Les ouvrages du CRASC, 2018, p. 111-122

Approche textuelle en production écrite

Abdelhamid KRIDECH (1)

Notre contribution s'inscrit dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre travail sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites. Nous donnerons un aperçu des travaux menés dans le cadre de la production de textes, en particulier, les opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues et à la gestion des marques linguistiques.

Notre recherche est une analyse textuelle à partir des productions écrites d'étudiants du département de français en fin de cursus universitaire. L'objectif est de vérifier les effets de la grammaire en tant que pratique didactique dans les compétences d'expression écrite et à quels moments s'opèrent les difficultés inhérentes à l'organisation textuelle. La démarche suivie renseigne sur ces difficultés rencontrées en milieu universitaire et sur l'évolution de la pratique d'écriture des étudiants. Les résultats obtenus à partir des copies d'étudiants en fin de cursus ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite. Ils permettent d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne facilitent pas un apprentissage optimal de l'écrit et il est nécessaire d'installer des compétences procédurales et comportementales du savoir écrire.

Introduction

Depuis plus de deux décennies, les nouvelles réformes engagées dans le paysage scolaire et universitaire algérien ont porté sur le système d'enseignement et de formation. Arrivé au stade des évaluations, il y a lieu de constater que le niveau

(1) Université de Mostaganem, Laboratoire ELILAF, 27 000, Mostaganem, Algérie.

linguistique et cognitif des étudiants ne cesse de se dégrader. Les pratiques en classe et les approches didactiques sont inefficaces et le formateur a l'impression d'être démuni sans perspective d'évolution.

A partir de cet état de fait, une réflexion approfondie sur l'enseignement des langues à partir d'un diagnostic des pratiques d'enseignement des langues étrangères est plus que nécessaire. Ne faudrait-il pas rénover les contenus et les méthodes d'enseignement des langues étrangères et du Français Langue Etrangère (FLE) en particulier ?

Si dans le système scolaire l'objectif principal est de développer les compétences en lecture et en écriture, à l'université, l'étudiant préparant une licence de français serait en mesure de maîtriser les techniques de production écrite dans une langue la plus correcte possible et d'installer des compétences de lecture et d'écriture.

Cependant, la réalité universitaire est différente ; les étudiants algériens produisent plus souvent des textes illisibles et incohérents. Le texte produit est un assemblage de mots et de phrases et ils ne donnent aucune importance à l'organisation textuelle ou à la cohésion inter et/ou intraphrastique.

Ne faut-il pas installer des compétences procédurales dans le domaine de l'écrit ? Les démarches didactiques sont-ils conformes aux exigences de la formation et au profil de sortie des formés ? Existe-t-il une pédagogie universitaire en matière de langues ? A quoi sont dus ces écarts entre la formation à dispenser et le public visé ? Les pédagogues et les didacticiens ont-ils pris en considération les objectifs de la formation, le public cible et les compétences à installer ?

Les pratiques didactiques dans les formations universitaires sont en inadéquation avec les résultats escomptés. Les compétences déduites à partir des productions écrites des étudiants ne répondent pas aux attentes de l'environnement universitaire, des facteurs externes et des exigences du monde socioprofessionnel.

Expressions anaphoriques et référentielles et production écrite

Notre démarche entre dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre analyse sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites des étudiants en fin de cursus Licence (LMD) de la filière langue française. Nous ne nous intéressons pas aux erreurs syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales puisque, comme l'affirme Beaugrande, « ce qui fait la grammaire d'un texte n'est pas sa grammaticalité mais bien sa textualité » (De Beaugrande, 1990, p. 11).

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, la production écrite demeure un objectif primordial. Pour FREINET, « c'est en écrivant qu'on apprend à écrire… L'enfant apprendrait à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies » (Freinet, 1950/1971, p. 181).

Dans certaines conditions d'écriture en langue maternelle, le scripteur pourrait rencontrer des difficultés à utiliser des procédés cohésifs, ce qui pourrait être encore plus difficile dans une langue seconde ou étrangère et qui pourrait ainsi provoquer des ruptures de cohésion. M. Charolles estime que « N'importe quel assemblage de phrases ne produit pas un texte. Pour qu'un texte soit admis par un locuteur natif, il faut qu'il respecte un certain nombre de règles discursives. La cohérence est le jugement porté par le locuteur sur le texte » (Charolles, 1978, p. 7-37).

Selon Pery-Woodley, « les outils de cohérence et de cohésion » (Pery-Woodley, 1993) font en sorte que le texte est « bon ». La linguistique textuelle s'est fixée comme fonction au départ de dépasser les limites de la phrase. Elle n'est pas le complément de la linguistique phrastique. Elle étudie le fonctionnement des différentes unités linguistiques (lexicales et syntaxiques) du point de vue du fonctionnement global du texte dans des situations concrètes.

De même, Jean-Michel Adam refuse de restreindre la linguistique à l'étude de la phrase et de réduire l'analyse aux catégories grammaticales, c'est-à-dire à la phrase et au mot. Pour lui, « tout

acte de parole est certes composé de phrases mais la langue n'est créée qu'en vue du discours » (Adam, 1999, p. 23).

Dans le cadre de l'analyse du discours et des travaux de linguistique liées à la neuro-psycholinguistique, nous pouvons admettre que les liens cohésifs entretiennent des relations discursives et référentielles entre les énoncés dans un texte et dans un discours. Il est important de préciser que les marques de cohésion ne sont pas une condition *sine qua non* à la cohérence du discours. Des liens cohésifs permettent de maintenir la relation interprétative des textes et des discours dans un souci de compréhension. Nous pouvons noter aussi que les fonctions des marques de cohésion sont relationnelles et cette relation est d'abord sémantique avant d'être syntaxique.

L'acte de parler ou de produire un énoncé dans une situation d'énonciation est un acte de communication. La marque dominante de la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur est l'anaphore représentée par les pronoms personnels. L'anaphore a pour fonction spécifique de garantir la cohésion thématique au texte. La présence des expressions anaphoriques est d'éviter la répétition, une difficulté particulière chez les étudiants en phase d'expression écrite. En production écrite, il est important à reconnaître que ces expressions anaphoriques ont beaucoup de mal à rendre compte de ce phénomène de la prohibition de la répétition. Cette fonction n'est déterminante qu'à partir de la pronominalisation et de la définitivisation/référenciation contextuelle.

Approche cognitive et approche psycholinguistique

De nombreux travaux ont été menés dans le cadre de l'approche cognitive qui tend à étudier des opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues. De même, l'approche psycholinguistique a plus tendance à s'attacher aux marques linguistiques et à leur gestion.

Avec Hayes J.-R. et Flower L. (1980), la démarche cognitive a pour objectifs de reconnaître les processus rédactionnels, de définir la source des difficultés que rencontre le scripteur dans sa phase de production de l'écrit et de réunir les conditions pour la rédaction d'un texte correct.

Cette représentation permet de mettre en relief les connaissances du thème, du destinataire et du plan d'écriture, de définir l'environnement de la tâche (les consignes de la tâche et le texte produit) et d'appliquer un processus d'écriture englobant la planification (récupération, organisation et production des connaissances), la mise en texte (choix du lexique et organisation syntaxique et rhétorique), la révision (lecture, retour sur le texte et mise au point) et le contrôle.

Avec Garett et Levelt (1989), le modèle psycholinguistique présente deux thèmes de recherche : la production d'unités langagières courtes (les mots et les phrases) et les rapports entre la compréhension et la production du langage. Ce modèle repose sur la production constituée du conceptualisateur (composant conceptuel), du formulateur (composant linguistique) et de l'articulateur (composant articulatoire).

Texte et contexte dans la production écrite

Pour transmettre un savoir écrit, le travail de contextualisation pédagogique (Verret, 1975) consiste à transformer les connaissances en enseignement. Le formateur réunit les conditions optimales pour un meilleur enseignement de la production écrite en présentant les connaissances en tant qu'animateur de l'activité d'écriture. Il met à la disposition des étudiants les moyens pédagogiques pour la réussite de ses objectifs. L'étudiant, de ce fait, aura à réaliser un double travail d'élaboration des connaissances en rapport avec le contenu mis à son compte et en rapport avec « les situations scolaires, à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement » (Brossard & Wargnier, 1993, p. 703-709).

En plus, le scripteur doit avoir une connaissance du monde, des repères socioculturels et une connaissance conceptuelle du système d'évaluation et de valeurs du destinataire.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant est appelé à entreprendre, d'abord, un travail de jonction du texte avec le contexte social, économique et culturel de la communication. Ensuite, en production écrite, il serait important de mettre l'apprenant dans une situation de contextualisation identique au texte initial. Enfin, un processus de production écrite intervient après avoir doté l'apprenant de savoir-faire textuels, ce qui fait souvent défaut chez les formés.

Analyse textuelle des productions écrites

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons entrepris une analyse textuelle des productions écrites d'étudiants en fin de cursus universitaire.

Le corpus est composé de 70 productions écrites d'étudiants en licence de français (LMD) de l'année 2010-2011. Il s'agit d'étudiants adultes, inscrits en fin de cursus du département de langue française (Université de Mostaganem). Les étudiants ont été amenés à rédiger un texte en réaction à la question suivante : « La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis ? ». Le sujet comportait la consigne suivante : rédigez un essai dans lequel vous développerez une argumentation aussi efficace que possible.

Résultats de la recherche

Trois types de rupture et d'incohérence ont été décelés dans la démarche argumentative, énonciative et textuelle.

Des ruptures argumentatives

A partir des copies analysées, 1179 connecteurs ont été relevés, dont 604 articulateurs de l'addition, soit un pourcentage de 51.22 %. Nous estimons que les scripteurs font appel à la langue maternelle et au registre oral (phénomène d'interlangue). En plus, il y a un déficit de non-respect des règles de ponctuation. L'attente de l'enseignant est que les étudiants présentent beaucoup plus les marques de l'argumentation que celles de l'addition puisque la consigne est de développer une argumentation. Cependant, 209 connecteurs de cause (soit un taux de 17.73 %) et 162 de l'opposition (13.74 %) sont décelés dans ces 70 copies.

Des ruptures énonciatives

En cours de production de texte, le scripteur change de repères énonciatifs et la marque de l'énonciateur et/ou de l'énonciataire est presque absente alors que la consigne demande l'avis du scripteur (*Etes-vous de cet avis ?*).

Sur un total de 817 pronoms personnels, le pronom « je » est utilisé 13 fois seulement (soit un taux de 1.10 %) et le « nous » 34 fois (2.88 %) alors que les pronoms personnels « tu » et « vous » sont mentionnés deux fois (0.17 %) et trois fois (0.25 %).

Par contre, le pronom « il/elle » est utilisé 537 fois (45.55 %) et la 3ème personne du pluriel «ils/elles » est présent 109 fois (9.25 %). Le pronom indéfini « on » est aussi employé119 fois.

Des incohérences textuelles

87 % d'étudiants répètent le terme *enfant* et **97 %** reprennent les mots *lecture et lire* de plus de 5 fois dans un même texte, et une moyenne de **48.68 %** les termes « *enfant* » et « *lecture* » à la fois.

Il est intéressant de noter que, dans les 70 copies, les étudiants ont tendance à utiliser des couples de termes se rapportant au monde de l'enfant, de l'éducation et de la personnalité de l'apprenant et les termes répétés sont : apprentissage, lecture, enfant et texte. Ces reprises sont très fréquentes dans presque toutes les copies au point de les rendre incohérentes.

Dans le cadre de la reprise par anaphore, nous avons constaté que les termes sont répétés à 30 % des cas ou repris par des groupes nominaux par la définitivisation (emploi de déterminants définis ou démonstratifs), ou encore par la nominalisation verbale et générique.

10 % des productions écrites sont caractérisés par une imprécision dans l'emploi de termes exprimant un sens autre que celui voulu par le scripteur. Par exemple, le scripteur utilise l'expression « *laisser ses yeux* » pour « *être attentif* » ou « la lectualisation » pour « *l'action de lire* ». Dans 47.14 % des copies, ils emploient des expressions anaphoriques avec des référents éloignés ou inaccessibles et, parfois même, le référent est totalement absent (13 copies, soit un taux de 18.57 %) et c'est au lecteur - évaluateur de procéder à une interprétation sans garantie de l'intention de l'auteur.

Commentaire

Pour l'étudiant, la production de texte est une opération assez ardue qui nécessite un savoir-écrire. Dans la réalisation de la tâche, il rencontre des difficultés d'ordre général et des difficultés spécifiques à la réalisation de la production écrite. La consigne « vous donnerez votre avis » devrait amener le scripteur à dire ce qu'il croit, à travailler à partir d'une opinion personnelle. Pour cela, il est contraint employer le pronom personnel « je » et/ou le « nous ». Mais l'étudiant utilise le plus souvent le pronom indéfini

« on » comme si le « on » symboliserait la neutralité ou une prise de parole commune à tout le monde. Il a des difficultés à exprimer clairement un point de vue étant donné que les connaissances à produire ne sont pas disponibles.

Les marques de l'énonciataire (*tu et vous*) ne sont presque pas présentes. La question qu'il faudra poser est la suivante : quelle place occupe l'énonciataire dans l'opération d'écriture ? Le scripteur ne sait pas pour qui il écrit et à qui est destiné l'avis invité à donner. Il écrit un texte sans savoir pour qui il le fait. Par contre, ce qu'il sait seulement, c'est que son produit va être corrigé par un enseignant ayant le statut d'évaluateur en attentes pédagogique et linguistique.

Les étudiants disposent d'un savoir approximatif et le lexique utilisé n'est pas assez développé. La présence d'incomplétude et de termes répétés témoignent de la pauvreté lexicale et de l'inefficacité du savoir-faire acquis. L'étudiant ne dispose pas de modèle du type de texte à produire. La présence des marques de l'addition à la place des connecteurs argumentatifs reflète cette situation. Toutes ces questions citées sont à l'origine des dysfonctionnements dans les productions écrites. Ce sont ces difficultés qui se trouvent impliquées dans le contrat didactique qui organiserait les situations scolaires d'apprentissage de l'écrit.

Interprétations des données

Les résultats obtenus permettent de relever que, après une formation dans la spécialité en langue française, des dysfonctionnements dans l'activité d'écriture sont de l'ordre de la répétition, l'absence de connecteurs, l'emploi inapproprié des connecteurs, l'emploi abusif des connecteurs et l'absence et l'imprécision des informations.

Les dysfonctionnements relevés indiquent que la formation dispensée aux étudiants préparant une licence de français aboutit à une maîtrise de connaissances de la littérature et n'installe absolument pas les compétences permettant de pratiquer la langue sur objectifs universitaires à usage social.

Notre étude a fait ressortir des incorrections dans la distance entre l'anaphore et le référent, dans l'ambiguïté référentielle et dans l'absence de connecteur.

Ainsi, nous pouvons affirmer que les étudiants, *osant s'aventurer dans la production écrite*, n'arrivent pas à maîtriser la relation existant entre une anaphore et son référent. Ils assimilent parfois la pronominalisation et la substitution grammaticale mais l'opération de transfert entre la maîtrise et l'expression écrite ne peut se faire.

Dans la plupart des cas, le pronom qui remplace le nom ou le groupe nominal se trouve très éloigné de l'expression référentielle. Le lecteur se perd dans la recherche interprétative de l'expression anaphorique. Cet état de fait engendre des incohérences dues à l'ambigüité référentielle.

Dans la production écrite, le scripteur considère le texte à produire comme un agencement de mots. Ce qui donne du sens au texte, c'est beaucoup plus les liens cohésifs et la relation existant entre les expressions anaphoriques et les expressions référentielles. « Une phrase est une réunion de mots formant un sens complet. Une suite de phrases se rattachant à un même objet forme un discours »[1].

Dans les écrits d'étudiants, l'emploi des connecteurs fait défaut, rendant ainsi les textes illisibles et incompréhensibles. Le lecteur est appelé à reconstruire les rapports syntaxiques à valeur sémantique des énoncés. Nous avons enregistré un manque flagrant de règles d'écriture, en particulier la ponctuation. Une phrase peut dépasser 150 mots et le texte est écrit sans aucun connecteur de rapport circonstanciel entre les propositions. Le seul lien qui pourrait exister est le connecteur d'addition « et ». Le scripteur algérien, issu d'une formation scolaire arabophone, inscrit pour une spécialisation en langue française (licence de français) à l'université, peut laisser des marques de la langue arabe scolaire ou parfois de sa langue maternelle dans ses écrits en langue étrangère, ce qui aboutit en fin de compte à une incohérence textuelle.

Conclusion

L'analyse textuelle a démontré clairement que l'activité d'écriture en milieu universitaire n'est pas clairement envisagée avec l'importance qu'elle doit avoir. Savoir écrire nécessite une

[1] Cf. Encyclopédie générale Larousse 1. Librairie Larousse, Paris, 1967, p. 562.

stratégie assez élaborée pour permettre aux étudiants de maîtriser cette activité dans le cadre de la didactique de l'écrit puisqu'ils sont destinés à produire et faire produire des textes dans le monde professionnel. Une réflexion approfondie est à entreprendre en approche textuelle pour pallier aux difficultés liées à l'interlangue dans la production écrite en FLE dans les établissements universitaires en Algérie. Les démarches d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, et plus précisément en écriture, doivent converger dans le sens de la praticabilité des opérations et de ressources planifiées dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Une pratique grammaticale innovante devra trouver sa place dans l'apprentissage de la langue. L'analyse textuelle a une importance particulière dans la didactique de l'écrit. Concevoir la grammaire dans son sens usuel ne peut prétendre aider à apprendre une langue étrangère. Pour Krashen (Krashen, 1982), il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire (au sens usuel) pour apprendre à maîtriser une langue et les exercices proposés en classe de FLE insistent beaucoup plus sur les aspects formels de la langue et deviennent une entrave à son apprentissage. La connaissance des règles grammaticales transmises graduellement n'a pas favorisé un usage correct de la langue par la majorité des apprenants.

Notre analyse nous a aussi permis d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne permettent pas un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit. Les résultats obtenus à partir des copies d'étudiants ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite. Les étudiants maîtrisent dans une large mesure les règles grammaticales, les connaissances syntaxiques, morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales mais pouvoir les exprimer dans un texte cohérent et correct est une opération difficile.

Ainsi, pour une meilleure activité en production écrite, le formateur intervient, non pas avant ou après la production écrite, mais pendant le processus de création. En grammaire, il est plus efficace de proposer une démarche inductive, à partir des productions incohérentes, que déductive des règles et des modèles.

Nous initierons ainsi les étudiants à pratiquer une langue simple et efficace, à avoir un outil de communication performant. En un mot, faire en sorte que les étudiants acquièrent une langue d'action et opérationnelle dans le monde du travail. Ils seront capables d'écrire et de communiquer dans une langue correcte et cohérente en installant les compétences du savoir écrire.

Bibliographie

Adam, J. M. (1999). *La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s)*. Paris : Editions Nathan.

Barre-de-Miniac, Ch. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

Brossard, M. et Wargnier, P. (1993). Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire, *Bulletin de psychologie*. T. XLVI, (412), Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38.

Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris : Editions Ophrys.

De Beaugrande, R. (1990). Text linguistics through the years. *Text*, 10 (1/2).

Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63.

Fayol, M. (1996). Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récits. In *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, INRP, Pratiques pédagogiques.

Fayol, M. & Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. In J. Y. Boyer, J. P. Doinne & P. Raymond (Ed.), collectif, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.* Québec : Les Editions Logiques.

Freinet, C. (1950-1971). *La méthode naturelle* (vol. 1). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 181.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London : Editions Longman.

Krashen, S. (1982). *Principes and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford : Pergamon Press.

Martin, S. (1996). Jamais deux fois la même : la répétition. *Le français aujourd'hui*. 116 (« styles »)

Pery-Woodley, M. P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Collection dirigée par Moirand, S. Paris : Edition Hachette FLE.

Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire.* In S. G. Chartrand (Ed.) collectif. Montréal : Les Éditions Logiques.

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : Honoré Champion.