de la compétence méta-explicative est fortement corrélé à l'apprentissage de l'écriture, notamment du brouillon : en rendant les élèves capables de gérer l'espace bi-dimensionnel de la page, on peut leur faciliter l'accès au raisonnement sur des catégories abstraites pour conceptualiser de nouveaux savoirs.

Chapitre IV

1. Présentation du corpus et méthodologie du travail

Au début de ce chapitre, nous mettrons en lumière notre objectif principal qui consiste à observer et à étudier les productions déviantes sur un nombre de 80 sujets. L'expérience a été menée au département de français de la faculté des lettres et langues étrangères. Le département dispense un enseignement de trois ans à des étudiants qui ont choisi le français en vue d'obtenir une licence en langue française leur permettant en principe d'enseigner le français. Tous les cours se font en français pendant les trois ans. Chaque année, les cours de français s'étendent sur deux semestres, avec un nombre d'heure hebdomadaire de 22.

1.2 Description générale

Profil des rédacteurs

Les textes qui constituent notre corpus sont produits dans le cadre d'un exercice du module compréhension et expression écrite. Les jeunes rédacteurs sont en première année universitaire (département de français). Il s'agit d'étudiants arabophones, ayant une certaine base en français (dix ans d'études dont quatre au primaire). La plupart sont issus de milieux socio-économiques relativement pauvres.

Malgré tout leur français écrit est loin d'être du niveau du français courant. Il semblerait également qu'il existe un écart assez important entre leur niveau de français d'oral et leur niveau de français écrit. La communication orale informelle leur est relativement facile. En revanche la rédaction formelle en langue étrangère ne les motive pas. En général d'ailleurs nos étudiants n'aiment pas écrire.

Ce manque d'intérêt pour l'écriture est certainement lié dans une certaine mesure à la situation bien particulière de la rédaction en milieu scolaire et universitaire. Des considérations d'ordre pratique imposées par les réalités de l'enseignement et le système d'évaluation qui l'accompagne font que beaucoup de types d'activité d'écriture entreprise en milieu scolaire et ou universitaire sont décontextualisés et très souvent la production de textes chez les étudiants repose sur la simple répétition des informations déjà acquises.

La spécificité de la situation de rédaction en milieu scolaire et universitaire a des implications très importantes pour l'analyse que nous allons faire. Si, comme c'est souvent le cas dans les cours de langue par exemple, l'importance accordée au contenu du texte reste très secondaire, les étudiants- scripteurs n'auront aucune motivation pour établir une véritable communication. Or, dans de telles conditions, une analyse linguistique qui vise l'évaluation des liens organisationnels et la qualité de la cohérence globale d'un écrit, la situation de rédaction ne peut pas être complètement factice, l'appréciation de la clarté textuelle étant étroitement liée à la compréhension du texte en tant que véritable communication.

Il est donc essentiel, à notre avis, afin de pouvoir juger de la qualité globale d'un écrit dont les qualités organisationnelles sont partie intégrante, de lier l'évaluation de la forme à celle du contenu.

1.3 La tâche exigée.

Dans l'exercice écrit que nous analysons la forme et le contenu du texte sont évalués. Cet exercice est proposé dans le cadre d'un module d'enseignement intitulé : compréhension et expression écrite. La consigne est la suivante :

Faites le compte rendu objectif de ce texte.

Texte : voir annexe

Plusieurs paramètres sont explicitement évalués dans la correction de ce texte. L'appréciation comprend non seulement la correction du langage (temps verbaux, articles, prépositions, orthographe) mais également la maîtrise du genre textuel ainsi que l'organisation et l'enchaînement logique du discours. Afin d'évaluer ce dernier point, nous avons adopté dans la mesure du possible l'attitude d'un "véritable lecteur", pour qui l'appréciation de la clarté et de l'organisation textuelle est étroitement liée à sa compréhension du texte en tant qu'ensemble.

Le genre textuel qu'on demande à l'étudiant n'est pas la simple répétition d'un cours mais implique la compréhension du texte source et l'établissement d'un nouveau texte ayant à la fois une pertinence et une organisation logique pour le lecteur auquel il est destiné. C'est un exercice assez difficile pour nos étudiants-scripteurs étant donné qu'il exige une certaine connaissance de la langue en question, surtout en ce qui concerne la reformulation et l'organisation des idées, et l'établissement des liens organisationnels intra phrastiques.

1.4 Objectifs et hypothèses :

Cette étude traite particulièrement la production écrite chez les rédacteurs algériens. Elle vise à mettre en évidence :

- La nature des erreurs et des difficultés interlinguales ;
- L'intérêt pédagogique comme outils d'apprentissage ;

En fait, nous avons divisé notre expérimentation en deux niveaux d'analyse, l'analyse du premier jet qui a été considéré, dans la représentation des apprenants et des enseignants comme la rédaction et l'analyse du troisième jet après un travail de remédiation considérant l'écriture comme construction d'un texte en devenir, en amélioration-élaboration, comme construction d'une compétence scripturale.

Notre souci durant cette expérimentation était d'obtenir le maximum de données nous permettant d'avoir à la fin de notre travail des résultats significatifs, c'est pourquoi nous avons diversifié les activités en s'appuyant sur les modèles, aujourd'hui devenus célèbres, cognitifs et psycholinguistiques de Hayes et Flower (1980) et de Scardamalia, Bereiter et Goelman (1982) considérant la cause première de ces blocages à l'écriture serait l'artificialité de la situation scolaire matérialisée par l'absence du (des) destinataire.

La préparation des activités de médiation et de remédiation est la phase cruciale de notre travail de recherche. D'une part, nous allons mettre en pratique un dispositif didactique, et d'autre part, vérifier l'intérêt pédagogique de notre intervention.

Cette remédiation est le résultat d'un constat d'une analyse des copies de notre corpus faite antérieurement (1^{er} jet) et de l'intervention pédagogique basée sur les différents travaux de didacticiens.

L'objectif de cette intervention pédagogique est d'outiller les étudiants- scripteurs de procédés et de stratégies qui vont leur permettre de surmonter les erreurs et les difficultés rencontrées lors du premier jet. Ces remédiations nécessitent l'installation (mises en œuvre, démarches, méthodes et méthodologies) de dispositifs susceptibles de contourner les sources des difficultés afin de les neutraliser par des processus, des activités et des pratiques plus élaborées.

Nous avons vérifié à la fin la qualité des dispositifs mis en place en comparant les deux productions. La production initiale (1^{er} jet) et la production finale (3^{ème} jet) afin de vérifier nos hypothèses et prédiction de départ.

Notre travail n'a pas pour unique objectif de minimiser les erreurs et les difficultés des rédacteurs, nous visons aussi des objectifs didactiques et pédagogiques.

Nos objectifs généraux porteront sur la question de l'enseignabilité de l'apprentissage de l'écriture comme "processus rédactionnel", comme "activités rédactionnelles", comme "activités de structuration linguistique" pour la construction de la compétence scripturale, dans le sens de rédactionnelle.

1.5 Méthode d'analyse

Nous avons décidé d'organiser notre analyse sur deux grandes catégories d'erreurs : les erreurs au niveau de la phrase et les erreurs au niveau de la structure globale et de l'organisation de l'écrit.

La première catégorie concerne un grand éventail d'erreurs : des erreurs grammaticales, des erreurs lexicales. A un autre niveau, nous pourrions assimiler la distinction entre erreurs relevant de la cohésion opposées à celles relevant de la cohérence.

Il est certain que les deux niveaux d'analyse proposés sont loin d'être étanche dans la mesure où certaines fautes relevées au niveau local peuvent avoir des répercussions sur l'organisation globale du texte. Pareillement, un dysfonctionnement constaté à un niveau global du texte peut impliquer des remaniements qui auront des conséquences tangibles à un niveau local. Néanmoins il nous semble essentiel dans le cadre de cette étude de faire une distinction. Très souvent les corrections des professeurs de langue portent seulement sur les erreurs du premier type. Tout ce qui concerne l'organisation de l'écrit ne reçoit qu'une appréciation très sommaire.

2 Les interventions pédagogiques

2.1 Motivation

Avant l'intervention pédagogique proprement dite, des changements d'attitudes chez les apprenants sont souhaitables parce que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une tâche facile. Cette tâche devient encore plus difficile aussi pour l'apprenant que pour l'enseignant dans le cas d'un apprenant qui montre une attitude négative. Il est donc important de s'efforcer de changer au fur et à mesure ce genre d'attitude chez l'apprenant afin de le conduire à la réalisation de ses habitudes.

Mais comment changer l'attitude et le comportement des apprenants envers une langue étrangère ?

D'après (M.Fisbein et I.Ajzen), cités par P.Bogaard (1991 :57-58) il existe deux façons qui aident à changer les attitudes : la participation active et la communication persuasive.

Dans le premier cas, P. Boogard envisage, à titre d'exemple, de demander aux apprenants de jouer un rôle où on leur demande d'adopter momentanément une attitude opposée à leurs attitudes. Ainsi, ils peuvent vivre des situations qu'ils ne connaissent pas et s'habituer à des attitudes qui leur sont étrangères. Cela pourrait changer leurs représentations et leurs attitudes négatives.

Dans le deuxième cas, l'enseignant peut combattre certaines croyances négatives envers la langue étrangère en donnant aux apprenants un certain nombre d'informations concernant cette langue.

Nous pensons qu'il faut ajouter aussi aux deux idées de P.Boogards une troisième à savoir la personnalité et l'encouragement de l'enseignant. Un enseignant qui pousse ses apprenants vers l'avant de manière organisée et leur donne l'impression qu'il est toujours derrière eux, les encourage et les aide, réussit mieux et facilement à gagner la confiance des apprenants et avoir une influence suffisante pour les emmener à changer leur attitude peu favorable à la langue étrangère. Au cours de l'apprentissage, l'enseignant doit donc faire en sorte que les activités soient et restent significatives et intéressantes pour l'apprenant car il semble bien que la prise en conscience des motivations qui poussent l'individu à l'apprentissage des langues est une nécessité indéniable pour une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère est un long itinéraire semé d'obstacles et de difficultés, c'est une tâche qui exige beaucoup d'efforts et pour y arriver, on doit être motivé.

2.2 Les activités didactiques

Le volet théorique que nous venons de présenter avait pour objet de refléter à la fois les apports de la recherche et certaines préoccupations propres à ce domaine. Nous avons constaté que les études réalisées par les psychologues et les linguistes permettent déjà une meilleure interprétation des phénomènes de l'apprentissage. Nous avons également constaté lors de l'analyse des copies que les étudiants-scripteurs possèdent une stratégie limitée ou inadéquate. Il s'agirait donc de leur apprendre à aborder la rédaction de façon plus active. Pour ce faire, nous présentons dans les lignes qui suivent quelques activités qui visent le développement d'une compétence rédactionnelle. Ces activités, qui s'inscrivent dans le cadre des trois grandes étapes de la production d'un écrit (planification, mise en texte et révision) s'appuient le plus souvent sur l'observation de textes. Bien évidemment, une pratique aisée de l'écriture s'élabore à partir d'une réflexion sur ses règles et sur ses contraintes.

Les chercheurs et didacticiens reconnaissent que la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité (André 1993 ; Carson 1993 ; Deschênes 1988 ; Eskey 1993 ; Smith 1983)

Voici donc une brève description de ces trois étapes et les activités didactiques que nous appliquerons pour guider nos étudiants- scripteurs à améliorer leurs productions écrites.

2.3 La planification

2.3.1 L'analyse de la situation de communication

Ecrire, c'est communiquer. Avant de commencer à rédiger, il est bien important de comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information.

Afin de mieux faire comprendre aux rédacteurs cette dynamique de la communication. On les invite à se mettre à la place d'un lecteur potentiel et on leur demande de cerner les points forts et les points faibles de quatre textes informatifs rédigés par des

étudiants. Les étudiants lisent donc quatre textes, les indications et les questions suivantes leur servant de pistes de réflexion :

1. Voici quatre textes, lisez-les et déterminez leurs points forts et leurs points faibles.
2. Certains textes sont-ils plus faciles à lire et à suivre que d'autres ?
3. Tâchez de déterminer pourquoi ils sont plus au moins faciles ou moins faciles à comprendre.
4. Qu'est-ce que vous aimez dans ces textes ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

On propose aussi une série d'exercices, à partir de l'écoute d'une conversation téléphonique, d'un débat, d'une chanson....dans lesquels le rédacteur est appelé à prendre en note l'essentiel du message. Des questions ouvertes, des grilles, des conseils servent à orienter vers une écoute "juste" qui se concrétisera par la mise en texte du message.

A titre d'exemple, voici l'activité travaillée pour sensibiliser les étudiants à l'écoute active et la compréhension des documents sonores.

Objectifs d'apprentissage :

En contenus lexicaux et socioculturels

- Découvertes ou reconnaissance de lexique en situation
- Découverte ou reconnaissance de différents registres de langue en situation

En contenus discursifs et thématiques :

- Repérage de mots-clés
- Compréhension globale
- Compréhension fine

En contenus morphosyntaxiques

- Reconnaissance de structures grammaticales en situation

En contenus stratégiques et méthodologiques

- Travail sur la prise de notes
- Découverte ou reconnaissance de stratégies linguistiques

2.4 L'approche globale :

Il s'agit, par un jeu de question, de faire en sorte que l'apprenant, qui après une première écoute déclare toujours "n'avoir rien compris", s'aperçoive qu'en fait, avec peu de méthodes, il possède déjà un bon nombre d'éléments qui peuvent le mettre sur la voie du sens.

Repérer la situation permet de comprendre le contexte de la prise de parole, les relations des personnes entre elles, leurs intentions de communication.

Cet exercice de prise de parole permet souvent d'introduire, en situation réelle, les termes lexicaux dont les étudiants ont besoin pour compléter la grille.

Le travail d'élucidation a permis d'apporter des compléments d'informations. Chaque information nouvelle a été justifiée par son émetteur et a fait l'objet d'un consensus. Ce premier travail a permis aux étudiants de faire les premières hypothèses de sens. Puis au fur et à mesure de l'écoute, on a vérifié si ces hypothèses étaient justes. Cela a permis également de placer l'étudiant dans une attitude d'écoute active, et de lui donner des techniques de compréhension qui lui seront utiles.

Pour aider les étudiants à évaluer leurs réponses, on leur a proposé une fiche de "diagnostic" en trois colonnes qui se présente de la façon suivante :

1. Vous avez écouté, retenu et répondu (les bonnes réponses sont indiquées)
2. Si vous avez retenu autre chose, c'est qu'il y a un certain nombre de problèmes dus au manque d'attention, à des notes mal prises etc.
3. Dans ce cas on propose des solutions pour remédier aux problèmes éprouvés par les étudiants.

Un autre travail portant sur la lecture et la compréhension des documents écrits a été fait.

On a initié les étudiants aux différentes stratégies de lecture :

- Le repérage
- L'écémage
- L'approfondissement

Objectifs : amener l'étudiant à comprendre ces stratégies, ainsi lors de ses lectures personnelles et suivant son propre objectif de lecture, il appliquera sans même s'en rendre compte la stratégie la plus appropriée.

2.5 Compréhension de l'écrit

Pour la compréhension de l'écrit, on a choisi quatre textes scientifiques (voir annexe) que nous avons analysés sous la forme suivante :

Lecture-travail pour dégager la charpente du texte qui a été lu. Dans cette perspective, on a fait travailler les étudiants en petit groupe.

2.6 L'utilisation de la structure des textes

Une fois les étudiants ont terminé le travail, on les a sensibilisé au type de l'écrit qu'ils vont produire. A cet égard, Pouillot (1993 :126) propose une activité d'écriture qui aide, entre autres, les étudiants à prendre conscience de la complexité du schéma explicatif, qui se compose de deux parties, la partie "question" et la partie "problème". Ce schéma correspond à la catégorie « résolution de problèmes ». L'activité se déroule comme suit : à partir d'un texte qui a été transformé en énoncés nominalisés, sous formes de notes, les étudiants indiquent (1) la correspondance entre les énoncés et les phrases du schéma de ce texte (problème ou question, solution ou réponses) et (2) réécrivent les notes sous formes de

texte, ce qui oblige non seulement les étudiants à saisir les caractéristiques du texte explicatif mais également à faire le passage de la nominalisation à la catégorie du verbe.

On note que cette pratique consiste à reformuler des notes sous forme de texte.

Voici le texte de départ et les notes qui ont été tirées :

Texte

Comment de nombreuses espèces vivantes peuvent-elles survivre dans les lacs de hautes altitudes ? Dès le mois d'octobre, ces derniers sont couverts d'un bouclier de glace de 30 cm d'épaisseur qui ne laisse plus passer le moindre souffle d'air. Les chutes de neige forment une carapace supplémentaire qui peut atteindre deux mètres de hauteur. Sous la banquise, le lac n'est plus alimenté par les sources d'eaux vives. Il se replie sur lui-même avec ses réserves d'oxygène qui s'épuisent peu à peu, jusqu'à devenir quasi inexistantes en février. Le soleil ne filtre plus, empêchant les végétaux aquatiques de croître. La température est de 1°C contre la glace et de 4°C au fond. Les organismes vivants s'appêtent à vivre une longue nuit de six à dix mois. Pour cela, plantes et animaux ont développé des mécanismes d'adaptation complexes : chacun a sa stratégie pour résister au froid et à l'asphyxie.

(**Thomas Pignot**, ça m'intéresse, mai 1992)

Notes

1. Mystère : la survie de certaines espèces vivantes dans les lacs de hautes altitudes ?
2. Absence d'infiltration d'air due à la présence d'une énorme couche de glace et de neige sur les lacs, dès octobre.
3. Absence d'alimentation par les sources d'eaux vives.
4. Fin février, épuisement des réserves d'oxygène.
5. Par manque de soleil, aucune croissance des végétaux aquatiques.

6. Longue hibernation de six à dix mois pour les organismes vivants.
7. Pour cela, développement de mécanismes et de stratégies variés chez les plantes et les animaux pour résister au froid et à l'asphyxie.

Dans le double but d'assurer la flexibilité procédurale (familiariser l'apprenant à différents niveaux de traitement du texte écrit, y compris les plus modestes) et d'assurer la transition d'un niveau intermédiaire à un niveau avancé en français langue étrangère. G Vigner (1993) met également l'accent sur la réécriture. Il propose ainsi des activités de structuration portant sur la généralisation(passer du cas particulier à la règle générale), l'abstraction(passer d'une formulation ordinaire à une formulation plus savante), la conceptualisation(enrichir un texte de base) et les variations dans les modes de conceptualisation(réécrire un texte en adoptant un autre point de vue) ;

3 Les exercices de généralisations et d'abstraction :

3.1 La généralisation

Objectif : apprendre à passer progressivement de la représentation d'un évènement, d'un phénomène, d'un objet appréhendé au niveau du cas particulier à celui de la règle générale.

Exercice : Classez les énoncés suivants du plus particulier au plus général (avec des chiffres en partant de 1 pour le plus spécifique) :

-----une vie d'ouvrier

----- la vie de l'ouvrier

----- la vie de Rachid

-----la vie d'un ouvrier

-----la voiture d'un ouvrier

-----la voiture de Rachid

-----la Renault de Rachid

-----la voiture de l'ouvrier

-----une voiture de Rachid

Exercice : Réécrivez chacun des énoncés en le généralisant :

Exemple : Rachid et sa femme achètent tout ce dont ils ont besoin pour l'alimentation, l'entretien de la maison à Bel vie.

Généralisé, cet énoncé deviendrait :

Les ménages ouvriers achètent les produits de base dans les grandes surfaces.

Ensuite les étudiants suivent le même modèle pour transformer les énoncés suivants :

- Rachid est propriétaire d'un appartement de trois pièces.
- Rachid et sa famille partent en vacances tous les ans à Jijel
- Etc.

3.2 L'abstraction

Objectif : faire disparaître, à partir d'une représentation figurative, toute spécification contextuelle et mettre l'accent, dans la trame événementielle, sur la relation logique au détriment des aspects chronologiques.

Exercice :

Transformez les énoncés suivants de façon à passer d'une formulation ordinaire à une formulation savante.

Exemple : on ne voit pas de déménagements intérieurs et il y a vraiment très peu de débris sur le sol ; on ne peut pas savoir alors à quoi pouvait servir cet endroit.

Enoncé transformé :

L'absence d'aménagement intérieur et la rareté du mobilier déposé sur le sol interdisent de préciser la fonction du lieu.

Il est à signaler que d'autres activités ont été faites afin d'aider les étudiants à raisonner, à découvrir la nature première d'un texte explicatif et scientifique. L'objectif était de les aider à cerner les idées principales et les relations entre les phrases et leurs indices de cohésion à partir des questions comme celles-ci :

- a) Trouvez les paragraphes qui constituent le développement du texte.
- b) Donnez l'idée principale de chaque paragraphe.
- c) Déterminez la phrase qui contient l'idée principale. Où est cette phrase ?
Pourquoi, à votre avis ?
- d) Soulignez les premiers mots de chaque paragraphe. Quelle est leur fonction dans le texte ?

Faisant suite à cette activité, on a travaillé une série d'exercices courts visant à donner de l'aisance aux apprentis-scripteurs, par exemple, rédigez une introduction qui situe votre point de vue sur tel ou tel sujet, sujet que les étudiants pourraient choisir pour délier progressivement le nœud de résistance à l'écrit.

Nous avons également fait une rédaction collective pour sensibiliser les étudiants qu'il existe différentes manières de présenter de façon logique des idées dans un paragraphe et nous leur avons montré la façon la plus simple qui consiste à suivre certaines règles de constructions, en particulier celles-ci :

1. Exprimez d'abord l'idée principale dans la première phrase.
2. Etablir ensuite un lien entre cet énoncé et ce qui va suivre, en général des exemples.
3. Présenter des exemples.
4. Renforcez, dans la dernière phrase, l'idée principale énoncée au début du paragraphe.

Remarque :

Il est évident que ce genre d'exercice est astreignant mais au départ les étudiants ont besoin de cadres qui leur permettraient de prendre confiance et de devenir peu à peu des scripteurs plus autonomes.

3.3 La mise en texte

Les didacticiens proposent que les exercices de production écrite se fassent selon des étapes au cours desquelles l'apprenant travaille davantage à l'un ou l'autre des aspects d'un texte, sans toutefois négliger complètement les autres. Cette façon de procéder aurait pour résultat d'amener graduellement les étudiants à consolider l'acquis tout en allant chaque fois un peu plus loin, pour en arriver finalement à l'expression écrite.

Pour faciliter la mise en texte, il est important de préciser aux apprenants que la première ébauche consiste à mettre le message en forme à partir du travail élaboré dans le plan. Une façon d'y parvenir est de rédiger d'abord des phrases courtes en ne formulant qu'une idée à la fois, le passage d'une idée à une autre devant suivre une certaine progression. On leur signale également qu'il ne faut pas perdre de temps à chercher un mot que l'on ne connaît pas, ni à corriger la grammaire. On insiste aussi sur l'organisation du texte. Il est nécessaire aussi d'expliquer aux rédacteurs que l'on ne s'attend pas que le premier jet soit parfait et qu'ils ne doivent pas trop s'inquiéter de la forme ; par contre, il est important dès le départ, de penser au fils conducteur et aux différentes idées que l'on veut présenter. Par la suite, on aura le loisir de corriger la forme.

Pour matérialiser ces explications, on propose, par exemple, des exercices de reconstitution de texte, des exercices puzzle.

Une rédaction collective a été faite.

3.4 La révision

Pour les didacticiens, apprendre à écrire, c'est aussi, apprendre à réviser (Bisaillon 1991b ; Marquillo1993)

Il est essentiel de bien montrer aux apprenants le rôle de la révision en leur signalant qu'écrivains et rédacteurs travaillent et retravaillent leurs textes plusieurs fois avant même de les soumettre à un éditeur. Pour procéder à la révision d'un texte, on doit lire et relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation en pensant aux destinataires ce qui amène à entrevoir d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire, etc.).

Mitton(1999), cité par C. Cornaire et P. Mary Raymond, propose d'aider les élèves à détecter et à corriger leurs erreurs en faisant réviser leurs textes par leurs pairs. En bref il s'agit d'un échange et d'une évaluation mutuelle de premiers brouillons entre camarades de classe. Une révision faite par les pairs donne d'abord aux apprenants des réactions d'authentiques lecteurs même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que les autres ont également des difficultés, ce qui est en quelque sorte rassurant. Enfin, on a constaté que les élèves savent s'encourager mutuellement et que les commentaires sont d'habitude bien acceptés, étant donné qu'il ne s'agit pas de jugements provenant de « celui qui sait », c'est-à-dire de l'enseignant.

Feuille de révision (empruntée à Mitton)

Titre du texte -----

Brouillon de-----

Révisé par -----

1. Qu'est-ce que vous avez le mieux aimé dans le texte que vous venez de lire (l'idée la plus intéressante qui a attiré votre attention) ?
2. Quel était l'objectif du scripteur ? (Expliquez-le dans vos propres mots.)
3. Ce texte est-il intéressant pour un lecteur ? A quel point de vue ?
4. Quelles parties mériteraient d'être un peu plus développées (ce qui permettrait au lecteur de mieux comprendre le texte) ?
5. Cochez la réponse qui convient.

----- Chacun des paragraphes du texte présente des idées claires et précises qui sont faciles à comprendre.

----- Quelques idées sont mal formulées, en particulier dans les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres)

----- Il n'y a pas de progression des idées entre les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres)

En dehors de ces techniques coopératives, l'autoévaluation présente également plusieurs avantages. Pour procéder à une fine analyse d'un premier brouillon nous nous sommes inspiré de la grille mise au point par Bisailon (1991b). Cette grille se subdivise en trois grandes parties : (1) le contenu, (2) l'organisation, (3) la langue utilisée (le choix du vocabulaire, la forme : orthographe, syntaxe et ponctuation).

On a remis la grille aux étudiants après qu'ils ont rédigé la première version de leur compte rendu et ils ont répondu individuellement aux questions pour vérifier leurs connaissances sur le texte d'origine :

1. Par qui le texte a-t-il été écrit ?
2. Pour qui a-t-il été écrit ?
3. Sur quoi porte-t-il ?
4. De quel type de texte s'agit-il ?

5. Quel est le thème traité ?
6. Sur quoi l'auteur insiste-t-il ?
7. Est-ce que vous avez identifié la structuration du texte et son organisation ?
8. Est-ce que vous avez déterminé la démarche de l'auteur ?
9. Est-ce que vous avez pris des notes du texte ?
10. Est-ce que vous avez résumé les paragraphes en quelques mots ?
11. etc.

3.5 L'emploi du verbe

Dans un autre travail portant sur l'emploi de base d'un vocabulaire déjà connu, nous avons mis l'accent sur le verbe parce qu'il permet tout de suite d'articuler autour de lui des constructions-les collocations- qui sont le ciment de la phrase.

Apprendre une liste de noms ou d'adjectifs, c'est presque toujours apprendre des mots isolés, sans 'oxygène'. Apprendre des verbes et leurs constructions, c'est disposer tout de suite des moyens de leur associer d'autres mots et de construire des phrases. C'est pourquoi nous avons décidé de faire des exercices qui comportent plusieurs types de travaux :

- des exercices thématiques où sont mises en œuvre les collocations, c'est-à-dire ces assemblages qui permettent de réunir des mots entre eux ;
- des exercices sémantiques pour apprendre à utiliser les mots proches ou contraires ;
- des exercices morphosémantiques pour apprendre à employer les relations de sens et forme qui existent entre les mots.

L'étudiant procèdera donc de la manière suivante :

1. Lecture des textes et contextes et compréhension à l'aide du glossaire thématique.
2. Lecture attentive des glossaires thématiques pour s'imprégner des mots clés et de leurs contextes.

3. Travail sur les exercices en cherchant les réponses dans les textes et contextes et dans les glossaires thématiques.

Textes et contextes

1/ Anne a inventé une nouvelle recette de cuisine. Elle a voulu que nous **goûtions** sa découverte. Elle nous avait dit : « vous allez vous **régaler**. C'est un plat **délicieux, savoureux, succulent**. Vous qui êtes des **fines gueules**, de vrais **gourmets**, je vous invite à manger. » Nous espérions **déguster** un plat vraiment **exquis**. Mais nous étions quand même un peu méfiants parce que d'habitude, sa cuisine est trop sucrée ou complètement **fade**. Cette fois, elle avait mis trop d'**épices** ! Et aussi au moins un kilo de **poivre** et de **sel** ! Au lieu d'être un **regal**, le plat était devenu **acide, âpre**, avec un **arrière-goût aigrelet**. Elle a essayé de nous faire croire qu'il était simplement un peu **relevé**. Puis elle a ajouté : « Je vois que vous n'aimez pas la cuisine **épicée**. Vous me dites toujours que ma cuisine n'a pas de **goût**, qu'elle est **insipide**. Eh bien ! Cette fois, vous ne pourrez pas le dire. »

2/ Le métier de **goûteur** était un métier dangereux. Quand il prenait une bouchée de chaque plat présenté au prince, il devait se demander si le **sel**, le **poivre** ou les **épices** n'étaient pas du poison. La moindre **acidité**, la plus petite **amertume** devait lui ôter l'**appétit**. On imagine qu'il ne mangeait pas **goulûment**, c'était un métier interdit aux **goinfres** !

3/ Il y a des **gourmands** de toutes sortes. Les uns aiment les sucreries, d'autres trouvent ces **douceurs dégoutantes** et préfèrent des plats biens **assaisonnés**. Mais tous sont d'accord sur un point : ce qu'ils aiment, ils en mangent beaucoup.

LE GOUT

L'APPÉTIT -----=le désir de manger

Mettre en appétit, avoir de l'appétit, manquer d'appétit, s'ouvrir l'appétit, couper l'appétit, perdre l'appétit

“ Bon appétit “

- appétissant / -ante (=qui donne de l'appétit, que l'on a envie de manger)

Contraire : dégoûtant / syn : mettre de l'eau à la bouche)

GOUTER

Le goût

1. sens par lequel on perçoit les saveurs (avoir le goût fin/ délicat/ raffiné)
2. sensation produite sur les organes du goût (le gâteau a un goût d'amandes)

Le **goûteur** (= celui qui goûtait les plats du prince, pour être sûr qu'ils **n'étaient pas empoisonnés**)

Gustatif / ive (= qui a un rapport avec le goût)

Les papilles **gustatives** (organes de la langue qui goûtent)

Un **arrière-goût** (= un goût que l'on devine mêlé à d'autres goûts plus nets)

ex : Il y a dans cette boisson un arrière-goût de fraises.

Dégouter (un aliment, une boisson dégoûte quelqu'un) (ôter l'envie de manger, de boire ; donner envie de vomir)

Dégoûtant (= qui dégoûte/ contraire : appétissant, savoureux)

Le dégoût

Délicieux / déguster / exquis/ fine gueule / goinfre/ goulu/ gourmand/ goûter/ se régaler/ saveur/ succulent/

SENSATIONS GUSTATIVES PARTICULIERES

Acide/ aigre/ amer/ âpre/ doux/ fade/ insipide/

ACTIONS MODIFIANTS LE GOUT

Assaisonner/ épicer/ relever/ saler/ sucrer/

EXERCICES**1/ Complétez les phrases suivantes à l'aide d'un adjectif relationnel.**

Modèle : Ce pâté me met en appétit. Voici un pâté bien appétissant.

1. De ce tableau émane une étonnante lumière. Voici....
2. Cette plante dégage un arôme. C'est
3. Se plonger dans un bain bouillonnant donne une sensation de volupté. Cette sensation.....
4. Etc.

2/ Complétez les phrases qui suivent en employant l'un des mots proposés. Vous découvrirez quelques-uns des sens figurés de goût, goûter et dégoûter. Pour compliquer un peu l'exercice, nous avons introduit des phrases où vous devrez employer goutte, gouter et dégouter.

Goût- arrière-goût, avant-goût, goûter, dégoûter, goutte, gouter, dégouter

Phrases (voir annexe).

3/ Plusieurs termes renvoyant à un goût s'emploient aussi de manière figurée. Pour comprendre leurs sens, récrivez les phrases qui ont été partagées en deux.

1. Il m'a répondu d'un ton acide,...
2. Il m'a répondu d'un ton aigre,...
3. Il m'a répondu d'un ton amer,...
4. Il m'a répondu d'un sucré,...
5. On ne sait rien de certain, mais tout le monde devine que dans cette affaire, Jean s'est sucré comme il faut,...
6. Après le repas, il a fallu payer l'addition. J'ai trouvé qu'elle était trop salée,...

- A. ...j'ai senti qu'il éprouvait beaucoup de regrets, qu'il était vraiment déçu de ne pas avoir obtenu ce travail.
- B. ...j'ai failli demander une diminution.
- C. ...trop gentil pour être honnête. Je me suis tout de suite méfié de son comportement.
- D. ...il n'a pas été aimable du tout.
- E. ...il a dû se donner à lui-même au moins trois millions

4/ Les gendarmes sont un peu **découragés**. Ils **se plaignent** du commandement : « Quand on veut **inciter** les officiers à faire des changements, ils nous **déconseillent d'**intervenir auprès de la direction de la gendarmerie. Certains même nous **ordonnent** de nous taire. Nous n'avons aucun **interlocuteur** avec qui débattre. On ne règle pas les problèmes à coup **d'interdiction** ».

GLOSSAIRE THEMATIQUE

Agir sur l'interlocuteur

Commander/ conseiller/convaincre/ déconseiller/ défendre/ encourager/ engager/ enjoindre/
exiger/ inciter/ interdire/ intervenir/ inviter/ obéir/ ordonner/ persuader/ pousser/ prier/
protagoniste/ recommander/ sommer/ supplier

Exercices

1/ **Complétez chaque phrases en choisissant au moins deux des verbes mentionnés :**

Engager-conseiller-ordonner- recommander- défendre- commander- inciter- interdire-
inviter- pousser

1. En criant, le capitaine aaux soldats de se cacher dans les bois parce que les avions ennemis approchaient
2. Le professeur mede réviser mes irréguliers.
3. Le docteur m'a.....de ne plus fumer et il m'a.....à faire plus de sport

4. Etc.

2/ Rangez les verbes suivants en trois catégories selon le rapport d'autorité entre les deux protagonistes et formez une phrase d'exemple.

Ordonner, supplier, prier, interdire, conseiller, défendre, commander, obéir, recommander, encourager

1/A exerce une autorité sur B

2/ A et B sont égaux

3/ A est sous l'autorité de B

D'autres exercices (voir annexe)

4. Le traitement de la grammaire

L'approche communicative sollicite considérablement les capacités supérieures du processus cognitifs : observation, réflexion, analyse, ayant comme certains phénomènes linguistiques présentés dans un corpus. Ces démarches doivent mener les apprenants à une formulation de leur découverte du fonctionnement de la langue, ou du moins à la découverte du fonctionnement du corpus proposé. Ce sont des exercices dits de *conceptualisation grammaticale*. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en situation authentique de classe.

5. Evolution de la didactique de la grammaire :

Par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire, il y a eu un renouvellement que l'on peut résumer dans les points suivants :

La grammaire est au service de la communication. Autrement dit, il ne s'agit plus d'enseigner des règles et de les faire appliquer par les élèves de manière systématique,

simplement pour vérifier s'ils les ont assimilées, mais d'utiliser les connaissances grammaticales afin d'améliorer l'efficacité de la communication.

Une authentique rénovation de l'enseignement ne peut faire fi du rôle de l'élève dans la construction de ses connaissances. Depuis longtemps déjà, pédagogues et didacticiens préconisent un enseignement qui part des connaissances et des capacités des élèves et les développe par la proposition de nouveaux cas-problèmes à résoudre (Brunot, 1922)

L'apprentissage se réalise alors à travers un ensemble structuré, varié et dynamique d'activités soigneusement choisies qui font appel à la participation active et consciente des élèves. C'est ce processus que nous appelons une démarche active. L'enseignant ou l'enseignante intervient à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève (Tardif, 1992).

Il guide la démarche afin que les élèves s'approprient de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Pour réussir sa tâche, l'enseignant doit amener l'apprenant à prendre conscience du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire il doit adopter une démarche réflexive et consciente de la langue et veiller à ne pas lui faire assimiler des connaissances abstraites sur la langue. Il doit aussi déclencher chez l'apprenant un esprit de recherche et de questionnement face au langage. Ainsi les élèves vont découvrir les connaissances à travers une démarche explicative et déductive. Cette démarche de découverte en grammaire leur permet d'assimiler le fonctionnement de la langue dans la mesure où elle fait appel aux facultés d'observation, d'analyse, et de conceptualisation car elle fait appel aussi au raisonnement déductif.

Ainsi les apprenants construisent graduellement leurs connaissances grammaticales, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, à travers ce déroulement qui suit plusieurs étapes.

1. La mise en situation

Avant d'entamer le cours proprement dit qui porte sur la grammaire de la phrase ou du texte, l'enseignant doit sensibiliser les élèves sur l'utilité et sur l'importance de ce phénomène grammatical. Cette mise en situation leur permet de prendre conscience de la pertinence de cette ressource linguistique et de son emploi. Autrement dit, lorsque l'apprenant observe l'emploi de ce phénomène grammatical en contexte, il constatera son importance sur le plan communicationnel. Ainsi il saura comment surmonter cette difficulté et la réemployer dans d'autres situations à bon escient.

2. L'observation du phénomène

L'enseignant place les élèves en groupe et leur donne une tâche : un exercice de classement par exemple où il demande aux élèves de classer les énoncés en précisant les critères de classement etc. les apprenants notent leurs observations et constats afin de les exposer en plénière ainsi que les questions pour lesquelles le groupe n'a pas trouvé de réponses. Après un tour de table dirigé par l'enseignant, la classe décide quelles questions nécessitent des réponses satisfaisantes.

3. la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses

Afin d'assimiler le fonctionnement de la langue, l'enseignant doit amener les apprenants après l'observation à manipuler les faits de langue. Ces transformations ou modifications effectuées par la classe permettront aux apprenants de découvrir les principales caractéristiques et propriétés des énoncés modifiés. Ainsi ils examinent l'énoncé transformé ou transposé s'il est asémantique ou agrammatical.

Les manipulations du corpus permettent aussi d'émettre des hypothèses explicatives sur le fonctionnement du phénomène, par exemple, l'adjectif s'accorde avec le nom auquel il se rapporte, l'adjectif mis en apposition est mobile, la forme du pronom relatif dépend de sa fonction etc.

4. la vérification des hypothèses

S'il s'avère que les hypothèses formulées sont valables dans plusieurs situations de réemploi, elles deviendront règles.

5. la formulation de règles et l'établissement de procédures

Les différents groupes explicitent la règle rédigée résultant de leurs observations et manipulations. Ils comparent les différents énoncés. Puis après un débat organisé par l'enseignant, les élèves rédigent la règle ou la régularité découverte.

Les connaissances grammaticales nécessaires à la maîtrise des règles et des normes du français écrit sont à la fois déclaratives, procédurales et conditionnelles. Deux exemples vont l'illustrer ; l'un relève de l'orthographe, l'autre de la syntaxe de la phrase.

5.1 L'accord du verbe

Les règles d'accord sont indispensables à l'apprenant s'il veut accorder correctement les verbes du texte qu'il écrit. La connaissance et la maîtrise de ces règles est de type déclaratif, toutefois cette connaissance demeure insuffisante si l'apprenant ne sait pas quand et comment la réemployer à bon escient. Aussi doit-il être en mesure d'identifier tous les verbes conjugués de sa production pour qu'il puisse les accorder et ne pas les confondre avec un participe passé ou un infinitif par exemple. Ainsi l'apprenant doit reconnaître les contextes où ces règles s'appliquent. C'est une connaissance conditionnelle. Celle-ci s'appuie sur d'autres connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui ont trait au lexique, à la morphologie verbale et à la syntaxe de la phrase.

Une fois avoir repéré tous les verbes de son texte, le rédacteur doit savoir comment accorder ces verbes ; c'est une connaissance procédurale qui consiste à repérer le groupe ou le mot qui commandent l'accord.

Cependant, même si l'apprenant a acquis ces connaissances, parfois il ne parvient pas à orthographier correctement tous les verbes s'il n'a pas été mis dans une situation authentique de réemploi lui permettant la systématisation de connaissances acquises. Autrement dit, une phase d'exercisation où l'apprenant va manipuler toutes les situations plus au moins complexes dans lesquelles il résoudra de façon rigoureuse et définitive le problème d'accord.

De plus, la pratique de l'écriture est essentielle pour acquérir la maîtrise de cet accord. Lorsqu'il écrit, l'élève doit gérer un ensemble d'opérations complexes qui portent sur l'organisation du texte, le lexique, la syntaxe, l'orthographe, etc.

Ainsi avec la pratique, la constance et les outils de révision adaptés les automatismes se créeront.

C'est ainsi qu'il n'y a plus de manipulations gratuites mais des opérations qui doivent être justifiées par les besoins de communication, pour rendre l'énoncé produit plus clair, plus cohérent, plus logique, afin qu'il produise l'effet attendu sur le destinataire du message.

Dans cette optique, Tagliante propose des « activités de conceptualisation systématique et réemploi » (2001 :153-155).

5.2 Conceptualisation :

C'est une sorte de conceptualisation d'ordre grammatical. Elle reflète le mieux la méthodologie de l'approche communicative, cet exercice implique le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques analytiques, réflexives, synthétiques et déductives à la portée des apprenants lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

5.2.1 Systématisation :

Il s'agit de systématiser des règles grammaticales, ici l'objectif visé est d'amener l'apprenant à mettre l'accent de façon systématique sur son acquis déjà appris, sur ce qu'il a et voudrait apprendre. Si on estime que l'apprenant sait les faits linguistiques dans des documents authentiques, la systématisation l'aide de mieux s'orienter, d'identifier le niveau d'atteinte de ses compétences, de découvrir ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

A cet égard, cela permet à l'apprenant de comprendre la nécessité que les règles grammaticales doivent être correctes pour transmettre justement le message, sinon, la transmission sera erronée. Ainsi, la compréhension sera impossible. Il est donc important de proposer des activités de reformulation des règles différemment dans des contextes variés à fin de diminuer les erreurs à l'écrit.

5.2.2 Appropriation et fixation :

Les deux activités visant l'appropriation et la fixation des règles grammaticales découvertes dans la phase de conceptualisation, impliquent l'application d'une structure intensivement, surtout dans l'interaction écrite. Pour arriver à cette finalité, il est très important d'aider l'apprenant à exécuter le lexique et le thème qui entoure chaque structure de façon permanente et continue.

Prenons l'exemple :

1. Soit l'énoncé suivant :

« Le prix Médecine-Maghreb a été décerné au professeur Abdelkader. L'Association médicale maghrébine attribue ce prix au médecin qui a réalisé le meilleur travail de recherche dans le domaine de la prévention. C'est le secrétaire général de l'Association qui le lui a remis. »

On peut demander aux étudiants de mettre les verbes au passif, c'est une manipulation qui, si elle n'était pas expliquée et justifiée, relèverait de l'exercice formel.

Mais on peut la justifier en montrant qu'avec cette manipulation, on aura un texte plus cohérent dans la mesure où l'on obtient une progression à thème constant :

« Le prix de Médecine-Maghreb a été décerné au professeur Abdelkader. Il est attribué par l'Association médicale maghrébine au médecin qui a réalisé le meilleur travail de recherche dans le domaine de la prévention. Il lui a été remis par le secrétaire général de l'Association. »

La transformation passive se trouve ainsi justifiée.

Il s'agit globalement de faire en sorte que l'étudiant comprenne qu'il n'étudie pas une notion pour elle-même mais parce qu'il en a besoin dans une situation donnée pour donner plus de cohérence à un texte ou bien caractériser un élément afin de le distinguer parmi d'autres du même genre.

- On ne parle plus guère maintenant d'exercices mais plutôt d'activités et de tâches.
(ensemble structuré d'activités qui prennent un sens pour l'apprenant)
 - a. activités de découvertes : observer, repérer, comparer, identifier, classer,...
 - b. activités de systématisation : reformuler, remettre en ordre, compléter,...
 - c. activités d'utilisation : produire des énoncés dans des conditions aussi réalistes que possible.

Le cadre théorique élaboré dans les chapitres précédents va maintenant nous permettre de procéder à une analyse détaillée du 3^{ème} jet qui constitue notre corpus.

6.Descriptifs de la grille d'analyse du 3^{ème} jet

Séquentialité et compréhension

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE4
Présentation du texte	insuffisant	moyen	moyen	Satisfaisant
Compréhension du texte source	moyen	insuffisant	satisfaisant	Satisfaisant

Erreurs de surface

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE 4
Erreurs relatives à l'orthographe	03	12	02	03
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	08	13	03	01
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	00	02	00	00
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	03	01	00
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	00	00	00
Ponctuation	02	02	00	02

Totale des erreurs de surface	14	32	06	06
observations	moyen	insuffisant	satisfaisant	satisfaisant

Erreurs globales

	COPIE 1	COPIE 2	COPIE 3	COPIE 4
Progression des informations	moyen	moyen	insuffisant	Satisfaisant
Ruptures ou enchaînement peu clair	satisfaisant	insuffisant	moyen	Satisfaisant
Organisation des idées	satisfaisant	insuffisant	moyen	Satisfaisant
Reformulation et compactification	insuffisant	faible	satisfaisant	Moyen
Structuration du texte	moyen	insuffisant	insuffisant	Satisfaisant
Clarté textuelle	satisfaisant	insuffisant	moyen	Satisfaisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Présentation du texte	moyen	moyen	insuffisant	Satisfaisant
Compréhension du texte source	faible	insuffisant	faible	Satisfaisant

Erreurs de surface

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Erreurs relatives à l'orthographe	02	03	02	00
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	03	15	08	04
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	04	01	03
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	06	03	03
Emploi inadéquat des temps verbaux	02	00	01	02
Ponctuation	03	12	04	00

Totale des erreurs de surface	15	40	19	12
observations	insuffisant	insuffisant	insuffisant	

Erreurs globales

	COPIE 5	COPIE 6	COPIE 7	COPIE 8
Progression des informations	faible	Faible	faible	Satisfaisant

Ruptures ou enchaînement peu clair	faible	Insuffisant	faible	Satisfaisant
Organisation des idées	insuffisant	Insuffisant	faible	Satisfaisant
Reformulation et compactification	faible	Faible	faible	Insuffisant
Structuration du texte	insuffisant	Insuffisant	faible	Satisfaisant
Clarté textuelle	insuffisant	Insuffisant	faible	Satisfaisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 9	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Présentation du texte	moyen	Insuffisant	satisfaisant	Faible
Compréhension du texte source	faible	Insuffisant	satisfaisant	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 9	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Erreurs relatives à l'orthographe	04	01	06	02
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	11	02	01	07
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	07	01	02	02
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	02	01	00
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	00	00	01

Ponctuation	00	00	00	07
-------------	----	----	----	----

Totale des erreurs de surface	23	06	10	19
observations	insuffisant	insuffisant	satisfaisant	insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 9	COPIE 10	COPIE 11	COPIE 12
Progression des informations	insuffisant	moyen	satisfaisant	Faible
Ruptures ou enchainement peu clair	insuffisant	moyen	satisfaisant	Faible
Organisation des idées	insuffisant	moyen	satisfaisant	Insuffisant
Reformulation et compactification	faible	faible	moyen	Faible
Structuration du texte	insuffisant	insuffisant	moyen	Faible
Clarté textuelle	insuffisant	insuffisant	satisfaisant	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE16
Présentation du texte	insuffisant	satisfaisant	faible	Moyen
Compréhension du texte source	moyen	satisfaisant	insuffisant	Satisfaisant

Erreurs de surface

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE 16
Erreurs relatives à l'orthographe	03	00	04	03
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	11	03	04	05
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	00	03	00
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	02	02	00
Emploi inadéquat des temps verbaux	02	00	01	00
Ponctuation	04	04	05	01

Totale des erreurs de surface	24	09	19	09
observations	insuffisant	satisfaisant	faible	satisfaisant

Erreurs globales

	COPIE 13	COPIE 14	COPIE 15	COPIE 16
Progression des informations	insuffisant	satisfaisant	faible	Satisfaisant
Ruptures ou enchaînement peu clair	insuffisant	satisfaisant	faible	Moyen
Organisation des idées	insuffisant	satisfaisant	faible	Satisfaisant
Reformulation et compactification	faible	moyen	faible	Insuffisant
Structuration du texte	faible	moyen	faible	Moyen
Clarté textuelle	insuffisant	satisfaisant	faible	Satisfaisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE20
Présentation du texte	moyen	moyen	moyen	Faible
Compréhension du texte source	satisfaisant	insuffisant	moyen	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE 20
Erreurs relatives à l'orthographe	02	02	02	05
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	02	05	05	16
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	00	03	03	10
Erreurs relatives aux choix des mots outils	00	00	00	02
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	02	00	02
Ponctuation	05	00	01	05

Totale des erreurs de surface	09	12	11	40
observations	satisfaisant	insuffisant	moyen	faible

Erreurs globales**Séquentialité et compréhension**

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE24
	COPIE 17	COPIE 18	COPIE 19	COPIE 20
Progression des informations	satisfaisant	insuffisant	insuffisant	Faible
Ruptures ou enchaînement peu clair	satisfaisant	insuffisant	insuffisant	Faible
Organisation des idées	satisfaisant	faible	insuffisant	Faible
Reformulation et compactification	satisfaisant	faible	faible	Faible
Structuration du texte	satisfaisant	insuffisant	insuffisant	Faible
Clarté textuelle	satisfaisant	insuffisant	moyen	Faible
Présentation du texte	insuffisant	faible	faible	Faible
Compréhension du texte source	moyen	faible	faible	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE 24
Erreurs relatives à l'orthographe	01	02	13	01
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	02	03	10	03
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	06	02	01
Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	01	07	01

Emploi inadéquat des temps verbaux	00	00	00	00
Ponctuation	03	00	08	01

Totale des erreurs de surface	10	12	40	07
observations	insuffisant	insuffisant	faible	faible

Erreurs globales

	COPIE 21	COPIE 22	COPIE 23	COPIE 24
Progression des informations	insuffisant	faible	faible	Faible
Ruptures ou enchaînement peu clair	faible	faible	faible	Faible
Organisation des idées	faible	faible	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	faible	faible	Faible
Clarté textuelle	insuffisant	faible	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 27	COPIE 28
Présentation du texte	faible	faible	faible	Insuffisant
Compréhension du texte source	faible	insuffisant	insuffisant	Insuffisant

Erreurs de surface

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 27	COPIE 28
Erreurs relatives à l'orthographe	04	04	00	01
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	06	13	06	02
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	04	03	02	00
Erreurs relatives aux choix des mots outils	04	02	01	02
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	01	00	00
Ponctuation	05	01	00	01

Totale des erreurs de surface	23	24	09	06
observations	faible	faible	insuffisant	insuffisant

Erreurs globales

	COPIE 25	COPIE 26	COPIE 27	COPIE 28
Progression des informations	faible	faible	faible	Insuffisant

Ruptures ou enchaînement peu clair	faible	faible	faible	Faible
Organisation des idées	faible	faible	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	faible	faible	Faible
Clarté textuelle	faible	faible	faible	Insuffisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Présentation du texte	faible	faible	insuffisant	Faible
Compréhension du texte source	faible	faible	insuffisant	Insuffisant

Erreurs de surface

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Erreurs relatives à l'orthographe	03	03	07	19
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	08	10	07	12
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	04	01	03	04
Erreurs relatives aux choix des mots outils	02	02	02	02
Emploi inadéquat des temps verbaux	01	03	01	01
Ponctuation	03	01	03	05

Totale des erreurs de surface	21	19	23	43
observations	faible	faible	insuffisant	faible

Erreurs globales

	COPIE 29	COPIE 30	COPIE 31	COPIE 32
Progression des informations	faible	faible	insuffisant	Faible
Ruptures ou enchainement peu clair	faible	faible	faible	Faible
Organisation des idées	faible	faible	faible	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	faible	faible	Faible
Clarté textuelle	faible	faible	faible	Faible

Séquentialité et compréhension

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE36
Présentation du texte	insuffisant	faible	insuffisant	Moyen
Compréhension du texte source	insuffisant	faible	satisfaisant	Satisfaisant

Erreurs de surface

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE 36
Erreurs relatives à l'orthographe	08	06	00	04
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	12	13	03	05
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	00	01	01
Erreurs relatives aux choix des mots outils	05	00	00	00
Emploi inadéquat des temps verbaux	00	00	00	01
Ponctuation	02	08	02	00

Totale des erreurs de surface	30	27	05	11
observations	faible	faible	satisfaisant	satisfaisant

Erreurs globales

	COPIE 33	COPIE 34	COPIE 35	COPIE 36
Progression des informations	faible	faible	moyen	Moyen
Ruptures ou enchaînement peu clair	faible	faible	satisfaisant	Satisfaisant
Organisation des idées	faible	faible	satisfaisant	Satisfaisant
Reformulation et compactification	faible	Faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	Faible	moyen	Moyen
Clarté textuelle	faible	Faible	satisfaisant	Satisfaisant

Séquentialité et compréhension

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Présentation du texte	faible	moyen	moyen	Faible
Compréhension du texte source	insuffisant	moyen	moyen	Faible

Erreurs de surface

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Erreurs relatives à l'orthographe	08	03	03	10
Erreurs relatives à la morho-syntaxe	07	07	09	16
Erreurs lexicales : choix lexicaux inapproprié, confusion, erreurs de collocation	03	01	05	00

Erreurs relatives aux choix des mots outils	01	03	02	06
Emploi inadéquat des temps verbaux	02	00	00	01
Ponctuation	02	02	00	03

Totale des erreurs de surface	23	16	19	36
observations	insuffisant	moyen	moyen	faible

Erreurs globales

	COPIE 37	COPIE 38	COPIE 39	COPIE 40
Progression des informations	faible	moyen	moyen	Faible
Ruptures ou enchaînement peu clair	faible	moyen	insuffisant	Faible
Organisation des idées	faible	moyen	moyen	Faible
Reformulation et compactification	faible	faible	faible	Faible
Structuration du texte	faible	insuffisant	insuffisant	Faible
Clarté textuelle	faible	moyen	insuffisant	Faible

7. Les statistiques descriptives relatives aux critères d'évaluations du 3^{ème} jet de notre échantillonnage.

7.1 Séquentialité et compréhension

Graphique 1

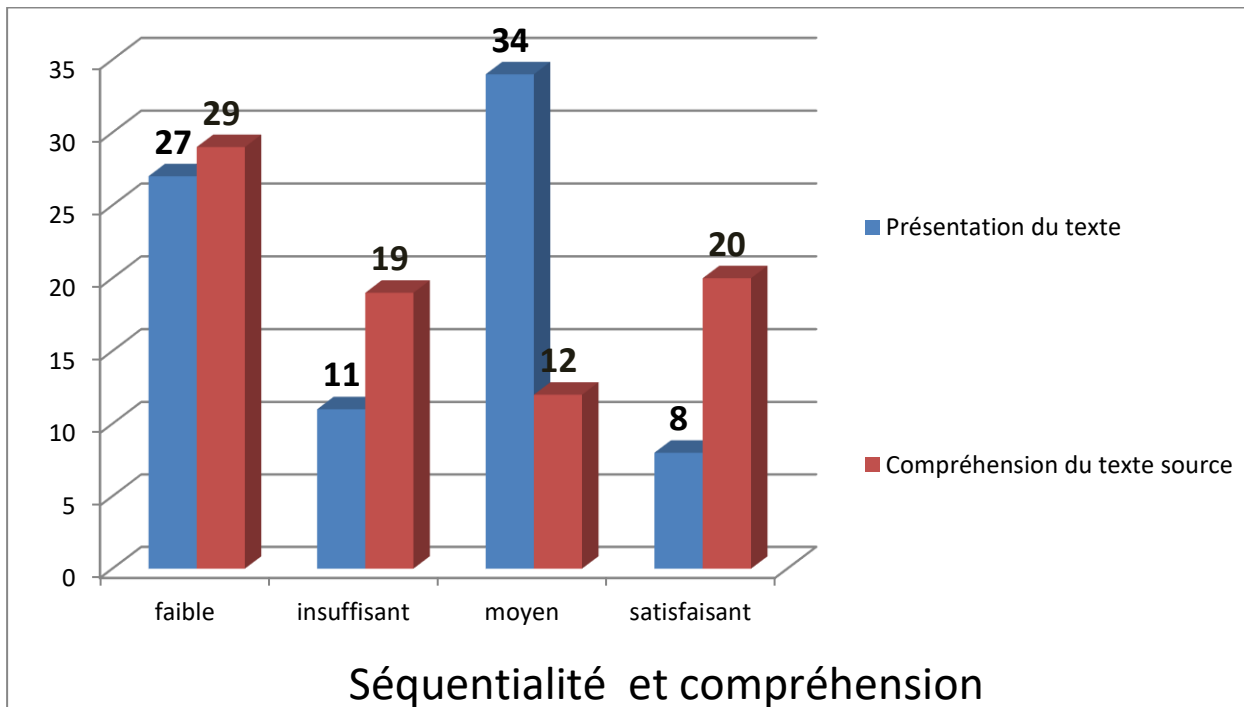


Tableau comparatif entre le 1^{er} jet et le 3^{ème} jet par rapport à la présentation du texte

	Faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	32	20	24	04
3 ^{ème} jet	27	11	34	08
Ecart	05	09	10	04

Tableau comparatif entre le 1^{er} jet et le 3^{ème} jet par rapport à la compréhension du texte

	Faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	42	13	23	02
3 ^{ème} jet	29	19	12	20
Ecart	13	06	11	18

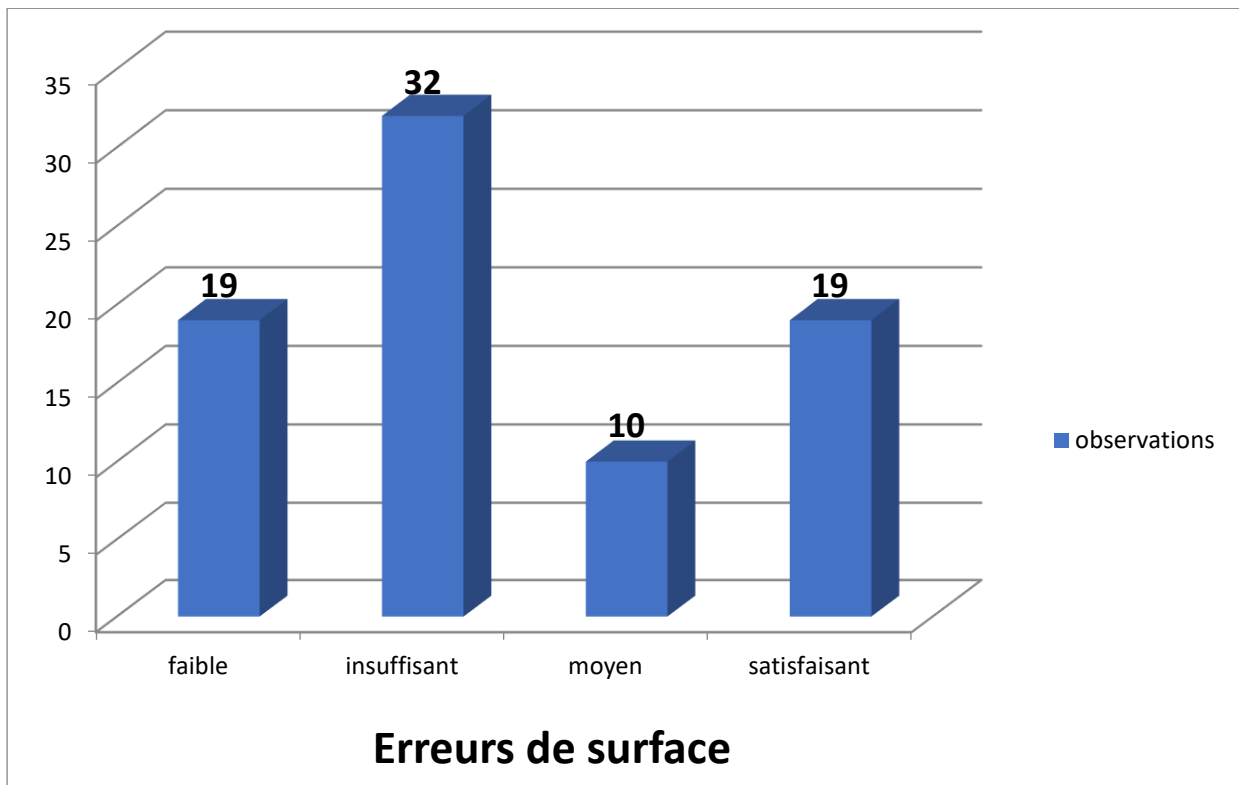
Commentaires :

Les résultats indiquent qu'il y a eu une légère amélioration par rapport au premier jet, en effet 42 scripteurs ont réussi globalement à présenter leur texte selon le genre textuel attendu. En revanche 38 rédacteurs éprouvent toujours des difficultés à présenter leur texte correctement. Nous constatons aussi que 32 rédacteurs ont plus au moins appréhendé le texte source dans sa globalité et 48 ne l'ont pas compris.

En dépit du fait que la moitié des scripteurs sont parvenus à comprendre le texte initial et à présenter le leur plus au moins correctement, l'autre moitié accuse toujours un déficit dû probablement à un manque de stratégies leur permettant l'accès au sens (processus de compréhension). Il semblerait aussi que nos étudiants scripteurs ignorent l'au-delà de la phrase et se limitent à une approche de la syntaxe phrastique parce que lors des explications de textes les enseignants ne sensibilisent pas les étudiants à la question de la hiérarchisation des textes, ni au niveau superficiel de l'enchaînement des phrases, ni au niveau plus « profond » de la syntaxe textuelle. C'est pourquoi nous avons essayé lors de notre intervention pédagogique de mettre l'accent sur la couche discursive du texte malheureusement, faute de temps, nous n'avons pu le faire à suffisance car probablement nos étudiants souffrent de lacunes importantes.

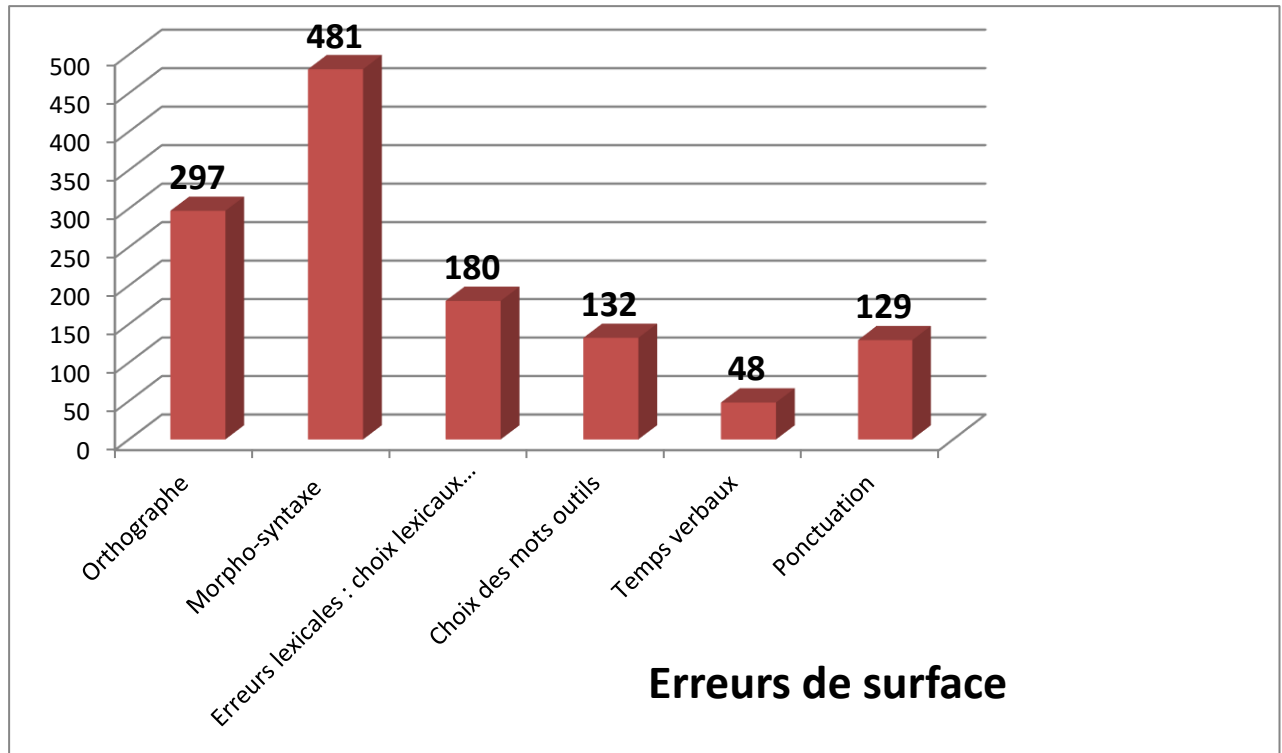
2.2 Erreurs de surface

Graphique 2



La correction des copies selon les critères déclinés dans la grille d'évaluation nous a permis de classer les écrits des élèves selon quatre degrés de réussite : A. faible. B. insuffisant C. Moyen. D. satisfaisant. Après analyse du corpus de copies, il ressort que le taux de réussite de la quasi-totalité des critères retenus dans l'évaluation est en deçà de la moyenne. De façon très globale, cela veut dire que les écrits des étudiants concernés par cette évaluation, souffrent de beaucoup de lacunes au niveau local (micro-structural), c'est à dire au niveau morphosyntaxique et lexical.

Graphique 3



Après correction du 3^{ème} jet, nous avons répertorié 1267 erreurs de différentes catégories alors que le nombre d'erreurs du 1^{er} jet était de 1790 erreurs c'est-à-dire un écart de 523 erreurs qui se répartit comme suit :

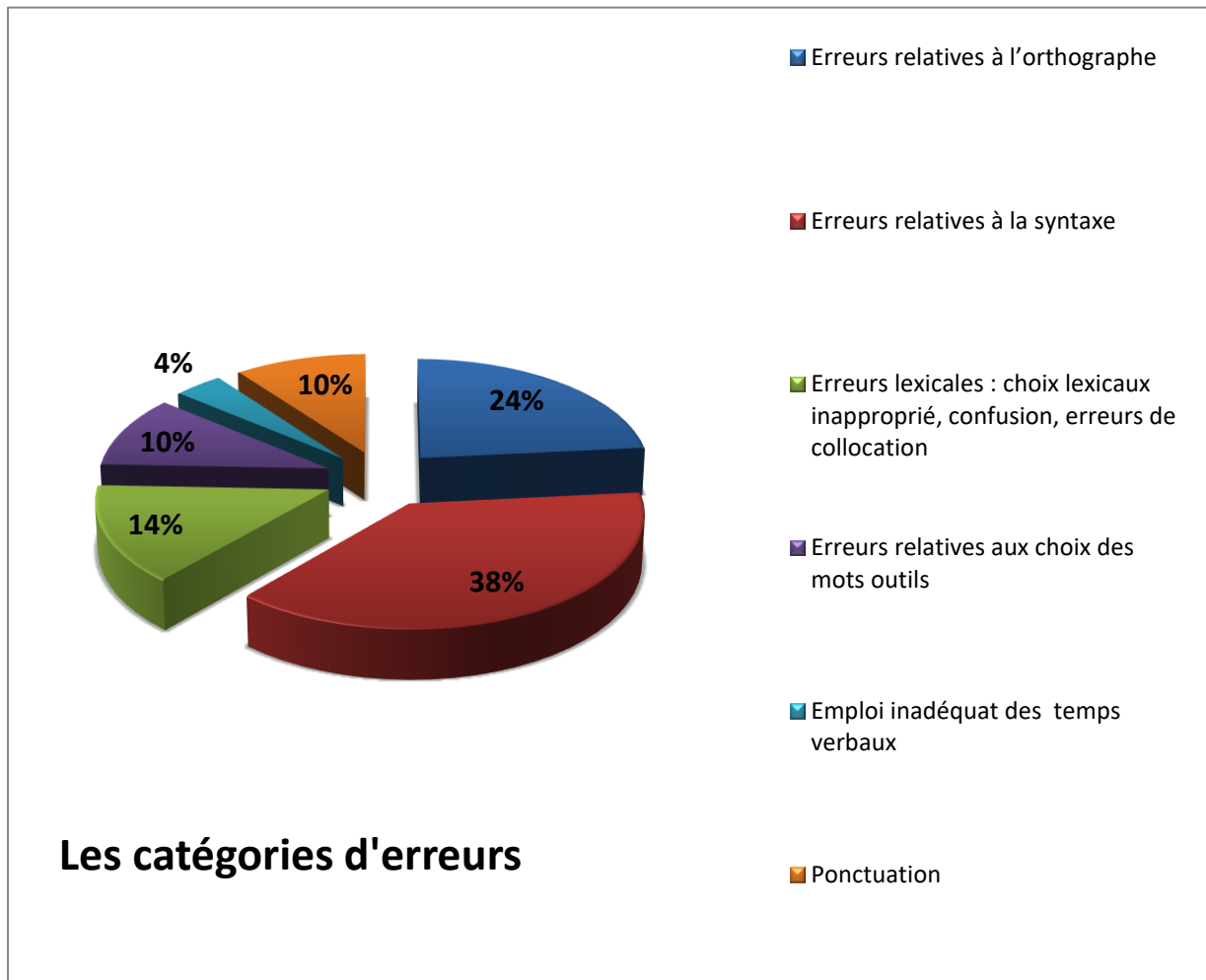
	orthographe	Morpho-synta	lexique	Mots outils	Tps verbaux	ponctuation
1 ^{er} jet	376	504	338	202	96	274
2 ^{ème} jet	297	481	180	132	48	129
Ecart	79	23	158	70	48	145

Ceci étant, il s'avère que nos scripteurs souffrent d'un déficit important sur le plan linguistique dans le sens où des éléments de langue leur font défaut.

Commentaire

Tant au niveau de l'ensemble du texte qu'au niveau de la phrase, nous avons relevé un grand nombre de lacunes syntaxiques qui ont beaucoup déprécié la cohérence des écrits des élèves. La remarque qui s'impose le plus est la multitude d'erreurs commises sur la syntaxe de la phrase : il y a des erreurs concernant l'emploi des articles ou leurs omissions, l'emploi de la négation, le choix erroné des prépositions, etc. Nous en avons recensé un nombre inquiétant de toutes sortes : les erreurs morpho-syntaxiques immédiatement perceptibles à la surface du texte sont diverses. Il y a des erreurs qui concernent le choix des prépositions. Il y a d'autres qui portent sur le choix des anaphoriques peu approprié et les temps verbaux. Il y a également des erreurs lexicales dues à des confusions. Dans l'ensemble, il s'agit vraiment d'erreurs de base, ce qui nous donne l'impression que les étudiants possèdent peu de connaissances de la grammaire française.

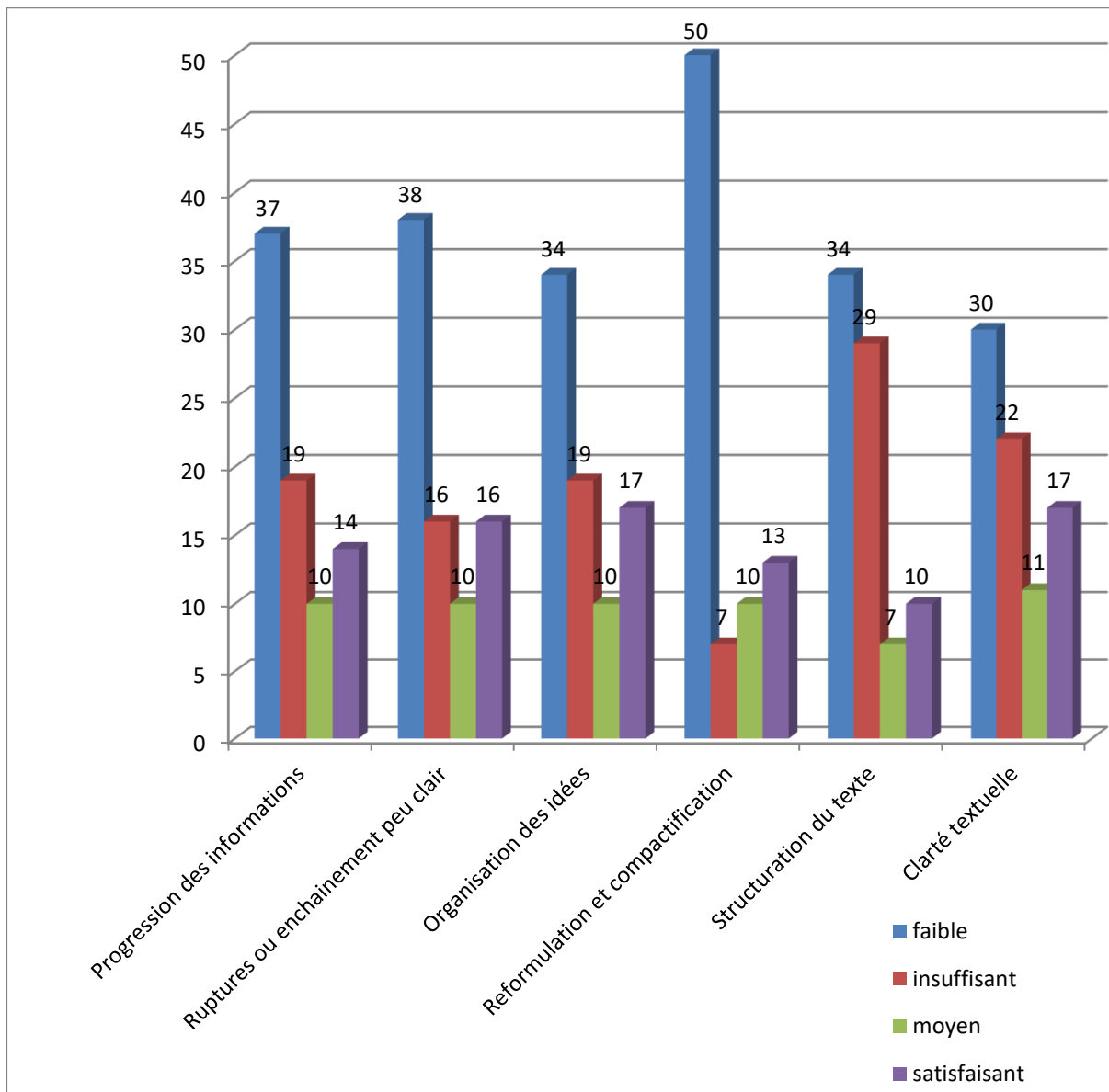
Graphique 4



En terme de pourcentage nous constatons que 38% des erreurs sont d'ordre morpho-syntaxique, 24% sont dues à l'orthographe, 14% sont relatives aux choix lexicaux, 10% ayant trait aux mots outils, 10% aussi à la ponctuation et 4% relatives à l'emploi inadéquat des temps verbaux.

2.3 Erreurs globales

Graphique 5



Le tableau indique les observations qui concernent les six critères d'évaluations à savoir la progression des informations, les ruptures, l'organisation des idées, la reformulation, la structuration du texte et la clarté textuelle. Nous constatons, même s'il n'y a pas eu une amélioration significative par rapport au 1^{er} jet, comme en témoignent les résultats obtenus, que l'intervention pédagogique a pu contribuer à cette amélioration aussi minime soit-elle.

Commentaire

Les données obtenues font ressortir que l'ensemble de l'échantillon n'a pas réussi de manière satisfaisante les six critères de l'évaluation. Nous considérons, dans ce cas, que nos scribes n'ont pas été suffisamment initiés au travail minutieux que doit entreprendre le processus d'écriture, au montage et au démontage linguistique, à la planification, à la textualisation et à la révision qui sont des paramètres incontournables. Ce manque de stratégies d'autorégulation des étudiants peut-être expliqué, comme nous l'avons dit précédemment, par le fait que ces étudiants n'ont pas été initiés et sensibilisés à la hiérarchisation des propositions, à la structuration de leur écrit sur le plan thématique, à l'organisation textuelle afin de prévoir ce genre de dysfonctionnement au niveau organisationnel.

Graphique 6

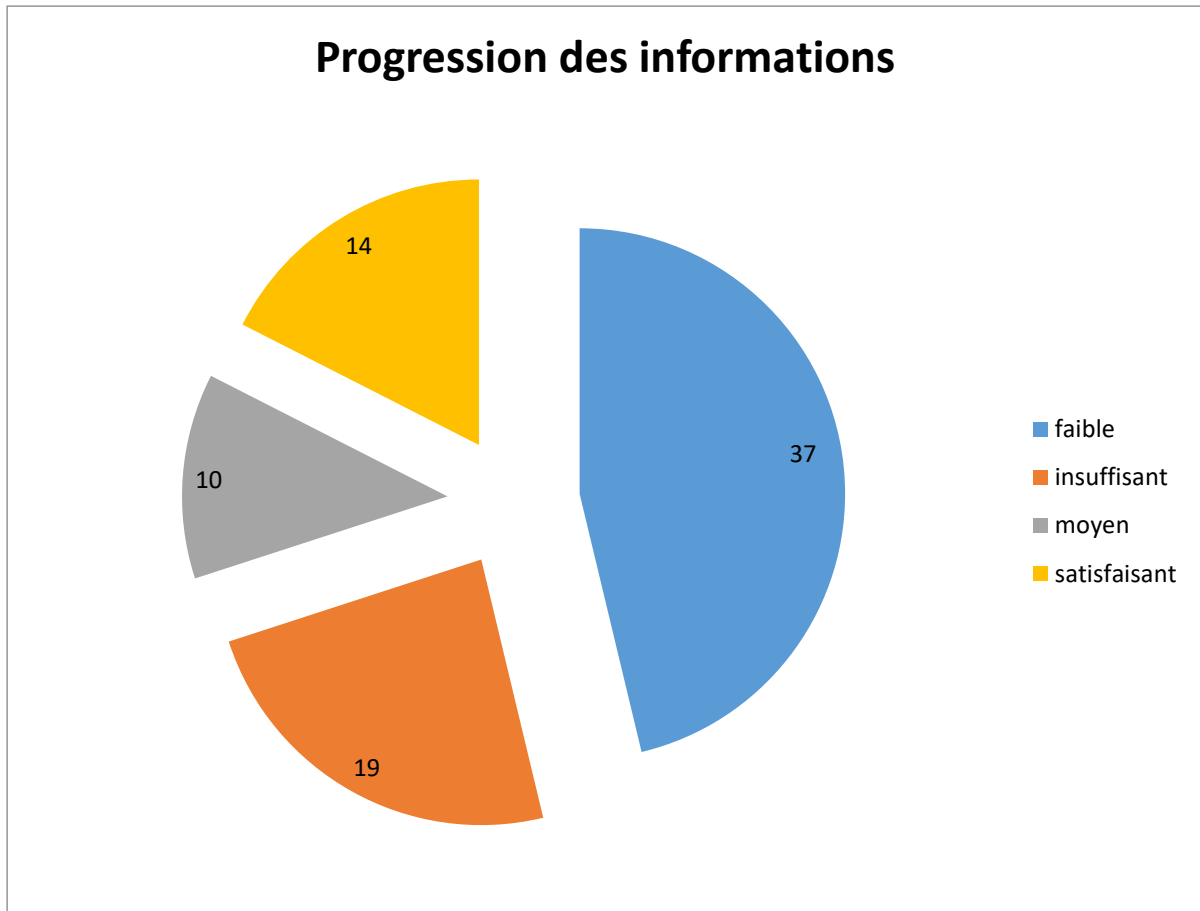


Tableau comparatif relatif au critère de la progression thématique

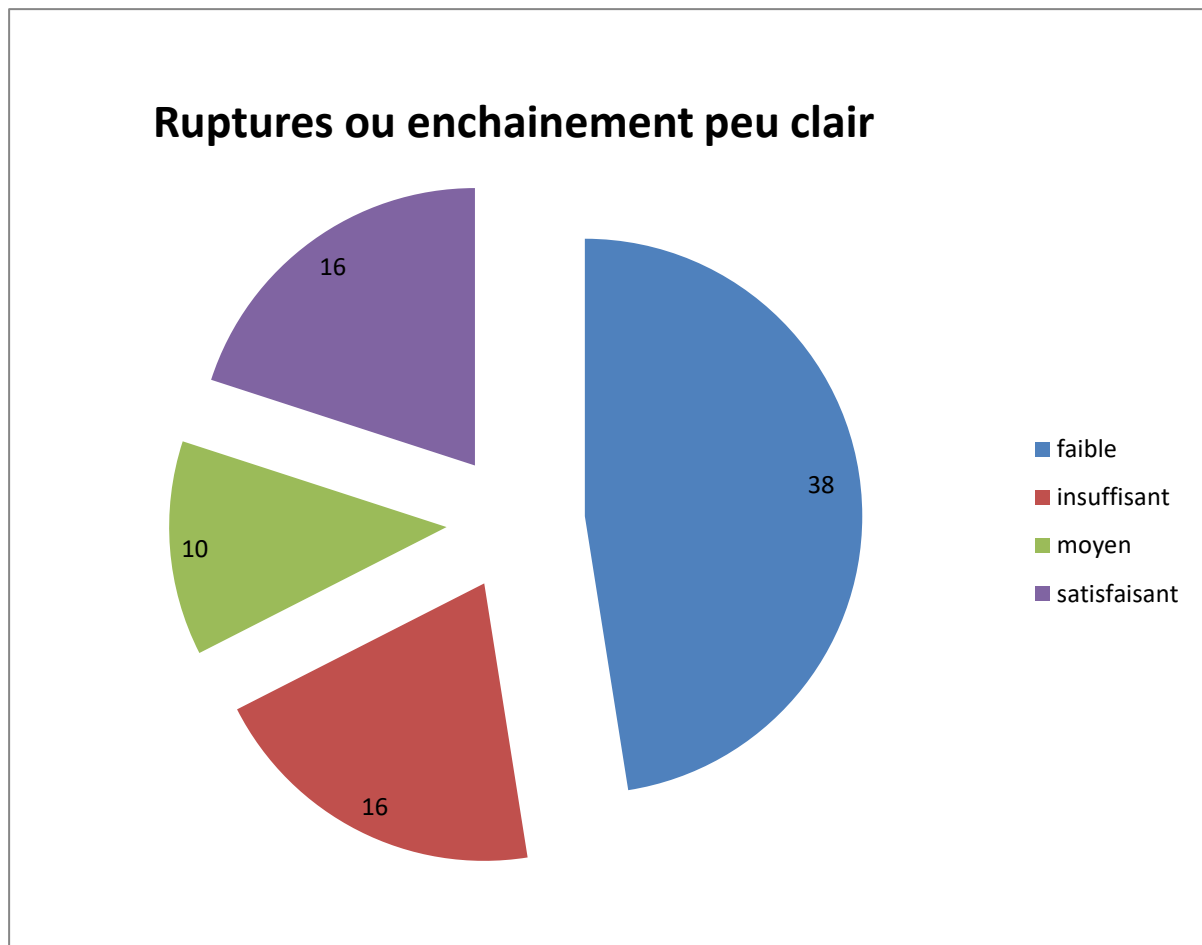
	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	42	20	8	10
3 ^{ème} jet	37	19	10	14
Ecart	05	01	02	04

Ce tableau indique que la majorité des étudiants-scripteurs éprouvent toujours des difficultés à agencer les informations thématiques et rhématiques et à établir de façon correcte des liens entre les différentes propositions. Cette grande difficulté semble étroitement liée à la capacité des scripteurs de manipuler la syntaxe.

Commentaire

Nous avons recueilli de nombreuses maladresses au niveau de la progression thématique avec tous ses problèmes sous-jacents qui touchent à la pronominalisation et à l'anaphorisation en général. Ceci peut nous renseigner sur les difficultés que nos étudiants ont pu rencontrer pendant la réalisation de la tâche et sur la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est pourquoi nous avons jugé judicieux d'aider ces scripteurs à réfléchir au-delà du niveau phrastique, et à se servir de la syntaxe dans un but rédactionnel précis au lieu de simplement considérer la syntaxe comme une contrainte à surmonter. Ainsi, le problème de l'organisation thématique est au centre de la question de la hiérarchisation des informations. Ceci étant, en dépit du fait que l'écart entre le 1^{er} et le 3^{ème} n'est pas significatif, nous croyons qu'il faudrait travailler de façon plus intensive et plus longue pour que nos étudiants soient capables d'autoréguler la progression du texte entre les phrases et à l'intérieur des phrases.

Graphique 7

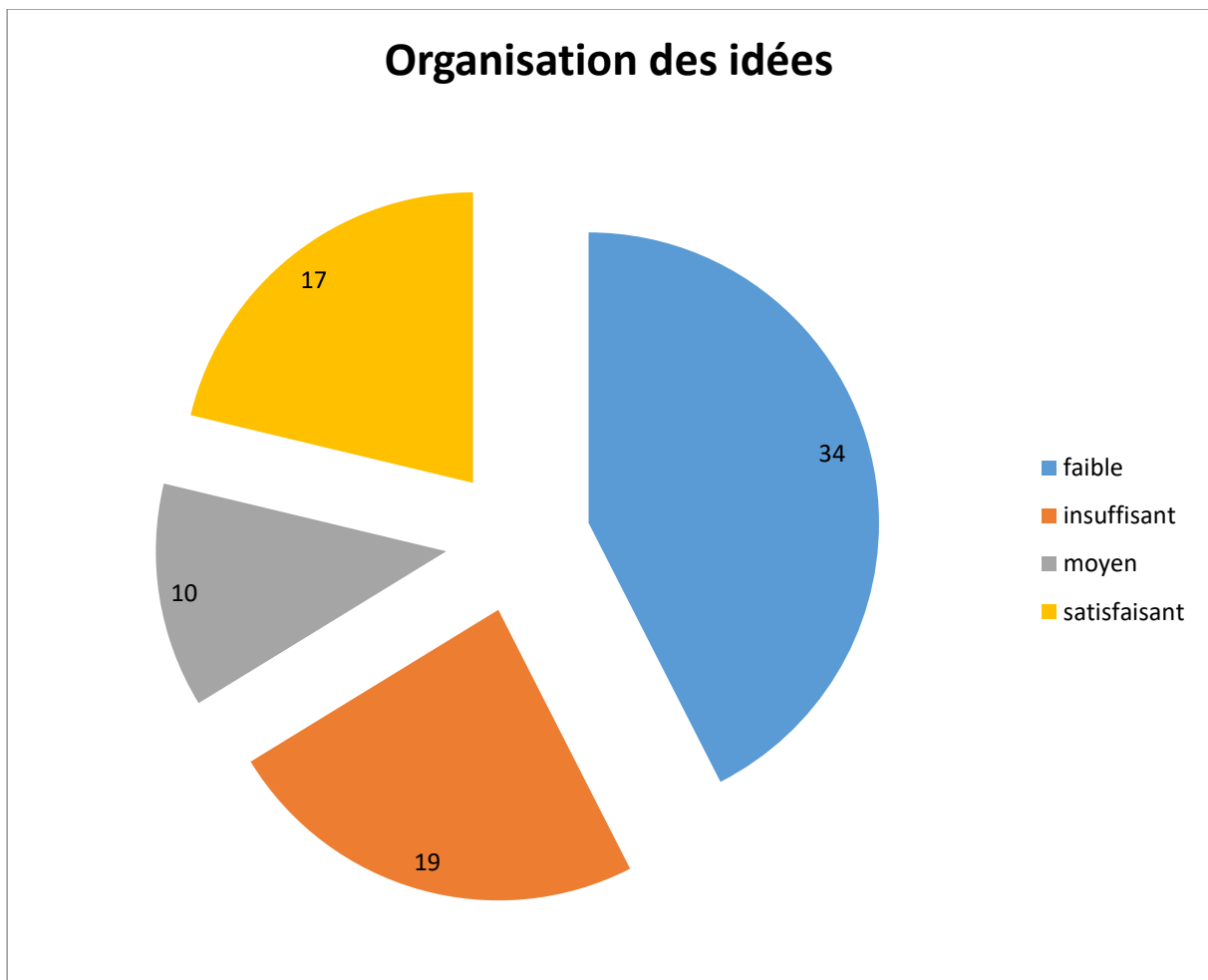


Le tableau comparatif relatif au critère de ruptures ou enchaînement peu clair

	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	51	17	10	2
3 ^{ème} jet	38	16	10	16
Ecart	13	01	00	14

Commentaire :

Quant à la pertinence et la cohérence de l'information, nous avons recueilli beaucoup d'anomalies et d'ambiguïtés dans les enchaînements qui ont nui à la cohérence de l'ensemble du texte et ce pour la plupart des élèves évalués même si le nombre de copies déviantes est passé de 68 à 54.

Graphique 8

	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	48	16	08	08
3 ^{ème} jet	34	19	10	17
Ecart	14	03	02	09

Commentaire

En dépit de l'intervention pédagogique qui a porté sur l'organisation des idées, les phrases de 53 copies (34 faible et 19 insuffisant) ne sont pas structurées de manière logique et claire. Ceci a affecté la compréhension de l'écrit. Nous estimons que l'organisation d'un travail écrit devrait passer d'abord par faire ressortir du texte source les principales lignes directrices qui le déterminent avant même de penser à écrire une seule phrase. Une fois ce travail est fait, il est nécessaire d'en faire émerger un plan logique qui reflètera le schéma organisationnel.

Graphique 9

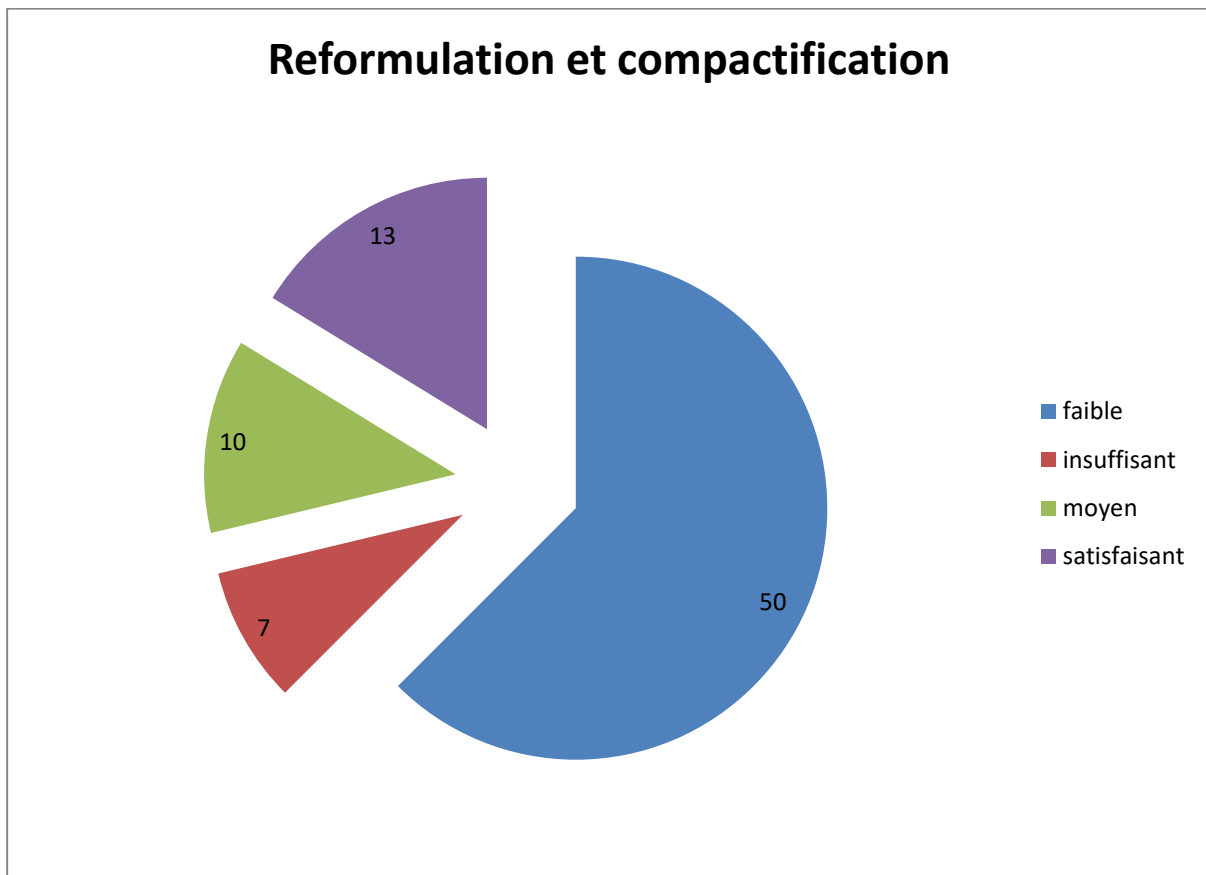


Tableau récapitulatif au critère relatif à la reformulation et à la compactification :

	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	58	14	08	00
3 ^{ème} jet	50	07	10	13
Ecart	08	07	02	13

Nous remarquons que cette opération de reformulation et de compactification pose énormément de difficultés aux scripteurs dans la mesure où lors du 1^{er} jet aucun n'étudiant n'a réussi à reformuler son texte correctement et dans le 3^{ème} jet, seulement 13 étudiants ont plus au moins reformulé leur texte.

Commentaire

Dans le sens commun, le compte rendu peut être considéré comme relativement simple à produire : le rédacteur reformule un texte préexistant. Or, le scripteur exerce une activité cognitive pour comprendre finement et mémoriser le texte initial et une activité linguistique pour résumer par écrit les informations issues d'un discours initial en vue d'informer un public visé. Ce travail de reformulation-contraction exige de prime abord la récupération du contenu du texte source, pour ensuite le mettre en langue. Autrement dit, durant ce travail d'écriture, le scripteur doit gérer simultanément la cohérence globale du compte rendu en respectant celle du discours initial et la mise en langue en réduisant l'information de surface initiale.

Pour G.Vigner (1991 :40-41), sur le plan cognitif, les réductions de l'information correspondent à des opérations de globalisation, de généralisation et de conceptualisation. C'est pourquoi cette activité pose une difficulté qui n'est pas mince pour le scripteur dans la mesure où il doit « *reprendre le contenu sémantique pour le reformuler en langue* »

Pour M. Charolles, sous l'angle linguistique, les 3 opérations sont réalisées comme des paraphrases réductrices des énoncés initiaux. Cette activité de globalisation et de généralisation se matérialise par la nominalisation et l'adjectivation couplées à la suppression d'éléments non essentiels. Aussi le sujet doit-il être en mesure de trouver dans son lexique mental les formes d'expression les plus fidèles sémantiquement et les plus compactes.

Cela étant dit, les procédures de réduction et de reformulation nécessitent un travail spécifique de la part des enseignants.

Graphique 10

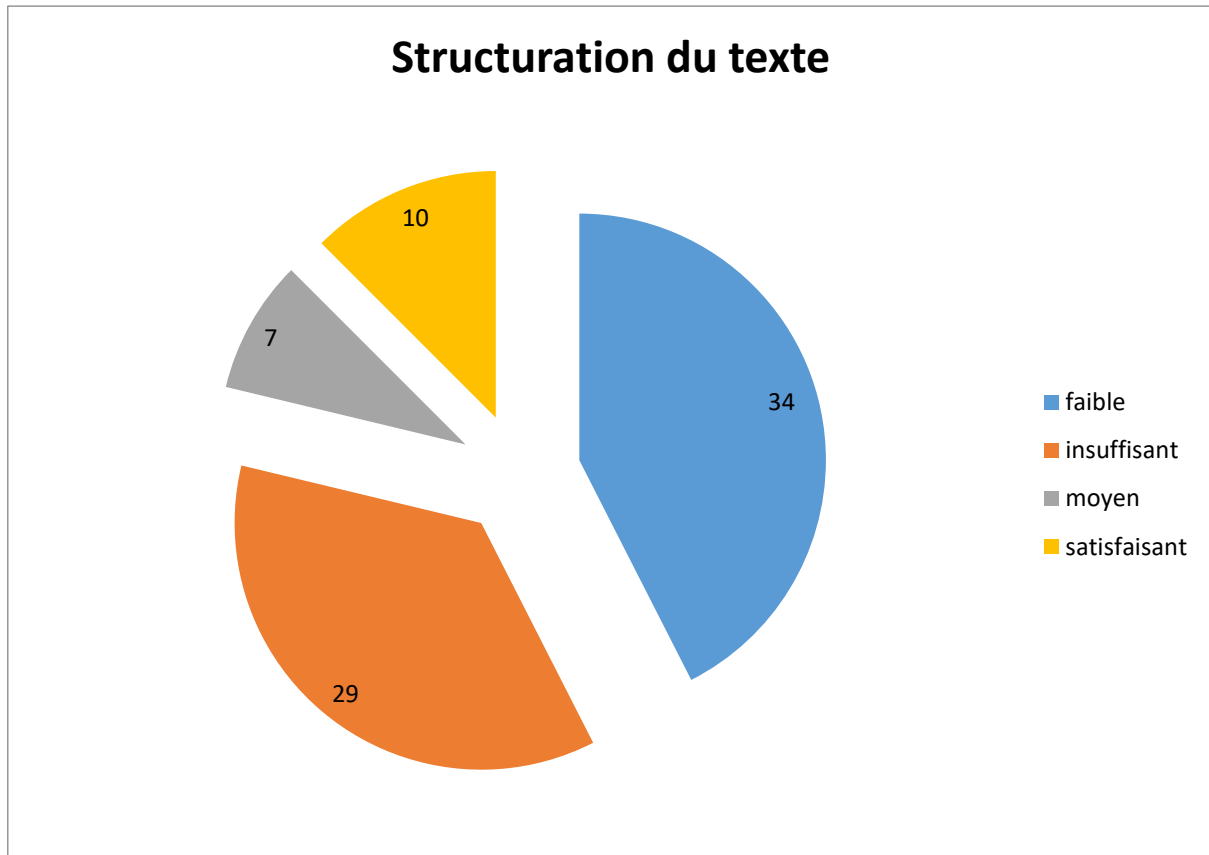


Tableau récapitulatif au critère relatif à la structuration du texte :

	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	48	18	08	06
3 ^{ème} jet	34	29	07	10
Ecart	14	11	01	04

Commentaire

L'effectif des étudiants ayant réussi de manière satisfaisante à structurer leur texte est de 10. En revanche 63 y représente des difficultés notables dont 34 l'ont complètement raté. Cela dit, la majorité des rédacteurs a des difficultés à faire un enchaînement logique des idées, des phrases, des paragraphes et des parties de texte. Cela suppose, en dépit de cette légère amélioration, que ces rédacteurs n'ont pas été éclairés sur ce sujet.

Graphique 11

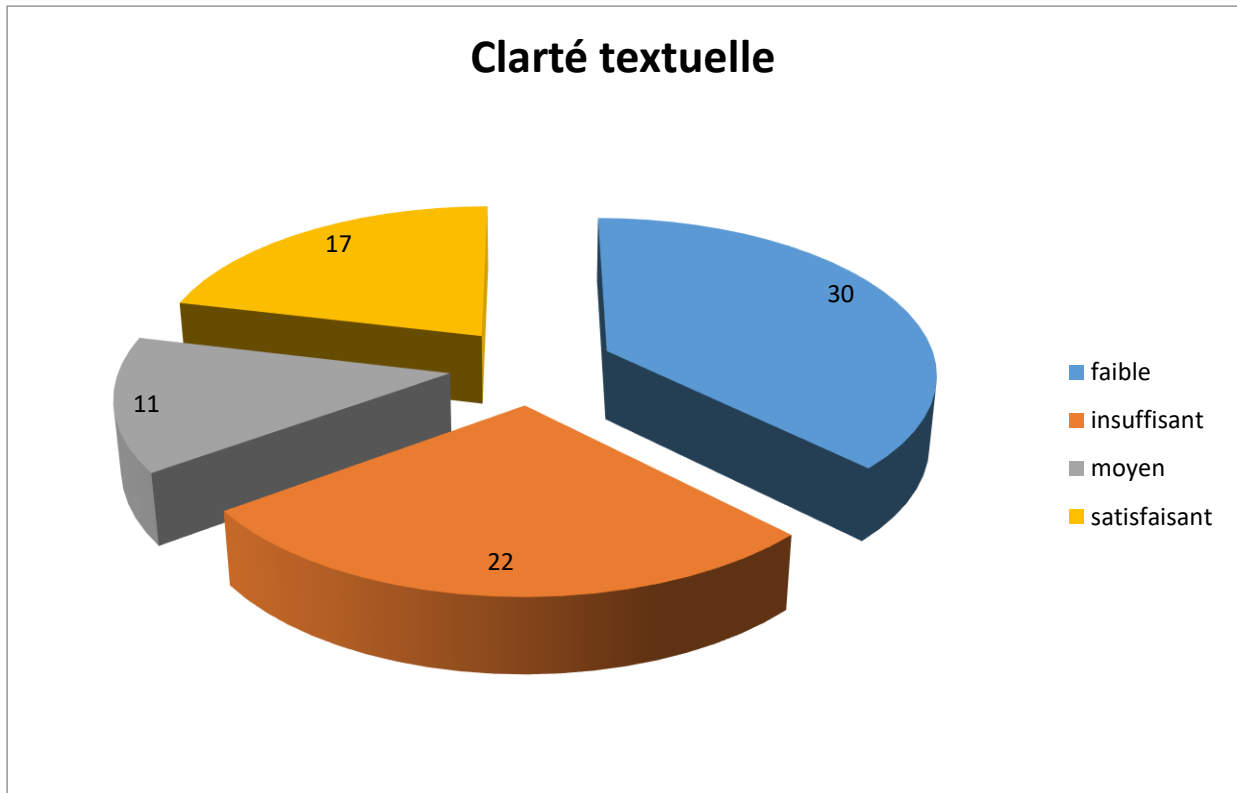


Tableau récapitulatif au critère relatif à la clarté textuelle :

	faible	Insuffisant	Moyen	satisfaisant
1 ^{er} jet	48	14	10	08
3 ^{ème} jet	30	22	11	17
Ecart	18	08	01	09

Les résultats de tableau relatif à la clarté textuelle montrent que 17 étudiants ont réussi dans le sens où leur texte est clair, 11 ont plus au moins produit un texte moyen et 42 textes ne sont pas conformes aux critères de cohérence et de clarté du style auxquels doit se plier un texte raisonné

Commentaire

Le critère de la cohérence, qui demande une structuration adéquate au double plan de la forme et du fond, se manifeste dans le texte par un enchaînement logique des idées, des phrases, des paragraphes et des parties de texte. Pour se conformer à ce critère, le scripteur doit planifier son texte, puis convertir les articulations en phrases clés qui traduisent les idées principales dans le développement et qui permettent au lecteur de suivre le raisonnement présenté. Une division anarchique des paragraphes et un usage inadéquat des mots connecteurs sont des indices de l'inaptitude à coordonner des éléments de façon logique. Il semble que ce problème n'est pas uniquement du côté de l'apprentissage ; il touche aussi l'enseignement dans le sens où les enseignants n'exploitent pas au maximum le potentiel cognitif des scripteurs afin d'améliorer la compréhension et de les aider à produire des textes plus satisfaisants.

8. Bilan des erreurs

Malgré la nature apparemment assez disparate des problèmes de cohérence textuelle, les origines des erreurs et des maladresses se regrouperaient essentiellement autour de deux problèmes fondamentaux.

La grande difficulté concerne la progression thématique et l'organisation des idées. Dans l'ensemble, les phrases des étudiants présentent des incohérences flagrantes. Il semblerait que les phases de planification, de mise en texte et de révision qui pour mémoire définissent clairement l'enjeu de la production étaient apparemment occultées lors de la préparation à l'écrit par les enseignants. Ceci explique les nombreuses difficultés rencontrées par nos scripteurs. Le résultat en est que les étudiants sont incapables de produire un texte satisfaisant. La deuxième grande difficulté concerne la maturité syntaxique dans la mesure où nos scripteurs manipulent mal la syntaxe et sont ainsi limités dans leurs choix.

9. Conclusion et propositions de remédiation :

Au vu des résultats obtenus , nous sommes en droit d'affirmer que beaucoup de travail reste à faire tant au niveau de la cohérence d'ensemble qu'au niveau de la correction de la langue. Nous pensons que ce dysfonctionnement et ces défaillances sont la résultante de plusieurs paramètres que nous résumons en deux volets :

1/ Le volet des apprentissages.

La place des activités de la production écrite au sein des activités d'apprentissage (activités de lecture / de langue intégrée/activités orales/ activités de production écrite) est assez problématique du fait que la nature des activités entreprises en classe est cloisonnée. Les séances de production écrite se trouvent de ce fait désarticulées par rapport à l'ensemble des contenus dispensés dans les autres activités. Ceci a pour conséquence une perte appréciable des apports bénéfiques des savoir-faire acquis en classe de langue par exemple. La pédagogie du projet est venue rectifier ces insuffisances, mais il faut, à notre sens, plus de temps pour installer les bons mécanismes d'un décroisement efficient. Ce qui est attendu de la pédagogie du projet, c'est d'instaurer de véritables stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit qui envisagent ce dernier comme une combinatoire qui articule des savoirs, des savoirs notionnels et des processus rédactionnels. Les objectifs du projet pédagogique doivent être clairs et répondent aux besoins réels des apprenants : pas de nouveau projet sans une ou plusieurs séquences de régulation et de remédiation .Pour les scripteurs en difficulté, on doit prévoir des séquences de mise à niveau et de soutien dans les trois niveaux du cycle secondaire.

2/ Le volet didactique.

Les démarches didactiques préconisées pour l'enseignement /apprentissage de la production écrite mettent beaucoup plus l'accent sur le produit réalisé que sur les véritables dysfonctionnements des écrits des apprenants. En effet, à partir des annotations sur les copies

des rédacteurs, nous pouvons constater le sens des interventions pédagogiques envisagées par les enseignants. D'après les résultats obtenus par les rédacteurs de cet échantillon, nous avons remarqué que ces derniers allouent beaucoup plus de ressources attentionnelles au volet de la langue, c'est-à-dire au respect des normes syntaxiques, lexicales et orthographiques sans toutefois y parvenir. L'explication qu'on pourrait avancer pour expliquer cet échec est que ces normes posent problème aux apprenants car elles n'ont pas été assimilées correctement à une phase de leur scolarité et de ce fait elles ne sont pas automatisées, c'est-à-dire que le rédacteur, en phase de mise en texte, leur accorde beaucoup d'attention. La planification et la révision sont des phases que la majorité des élèves pratiquent peu ou pas du tout. Pourtant, on connaît l'impact qu'une bonne planification a sur la qualité des écrits des scripteurs.

10. Tableau relatif aux constructions satisfaisantes

Exemples de constructions satisfaisantes relevées des copies des étudiants-scripteurs

copies	Exemples	catégories
N°4	« D'après l'auteur, en échange d'une cessation de travail, la mère ou plus rarement le père peuvent bénéficier d'une allocation au troisième enfant d'une hauteur de... » « ...ceci ne fera qu'encourager le licenciement des mères. » « Bien que l'état désire augmenter le taux de natalité et d'apporter une aide, l'auteur démontre que les dispositifs actuellement en vigueur sont loin d'être efficaces. »	- enchaînement - reformulation - clarté - morpho-syntaxe
N°7	« Il suffit d'avoir travaillé au moins deux ans dans les dix dernières années »	Morpho-syntaxe
N°8	« ..les françaises sont peu emballées par ces allocations,	- enchaînement

	diverses raisons les poussent à préférer la stabilité et la sécurité d'un emploi... » « ...ce qui pousse le gouvernement à envisager d'autres mesures afin d'améliorer les modes de garde, entre autres. »	- reformulation - clarté - morpho-syntaxe
N°11	« Simon veil compte proposer un élargissement de cette opération pour encourager la natalité. » « il faut laisser le libre choix aux familles... »	- morpho-syntaxe -reformulation
N°13	« La plupart des femmes concernées ne sont pas intéressées, en d'autres termes, elles ne veulent pas renoncer à leur travail. » « contraintes, définitive, aboutir »	- Morpho-syntaxe - clarté - orthographe
N°14	« l'auteur explique l'élargissement de l'allocation selon le ministre... » « ...nous informe que les risques de divorce et du chômage du conjoint en dissuaderaient plus... »	Morpho-syntaxe
N°16	« entre l'envie de rester au foyer et la peur de perdre la sécurité de leur travail » « ...car elles estiment qu'il est difficile de reprendre une activité après une longue absence. »	- reformulation - enchainement - morpho-syntaxe
N°17	« ayant constaté un recul considérable en termes de naissances, les autorités françaises ont vite fait, dès 1985, d'instaurer des mesures pour (...) à cesser partiellement ou complètement leurs activités professionnelles moyennant une allocation familiale plus au moins importante à partir du 3 ^{ème} enfant, voire le deuxième»	- reformulation - enchainement - morpho-syntaxe
N°19	« d'après l'auteur plusieurs français bénéficient d'une allocation de 3 ans à partir du troisième enfant. » « Marie	- lexique -morpho-syntaxe

	France cite l'initiative de la ministre des affaires sociales ... »	- orthographe
N°35	« Il ajoute que, selon une étude de la fédération des familles de France, les risques de divorce ou de chômage... »	- ponctuation

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette recherche était de minimiser les erreurs et les difficultés rencontrées par nos scripteurs à travers une intervention pédagogique adaptée à l'écriture de compte rendus scolaires. Dans le cadre de cette étude, nous avons rapporté les résultats quantitatifs et qualitatifs des 80 copies de notre échantillon. Nous avons aussi évalué la cohérence situationnelle, macrostructurelle et microstructurelle du 1^{er} et 3^{ème} jet.

Le problème, comme on l'a vu, n'est pas uniquement du côté de l'apprentissage ; il touche aussi l'enseignement. Il semble que les professeurs considèrent le compte rendu comme relativement simple à produire dans le sens où le scripteur n'a qu'à reformuler un matériau langagier déjà préexistant c'est pourquoi ils n'exploitent pas le potentiel cognitif de l'écriture afin de sensibiliser les apprenants que la rédaction d'un compte rendu exige une activité langagière et cognitive sur les données du texte initial pour d'abord le comprendre finement et ensuite le résumer en tenant compte qu'il s'agit essentiellement d'un discours de reformulation qui résume objectivement le contenu du discours initial en vue d'informer un lectorat. Et si ce cela n'est pas pris en compte, la pratique de l'écriture s'en trouve réduite et son développement compromis. Dans la quête de solutions pour aider l'étudiant à produire, dans le cadre de chacun de ses cours, des textes plus satisfaisants, l'enseignant devrait s'assurer de mettre à la disposition de l'étudiant-scripteur des moyens qui améliorent simultanément sa performance en écriture et sa maîtrise de ce genre textuel.

Les étudiants éprouvent des difficultés à répondre aux critères de qualité d'un compte rendu qui implique, comme son nom l'indique, une organisation logique des idées.

Une division anarchique des paragraphes et un usage inadéquat des mots connecteurs sont des indices de l'inaptitude à coordonner des éléments de façon logique.

Disons au terme de notre travail, il ne nous est à aucun moment venu l'idée, ou la prétention, d'avoir résolu une part du problème des difficultés de notre public universitaire en écriture en français.

A aucun moment nous n'avons négligé la spécificité du public concerné, en l'occurrence son rapport à la langue française pratiquée dans le seul cadre institutionnel de la formation. La langue française est perçue comme toute autre spécialité. Or la langue ne s'y accommode pas, elle est une pratique de tous les jours. La langue en tant que telle, devrait subir des traitements et des modalités didactiques. Ceci permet par la suite de développer tout un dispositif de compétences qui induisent la langue apprise dans une logique et un processus de progression, d'amélioration et de remédiation.

Pour pouvoir observer la biographie langagière française de nos étudiants, nous avons consulté les programmes et les contenus du secondaire. Force est de constater alors que l'écrit et l'écriture restent les parents pauvres de l'enseignement de la langue. Pas de compétences rédactionnelles et scripturales en perspectives. Or les progrès en didactique des textes, avec les apports du socio-cognitivism et des linguistiques textuelles, rendent possible l'accès à des outils opératoires pour davantage d'amélioration en écriture.

Nous avons proposé les grandes lignes des apports théoriques et pratiques relatifs à la textualité et à la psychotextualité. Les modèles de référence proposés et exposés dans ce domaine élargissent la voie. Nous entendons son enseignement par la multiplication et la diversification des pratiques scripturales, souvent raréfiées et négligées par le passé.

L'urgence est de saisir des cadres pédagogiques et didactiques adaptés dans leur concrétisation dans la vie de la classe pour asseoir des habitudes scripturales pour le développement des compétences langagières.

L'anomie à l'écriture en français est en relation directe avec les difficultés intrinsèques au système linguistique lui-même. En effet, l'analyse du corpus montre à quel point les

étudiants-scripteurs n'ont qu'une relative maîtrise de la langue française. L'immaturation morpho-syntaxique et l'inconscience grammaticale en français ne permettent pas aux étudiants d'aller au-delà de la reproduction des écrits. Apprendre à écrire des textes en français n'est donc pas pour demain. Ainsi que le montrent les écrits analysés. Les entraves faites à la langue à différents niveaux donne à voir l'ampleur de la déviance et en même temps la nécessité d'une didactique renouvelée.

Les modalités d'enseignement du français au secondaire notamment ont désavantagé les apprenants qui considèrent le français presque comme une discipline accessoire, renvoyée en appendice. Tout le suggère : les contenus des programmes, le volume horaire, la séance de français entre la séance d'éducation physique et celle de technologie. Les possibilités d'écriture (techniques d'expression : compte rendu) étant visiblement indigentes.

Notre expérimentation a bien montré que si le texte source (lu, relu, supposé compris) n'est pas déstructuré, déformé ou altéré, il est quasiment repris. Peu d'exercices, peu d'entraînement en écriture. Peu de pratique en amont, par conséquent de construction de sens scripturalement entendu. Cependant lors des pratiques dans le contexte de l'expérimentation, les étudiants-scripteurs ont manifesté de la disponibilité et un début de motivation à l'écriture. Nous avons libéré et assoupli les procédures en écriture afin de la latitude nécessaire à la dédramatisation des pratiques, considérés comme catalyseurs d'anxiété et d'inhibition. Un de nos objectifs, dans ce cadre précis, est de changer le comportement de l'apprenti-scripteur vis-à-vis de l'écriture.

Nous constatons, par le biais de notre expérimentation, le déficit dont souffre l'étudiant-scripteur. Il s'agit d'une insuffisance dans l'appropriation de l'écrit (réception, compréhension, construction de sens et formation du lexique : ceci d'une part, d'autre part, une insuffisance dans l'appropriation personnelle de l'écriture (production, pratiques d'écriture : savoir-faire)

Nous avons montré lors de la correction du premier jet que l'écriture déficitaire est liée à un nombre important de composantes de la langue. Nous avons signalé la défaillance grammaticale laquelle est déjà déterminante pour savoir écrire. Les systèmes morphologiques (lexique et conjugaison) sont en grande partie non maîtrisés. Les textes des scripteurs échantillonnés du corpus d'analyse donne une idée très claire des altérations faites aux différentes structures de la langue française.

D'un point de vue cognitif, il apparaît que nos étudiants ne parlent que rarement et n'écrivent que péniblement en français pour la simple raison qu'ils ne "pensent" pas dans cette langue. Le problème est concomitant à la construction du sens.

Constatant l'ampleur des carences et des insuffisances, n'est-il pas urgent de repenser le dispositif didactique du lire-écrire en facilitant les modalités d'enseignement, en allégeant les contenus sans en banaliser les portées communicative et pragmatique. Mettre à jour les méthodologies d'enseignement, quitte à verser dans l'éclectisme. Emprunter aux apports des approches communicatives le dispositif lire-écrire pour l'appliquer au supérieur.

Notre travail a pris pour cible les mises en œuvre didactiques pour renforcer des capacités liées à la construction des compétences textuelle et scripturale. C'est à peine que les étudiants ont une conscience du texte. Peu de savoir accumulé en compréhension de l'écrit.

En dernier point les préjudices portés aux écritures d'apprenants par les pseudo-pratiques de l'évaluation. On cherche à savoir en fait si les enseignants évaluent véritablement les textes produits ou s'ils les dévaluent. Les écrits ne sont pas soumis à des typologies d'évaluation clairement définies pour intervenir sur des écrits dans une démarche de remédiation et d'amélioration. Les biffures et les remarques laconiques portées par les enseignants sur les copies des étudiants l'attestent. L'ambiguïté et le flou entretenus dans l'évaluation ne construisent pas de représentations positives pour l'apprentissage.

En termes de propositions et d'implications didactiques,

La présente recherche a tenté de répondre à un certain nombre de questions ayant trait à la rédaction de compte rendus scolaires. Aussi soulève-t-elle peut être de nouvelles questions et s'ouvre davantage sur d'autres perspectives. A notre sens, les résultats concernant la rédaction de compte redus sont prometteurs mais ils incitent à les confirmer par d'autres études. En outre il serait avantageux d'étudier le même phénomène dans un corpus plus étendu et dans une étude longitudinale.

De surcroit, comme l'indique Larios et al. (2006 :111), on aurait également besoin d'une approche sociocognitives qui prendrait en compte l'effet des valeurs culturelles dans les processus d'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- ADAM J.M., Les textes types et prototypes, Paris, Nathan.
- ADAM J.M., la linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Collin, 2005
- ADAM J-M., Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles, Paris, Hachette, 19
- BEACCO J-C., l'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 2007
- BISAILLON J, « Grille de révision- L'évaluation des textes » Ottawa : conférence sur l'enseignement d'une stratégie de révision des textes, 1991
- BOOGARDS P., Autonomie et apprentissage l'innovation dans la formation, Presses Universitaires de France.
- BOREL M.J., Discours explicatifs, Travaux du centre de recherches sémiologiques, 36,1980
- BRASSART D.G., «'» Une didactique cognitive du ' français langue maternelle', BRASSART D.G. &al, 1990
- BRONCKART J.P., SCHNEUWLY B., DAVAUD C., & PASQUIER A., le fonctionnement des discours, 1985, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- BRUNER J., Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire, Paris, PUF, 1983, p. 288
- CHRISTOPHE A., le Cerveau, le Langage, le Sens, Paris, Editions Odile Jacob, 2002
- CIRCUREL F., Lectures interactives en langue étrangère, Paris, Hachette, 1991
- cité par C. cornaire et P. Mary raymond, CLE international
- COMBETTES B., Pour une grammaire textuelle, bruxelles, De boeck, 1983

-
- COMBETTES B., Pour une grammaire textuelle. La progression thématique, Bruxelles-Paris, De boeck-Duculot, 1983
 - COMBETTES B., 'Linguistique textuelle et didactique', Bruxelles, De Boeck-wesmael, 1988
 - COURTILLON J., Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, Coll .FLE, 2003
 - D'HAINAUT L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, 1980, p.285
 - D'AJURIAGUERRA J., AUZIAS M., DENNER A., L'écriture et l'enfant, Neuchâtel Paris, Déchaux & Niestlé, 1989
 - DEBOVE J., « Pour une lecture de la rature », FUCHS & al, 1982
 - DESCHENES A-J., « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », Québec, Ed. Logiques, 1995
 - DOISE W. & MUGNY G., Le développement social de l'intelligence, Paris, InterEditions, 1981
 - DOUTRELOUX J.M., 'vers une modélisation de la communication pédagogique', Langue française, 70, 1986
 - DURNERIN C. & ROBERT A., 'Vers la construction par les élèves d'un outil d'aide à l'écriture d'une explication scientifique'. ASTER, 12, 1991,
 - FABRE C. et CAPPEAU.P., «' pour une dynamique de l'apprentissage : lecture-écriture-réécriture' ; ELA, 101, janvier-mars, 1990
 - FAYOL M., Le récit et sa construction, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985
 - FERDINAND B., La pensée et la langue : méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français (1922
 - FUCHS C., 'Élément pour une approche énonciative de la paraphrase dans le brouillon des manuscrits ' FUCHS & al, 1982,

-
- GAONAC'H D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Didier, 1991
 - GOODY J., La raison graphique, 1979
 - GRESILLON A. & LEBRAVE J.I., « Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs », FUCHS & al, 1982
 - HAYES J.R., « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », dans Annie Piolat et Aline Pélissier, La rédaction de texte. Approche cognitive, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestle, 1998
 - HOLEC H., « qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Mélanges Pédagogiques, XX, 1990
 - J. P. Bronckart (BRONCKART & al)
 - JACQUES TARDIF pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive
 - JAKOBSON R., Essai de linguistique générale, Paris, Minuit, 1986
 - JORRO A., « écrire....oui, mais comment ? », dans Annie Piolat, Approche en sciences cognitives..., 2004
 - KINTSCH W. & van DIJK T.A., « Comment on se rappelle et on résume des histoires » Langages, 40 1975 ; « Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes », DENHIÈRE G., 1984
 - LAHIRE B., culture écrite et inégalité scolaire, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993
 - M. Bakhtine (...285)
 - MAINGUENEAU D. Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Paris, Bordas, 1990
 - MAINGUENEAU D., L'analyse du discours, Paris, Hachette, 1991,

-
- MARTINEZ P., La didactique des langues étrangères, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?
 - MARTINS-BALTAR M., BOURGAIN D, COSTE D., FERENCZI V. & MOCHET M.A., l'écrit et les écrits. Strasbourg. Conseil de l'Europe, p.25-30
 - MINDER M., Didactique fonctionnelle, Bruxelles, De Boeck, 1991
 - MOFFAT J.D., 'Le transfert et l'écriture', effet d'un modèle d'enseignement et d'aide à l'écriture sur le transfert de l'habilité d'écrire, Thèse de doctorat université de Montréal, 1993, p.47-68
 - MOIRAND S., Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Clé International, 1979
 - PERY-WOODLEY M.P., Les écrits dans les apprentissages, Clés pour analyser les productions des apprenants, Paris, Hachette, 1993
 - PLANE S., Ecrire au collège. Didactique et pratique d'écriture, Paris, Nathan, 1994
 - REICHLER-BEGUELIN M-J., DENERVAUD M., JESPERSEN J. , Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Neuchâtel-Paris, 1990
 - REUTER Y, enseigner et apprendre à écrire, Paris ESF Editeur, 1996
 - REUTER Y., 'De la rédaction à une didactique de l'écriture', Dans Christine Barré-De Miniac (Ed), Vers une didactique de l'écriture
 - REUTER Y., enseigner et apprendre à écrire, Paris ESF Editeur, 1996
 - RICHARD J.F., les activités mentales, Paris Armand Colin, 1990.
 - RICHARD J.F., Les activités mentales. Paris ; Armand Colin, 1990
 - RICOEUR P., Du texte à l'action, Essai d'herméneutique II, Paris, Seuil, 1986
 - ROGERS C.R., liberté pour apprendre, Paris. Dunod, 1976
 - SCHEUWLY B., 'Genres et types de discours : considération psychologiques et ontogénétique' Paris, Peter Lang, 2ème édition, 1998

-
- SCHNEUWLY B., ‘production de textes écrits, types de textes et types d’activité’,
FAYOL M. &al,
 - SKINNER B.F., La révolution scientifique de l’enseignement, Bruxelles, Dessart,
1968
 - TAGLIANTE C., classe de langue, CLE international, 2001
 - TIJIS Ch., Introduction à la psychologie cognitive, Armand Colin, 2004
 - VIGNER G. écrire, didactique des langues étrangères, Paris, CLE International,
1982
 - VIGNER G., Ecrire : élément pour une pédagogie de la production écrite, Paris, Clé
International, 1982
 - VIGNER G., « Réduction de l’information et généralisation : aspects cognitifs et
linguistiques de l’activité de résumé ». Pratiques 72, le résumé de texte, Metz, 1991.
 - VYGOTSKI L... Pensée et langage, trad Françoise Sève, Paris, SNEDIT, 1997
 - VYGOTSKY L S., Pensée et langage. Paris, Ed sociales, 1985
 - WAMBACH M., La méthodologie, Bruxelles, De boeck-Université, 2003

REVUES

- ADAM J.M., ‘textualité et séquentialité. L’exemple de la description’ Langue
française, 74, 1987, p.53
- ALMARGOT D., CHANQUOY L., « apprentissage et développement dans
l’activité de rédaction de texte », Dans A.piolat, Ecriture. Approches en sciences
cognitives, Publication de l’Université de Provence, 2004
- BARRE-DE MINIAC, ch., ‘une démarche de recherche...’ Pratiques p.12

-
- BERRENDONNER A., " La phrase et les articulateurs du discours", Le français dans le monde, 255
 - BESSONAT D., " Le découpage en paragraphes et ses fonctions", Pratiques, 57, 1988.
 - BOOGARDS P., Autonomie et apprentissage l'innovation dans la formation, Presses Universitaires de France.
 - BOREL M.J., Discours explicatifs, Travaux du centre de recherches sémiologiques, 36,1980
 - BRASSART D.G., retour(s) sur "Mir rose" ou comment analyser et représenter le texte argumentatif", Argumentation V4 n°3, 1990, p.304
 - CHAROLLES M. & COLTIER D., " le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour analyse des reformulations paraphrastiques", Pratiques, 49, 1986.
 - CHAROLLES M., " L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques" PRATIQUES, 49, 1986
 - CHAROLLES M., " Les plans d'organisation textuelle Périodes, chaînes portées, séquences". Pratiques, 57
 - CHAROLLES M., « le résumé de texte scolaire, fonctions et principes d'élaboration », Pratiques,72, le résumé de texte, Metz, 1991.
 - CHAROLLES M., " Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité", le français d'aujourd'hui, 86, juin 1989
 - CHESNY J., « Aspects de la thématization de et dans l'explication », Travaux du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel, 36. 1980.
 - COLTIER D., « Approches du texte explicatif », Pratiques, 51,1986,

-
- COMBERT J.E., « La conscience du langage à l'âge préscolaire », Revue Française de pédagogie, 83,1988
 - COMBETTES B., ‘‘ Le texte explicatif : aspects linguistiques’’. Pratiques, 51, 1986.
 - DABENE M. ‘‘ L’écrit en question’’, Français dans le monde, 109, décembre 1974
 - DABENE M., « Un modèle didactique de la compétence scripturale », dans « savoir écrire, évaluer, réécrire en classe » REPERES. n°4 ,1991
 - DABENE M., la notion d’écrit ou le continuum scriptural’’ ; Le français Aujourd’hui, 93, 1991 ; p.25-34
 - DAVID J., ‘‘ acquisition de l’écriture, quelles convergences méthodologiques ? », ELA, 101, janvier-mars 1990
 - DELAMOTTE-LEGRAND., « métacommuniquer pour réécrire : une activité étayante ? », Repères, 1994
 - DOUTRELOUX J.M., ‘‘ vers une modélisation de la communication pédagogique’’, Langue française, 70,1986 DURNERIN C. & ROBERT A., ‘‘ Vers la construction par les élèves d’un outil d’aide à l’écriture d’une explication scientifique’’. ASTER, 12, 1991,
 - FABRE C. et CAPPEAU.P., «’’ pour une dynamique de l’apprentissage : lecture-écriture-réécriture’’ ; ELA, 101, janvier-mars, 1990
 - FABRE C. et CAPPEAU.P., «’’ pour une dynamique de l’apprentissage : lecture-écriture-réécriture’’ ; ELA, 101, janvier-mars, 1990
 - FABRE C., Les brouillons d’écoliers ou l’entrée dans l’écriture, Grenoble, CEDITEL, 1990
 - GARCIA-DEBANC C., « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l’écriture », REPERES, 2003

-
- GARCIA-DEBANC C., « Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture », Pratiques, 44 ; 1984
 - GRESILLON A., « les manuscrits littéraires : le texte dans ses états », Pratiques, 57, 1988
 - GRISE J.B., « un point de vue sémiologique » Travaux du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel, 36,1980
 - HALTE J.F. « La dynamique des différences dans le travail en projet », Pratiques, 53,1987
 - HALTE J.F., 'Savoir écrire-savoir-faire', Pratiques, 1989, p.26
 - HALTE J-F., « Savoir écrire, savoir-faire », dans 'ateliers d'écriture ', PRATIQUES , n°61, 1989
 - HOLEC H., « qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », Mélanges Pédagogiques, XX, 1990
 - KINTSCH W. & van DIJK T.A., 'Comment on se rappelle et on résume des histoires' Langages, 40 1975 ; 'Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes', DENHIÈRE G., 1984
 - MARQUILLO M., « analyse de consigne et évaluation ». Le français dans le monde. Des pratiques de l'écrit. Numéro spécial
 - MAS M. « Hors des critères point de salut », Repères, 73, 1987
 - MASSELOT M., 'Sémiologie/ sémiotique/ pédagogie/ didactique du français', Repères, 60, 1983 p.34
 - MASSERON C., 'la correction de rédaction' dans pour une didactique de l'écriture, Pratiques, 1989,
 - MIEVILLE D. « L'explication : prétexte à une analyse naïve », Travaux du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel, 38,1981

-
- NOEL-GAUDDREAU M., « Bilan des recherches en didactique de la production écrite », *Etude de Linguistique Appliquée*, 84,1991
 - ORIOL BOYER C., ‘ ‘ La réécriture’ ’, la réécriture (actes de l’Université d’été-Cerisy la salle, 1988), CEDITEL, Grenoble, CEDITEL ,1990
 - PERRY E., « erreurs lexicales chez l’apprenant d’un niveau avancé », dans *ASp* n°2, Publication du GERAS, Université Bordeaux II, 1993,
 - PIOLAT A., « Approche cognitive de l’activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », *LINX*, n° 51, 2004
 - PORQUIER R., ‘ ‘ rédaction, relecture, réécriture’ ’, *LIDIL*, 9, 1993
 - POULIOT M., « Discours explicatif écrit en milieu universitaire ».Le français dans le monde. Des pratiques de l’écrit. Numéro spécial
 - REUTER Y., ‘ ‘ Evaluation et écriture de création’ ’, *La plume et l’écran*, Actes des journées d’écritures créative, Turin, Pétrini, 1994, p.44
 - REUTER Y., « Pour une autre pratique de l’erreur », *Pratiques*, 44,1984
 - RICARDOU J. « écrire en classe »*Pratiques*, 20,1978
 - VIGNER G., ‘ ‘ Réduction de l’information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l’activité de résumé’ ’ .*Pratiques*.72, 1991.
 - VIGNER G., « écrire et savoir ». *Le français dans le monde. Des pratiques de l’écrit. Numéro spécial* VIGNER G., « Réduction de l’information et généralisation : aspects cognitifs et linguistiques de l’activité de résumé ». *Pratiques* 72, le résumé de texte, Metz, 1991.
 - Voir GARCIA-DEBANC C et BRASSART D.G., « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches*, 11,1989

DICTIONNAIRE

- CHAMPY P. 1 ETEVE C. Dictionnaire encyclopédique
- DUBOIS, J et al, dictionnaire de linguistique
- DUCROT O. 1 TODOROV T. Dictionnaire encyclopédique
- GALISSON R., COSTE D., Dictionnaire
- MOUNIN G., Dictionnaire de la linguistique Paris, PUF, 1974

SITOGRAPHIE

- <https://www.researchgate.net>
- <https://www.cairn.info/revue-langages>
- <https://www.dumas.ccsd.cnrs.fr>
- <https://www.franparler-oif.org>
- <https://www.cain.info/resume.pub>
- <https://www.erudit.org>
- <https://www.books.google.com>
- <https://www.journals.openedition.org>

Programmes officiels de français ; Enseignement Secondaire
Ministère de l'Éducation Nationale, Programme de français, enseignement secondaire,
Direction de l'enseignement secondaire.

Résumé

Cette recherche se situe dans le domaine des études des langues étrangères, nous nous intéressons à la problématique relative à la rédaction de compte rendus produits lors d'une activité d'écriture. Pour ces étudiants, cette technique d'expression représente un véritable obstacle dont il faut observer les raisons et les causes dans le dessein de déterminer la nature des lacunes, des carences et des déficits disséminés à différents niveaux des sous-systèmes de la langue française.

Nous avons donc décidé de traiter ce sujet afin d'apporter une simple contribution aidant à minimiser les erreurs et les difficultés de ces scripteurs.

Notre recherche vise à comprendre l'origine des erreurs commises et des difficultés rencontrées par ces étudiants- scripteurs ; à localiser où ces erreurs pourrait se produire ; à analyser l'ensemble de ces difficultés en ouvrant en même temps la voie pour une remédiation possible. Il ne s'agit nullement d'apporter des réponses définitives mais simplement proposer des explications possibles ainsi que des réflexions qui peuvent être utilisées dans les pratiques de classes en se basant sur des théories de références.

Nous supposons que l'amélioration des compétences rédactionnelles passe aussi par un travail spécifique sur la cohérence textuelle et l'approche de l'écriture par résolution de problèmes.

Cela étant, en se basant sur certains travaux de didacticiens, nous avons essayé à travers notre intervention pédagogique de changer l'angle d'attaque, par rapport à ce qui se faisait au secondaire, et d'aborder les difficultés scripturales des rédacteurs dans une perspective pragmatique, davantage centrée sur une conception ouverte sur les pratiques et les usages réels de la langue en contexte. Nous avons essayé également d'initier ces rédacteurs aux caractéristiques conceptuelles, textuelles et discursives de ce genre textuel.

Mots clés : compte rendu, analyse, difficultés scripturales, compétences rédactionnelles, remédiations.

Abstract

This research is related to the field of foreign language studies, we are interested in the problem of writing reviews produced during a writing activity. For these students, this technique of expression represents a real obstacle that requires thinking of the reasons and causes in order to determine the nature of the gaps, deficiencies and deficits disseminated at different levels of subsystems of the French language. So, we decided to treat this topic in order to contribute something, helping to minimize the errors and the difficulties of these writers. Our research aims at understanding the source of the mistakes made and the difficulties encountered by these student-writers; to locate where these errors might occur; to analyze all these difficulties, opening at the same time the way for a possible remediation. It is not a question of bringing final answers but simply proposing possible explanations as well as reflections that can be used in class practices based on theories of references. We assume that improving writing skills also involves specific work on textual coherence and the problem-solving approach to writing. However, based on some didacticians' works, we tried through our pedagogical intervention to change the angle of attack, compared to what was done in high school, and to address the writers' difficulties in writing from pragmatic perspective, more centered on an open conception on the real practices and uses of the language in context. We have also tried to introduce these writers to the conceptual, textual and discursive characteristics of this textual genre.

Keywords: review, analysis, scriptural difficulties, writing skills, remediation.

ملخص

يتعلق هذا البحث بمجال دراسات اللغات الأجنبية، ونحن مهتمون بمشكلة كتابة التقارير التي يتم إنتاجها أثناء نشاط الكتابة. بالنسبة لهؤلاء الطلاب، تشكل تقنية التعبير هذه عائقاً حقيقياً حيث يتطلب التفكير في أسبابه لتحديد طبيعة النقاط وأوجه القصور والعجز التي تتجلى على المستويات المختلفة للنظم الفرعية للغة الفرنسية. لذلك، قررنا التعامل مع هذا الموضوع من أجل تقديم مساهمة بسيطة تساعد على التقليل من أخطاء وصعوبات هؤلاء الكتاب. يهدف بحثنا إلى فهم مصدر الأخطاء التي ترتكب والصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب الكتاب؛ وتحديد مكان حدوث هذه الأخطاء؛ وتحليل كل هذه الصعوبات وفي نفس الوقت فتح الطريق أمام العلاج الممكن. الأمر لا يتعلق أبداً بتقديم إجابات نهائية، بل مجرد اقتراح تفسيرات ممكنة وكذلك أفكار يمكن استخدامها في التطبيقات داخل الأقسام وذلك بالاعتماد على نظريات مرجعية. نحن نعتقد أن تحسين مهارات الكتابة ينطوي أيضاً على عمل محدد بشأن التماسك النصي ومقاربة الكتابة عن طريق حل المشكلات. غير أن هذا، يقوم على بعض الأعمال التعليمية، لقد حاولنا من خلال تدخلنا التربوي تغيير زاوية الهجوم، مقارنة بما تم في التعليم الثانوي، ومعالجة صعوبات الكتاب في الكتابة من منظور تداولي، أكثر تركيزاً على مفهوم مفتوح على الممارسات والاستخدامات الحقيقية للغة في السياق. لقد حاولنا أيضاً تعريف هؤلاء الكتاب بخصائص المفاهيمية والنصية والخطابية لهذا النوع النصي.

الكلمات المفتاحية: التقرير - التحليل - صعوبات الكتاب - مهارات الكتابة - العلاج.