

Interlangue et transcodage linguistique chez des scripteurs universitaires de FLE

Interlanguage and linguistic transcoding among university-level FFL writers

Abu-Issa Sami*

Badji Mokhtar- Annaba University.
P.O.Box 12, Annaba. 23000 (Algérie)
Laboratoire LELL

abuissa.sami@univ-guelma.dz

Nouredine Bahloul

Université 8 Mai 1945.Guelma (Algérie)
Laboratoire LELL

bahloul.nouredine@univ-guelma.dz

Résumé

Les pratiques de l'écrit en contexte de FLE sous-tendent différentes réflexions à visée pédagogique dans le cadre des pratiques de classe. À ce propos, la production de l'écrit comme tâche hautement coûteuse au plan psycholinguistique et cognitif, laisse apparaître dans les réalisations individuelles d'apprenants non natifs des stratégies de transcodage linguistique allant du lexique, de la grammaire aux structures phrastiques. À ce sujet, « le transfert de conceptualisation », (Levelt, Jarvis :2011) fait partie d'un ensemble de stratégies du fait que celui-ci est prévisible dans le discours dans autre langue, le cas de rencontre entre langue source et langue cible. Dans ce contexte, une expérience de classe menée auprès d'apprenant préparant une licence de FLE, a mis en exergue des contraintes de lisibilité relevant des niveaux macro-syntaxiques et textuelles. Nous en relevant à juste titre pour le cas de deux systèmes qui se présentent à nous (français/arabe), des écarts portant sur la progression thématique, les embrayeurs à différents niveaux ainsi que l'emploi de périodes. Il s'agit là d'une situation d'écrit dont nous voudrions apporter un éclairage.

Abstract :

Writing practices in the context of French as a Foreign Language (FLE) underpin various pedagogical considerations within classroom practice. In this regard, writing, as a task that is highly demanding from a psycholinguistic and cognitive perspective, reveals linguistic transcoding strategies in the individual work of non-native learners, ranging from vocabulary and grammar to sentence structures. In this regard, 'conceptualisation transfer' (Levelt, Jarvis: 2011) forms part of a set of strategies, as it is predictable in discourse in another language, where the source language and target language intersect. In this context, a classroom experiment conducted with learners preparing for a Bachelor's degree in French as a Foreign Language highlighted readability constraints at the macro-syntactic and textual levels. We rightly note, in the case of the two systems before us (French/Arabic), discrepancies concerning thematic progression, connectors at various levels, and the use of full sentences. This is a writing text that we would like to shed light on.

informations sur l'article

Reçu

14 Mai 2006

Acceptation

01 Juillet 2026

Mots clés:

- ✓ situation d'écrit
- ✓ scripteurs universitaires
- ✓ transfert

Article info

Received

May 14;2026

Accepted

July 01;2026

Keywords:

- ✓ writing situation
- ✓ academic writers
- ✓ transfer

* autour correspondant

1. INTRODUCTION

La situation d'écrit est une activité à haut risque d'échec puisqu'elle mobilise un ensemble de fonctions cognitives complexes dont l'organisation, la planification et l'évaluation. En ce sens, l'activité de l'écrit inscrit des *habitus* de scription que met en œuvre un apprenant tout au long de son parcours de formation et/ou professionnel. Dans le cas d'apprenants universitaires non natifs initiés au français comme langue étrangère (désormais FLE), le rapport à l'écrit met en activation des stratégies d'apprentissage qui renseignent sur un processus de transfert linguistique entre langue source et langue cible. A ce sujet, il est reconnu dans la littérature didactique que le phénomène de contact de langue est une situation incontournable qui expose l'apprenant à agir face aux objets du savoir en opérant des transferts qu'il juge très significatifs en prenant appui sur son interlangue.

Celle-ci se définit comme système évolutif qui se conforme rarement avec le discours du non natif exposé à une langue cible (L. Selinker, 1972). Autrement dit, cette *langue de l'apprenant* (Noyau : 1976), permet à l'apprenant de passer d'un stade provisoire lui servant de passerelle pour différencier les objets d'apprentissage pour s'approprier l'expression juste en termes de savoir-faire. Dans ce contexte, la présente étude s'intéresse aux contraintes macro-syntaxiques qui affectent la lisibilité des productions écrites

des étudiants de première année de licence au département de français en contexte universitaire. Elle vise à répondre aux questions suivantes : Quels types de dysfonctionnements macro-syntaxiques apparaissent dans les productions écrites du corpus ? Comment ces dysfonctionnements influencent-ils la lisibilité des textes ? Quelles pistes didactiques peut-on proposer pour améliorer la compétence scripturale des étudiants ? L'étude adopte une démarche qualitative et exploratoire. Elle ne cherche pas à généraliser statistiquement les résultats, mais à identifier des phénomènes récurrents susceptibles d'éclairer les pratiques pédagogiques.

1. Notions de macro-syntaxe, d'organisation textuelle et de lisibilité

La macro-syntaxe renvoie à l'organisation des unités linguistiques au-delà de la phrase simple. Elle s'intéresse à la manière dont les unités prédicatives, propositionnelles ou énonciatives s'enchaînent pour produire un discours cohérent. Parallèlement, la micro-syntaxe intervient sur les relations internes à la phrase ainsi qu'au groupe verbal ; à savoir les notions d'accord, de régime, de rection et de subordination locale.

A ce propos, les travaux de (C. Blanche-Benveniste : 1997) sur la langue parlée ont contribué à distinguer les phénomènes relevant de la syntaxe interne de ceux qui concernent l'organisation plus large des unités discursives. Dans une perspective complémentaire, la notion de période, développée notamment dans

les approches macro-syntaxiques contemporaines - en particulier dans la Grammaire de la période élaborée par (le Groupe de Fribourg : 2012) -, permet de décrire des ensembles textuels qui ne coïncident pas nécessairement avec la phrase graphique traditionnelle. Dans le domaine de la linguistique textuelle, (Bernard Combettes : 1983) a montré l'importance de la progression thématique dans la construction d'un texte lisible. Un texte ne se réduit pas à une juxtaposition de phrases grammaticalement correctes : il doit assurer une continuité informationnelle entre ce qui est déjà connu ou introduit - le thème -, et ce qui est ajouté comme information nouvelle - le rhème. A ce sujet, (J-M Adam : 1992), met l'accent sur la structuration des textes en séquences : narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale.

Un texte lisible est généralement un texte dans lequel ces séquences sont reconnaissables et organisées selon une logique interprétable par le lecteur. Dans cette visée, les travaux de (M. Charolles : 1978) sur la cohérence textuelle ont permis d'identifier plusieurs exigences fondamentales : continuité des référents, progression de l'information, absence de contradiction interne et relation pertinente entre les éléments du texte. La lisibilité d'un texte ne dépend pas uniquement de la longueur des phrases ou de la simplicité du vocabulaire. Les premières recherches sur la lisibilité, notamment celles de (Flesch : 1948) et de (Fry : 1968), se sont appuyées sur des critères

quantitatifs tels que la longueur moyenne des phrases ou la fréquence des mots. Ces approches restent utiles pour évaluer certains aspects de surface, mais elles ne suffisent pas à décrire la lisibilité des productions d'apprenants.

Dans le cas des textes d'étudiants en situation de FLE, une approche d'un texte composé de phrases courtes peut présenter des contraintes de saisie si les liens logiques sont faibles et les référents sont instables au vu d'une rupture thématique. La lisibilité doit donc être envisagée comme une propriété à la fois linguistique, cognitive et textuelle. Les travaux de (Halliday et Hasan : 1976) sur la cohésion permettent de distinguer plusieurs mécanismes contribuant à la continuité textuelle : la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale. Ces mécanismes jouent un rôle central dans la compréhension du texte. En effet, lorsqu'un pronom renvoie à titre d'exemple, à un référent ambigu, ou un connecteur logique mal distribué voire un thème qui disparaît sans transition, la lisibilité est compromise.

En outre, il convient de souligner que la ponctuation participe également à ces procédés de lisibilité. Selon (Nina Catach : 1994), la ponctuation n'est pas un simple ornement graphique : elle segmente le texte, hiérarchise l'information et guide l'interprétation du lecteur. Dans les productions d'apprenants, la ponctuation constitue souvent un indicateur révélateur de la maîtrise macro-syntaxique.

2. La compétence communicative et la compétence scripturale

La notion de compétence communicative, introduite par (Dell Hymes : 1972), a profondément influencé la didactique des langues. Dans cette perspective, (Canale et Swain : 1980) ont proposé un modèle comprenant notamment les dimensions grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La compétence discursive sera davantage explicitée dans les prolongements du modèle, en particulier chez (Canale : 1983). Dans le domaine de l'écrit, la compétence discursive est essentielle : écrire ne consiste pas seulement à produire des phrases grammaticalement acceptables, mais à organiser un discours adapté à une situation de communication, à un genre et à un destinataire. Par ailleurs, il y a lieu de rappeler que la notion de compétence scripturale, travaillée notamment par (M. Dabène :1991) et (Y. Reuter : 1996), ont mis en lumière l'ensemble des savoirs, savoir-faire et représentations mobilisés par le scripteur lorsqu'il produit un texte. Cette compétence comprend plusieurs dimensions :

- une dimension linguistique : lexique, morphosyntaxe, orthographe ;
- une dimension textuelle : cohérence, cohésion, progression ;
- une dimension cognitive : planification, mise en texte, révision ;
- une dimension métatextuelle : capacité à relire, évaluer et transformer son propre texte.

Les modèles cognitifs de la production écrite, notamment ceux de (Hayes et Flower : 1980), puis les travaux d' (Alamargot et Chanquoy : 2001), montrent que l'écriture est une activité complexe mobilisant simultanément plusieurs processus : planification, formulation, révision, gestion de la mémoire de travail. Chez les scripteurs novices, les processus de bas niveau - orthographe, choix lexical, accords - peuvent occuper une part importante des ressources cognitives, ce qui limite la capacité à gérer les dimensions plus globales du texte.

3. Une approche de l'écrit et ancrage méthodologique en situation de classe

Pour comprendre les difficultés du profil d'apprenant cité supra, nous avons opéré un traitement de leurs productions écrites en matière d'exécution de consignes portant sur la lecture d'extrait de textes composés uniquement de phrases juxtaposées. Il est recommandé aux apprenants scripteurs d'ajouter les connecteurs nécessaires, en justifiant leur choix. Cet exercice portant sur une complexité syntaxique devrait s'effectuer par étape. Il ne s'agit pas de demander immédiatement aux étudiants de produire des phrases longues, mais de les aider à hiérarchiser les informations. Par exemple, à partir de deux phrases simples - « La ville est belle. Elle attire les touristes. » - on peut travailler successivement la coordination (« La ville est belle et elle attire les touristes »), la subordination relative (« La

ville, qui est belle, attire les touristes »), la subordination causale (« La ville attire les touristes parce qu'elle est belle ») et la subordination concessive (« Même si la ville est petite, elle attire beaucoup de touristes »).

Cette approche progressive, préconisée par (Defays : 2003), nous permettait de guider les étudiants à comprendre que chaque structure syntaxique exprime une relation

particulière par rapport à l'agencement des idées formulées dans les énoncés. Par ailleurs, nous nous sommes référé aux travaux d'(Alamargot et Chanquoy : 2001) qui insistent sur le rôle fondamental de la révision dans l'acquisition de l'écriture experte. A ce sujet, Une grille consacrée à un exercice sur la révision a été mis au point pour évaluer les aptitudes des étudiants à la mise en application de ce procédé.

Grille portant sur l'évaluation de la révision de l'écrit

Question de revision	Oui / Non
Mon texte a-t-il un thème clair ?	
Chaque paragraphe développe-t-il une idée principale ?	
Les phrases sont-elles correctement ponctuées ?	
Les pronoms renvoient-ils clairement à un nom ?	
Les connecteurs expriment-ils les relations logiques ?	
Les temps verbaux sont-ils cohérents ?	
La conclusion reprend-elle l'idée principale ?	

L'évaluation par les pairs constitue également une pratique reconnue comme efficace pour développer la conscience méta-textuelle des scripteurs (Reuter : 1996), car elle oblige les étudiants à prendre de la distance par rapport au contenu, à adopter leur point de vue de lecteur et à mieux percevoir les problèmes de lisibilité. Le corpus étudié est constitué entre autres de dix productions écrites rédigées par des étudiants de première année de licence de français. Les textes ont été recueillis dans le cadre d'une activité d'écriture en classe. La consigne invitait les étudiants à décrire un lieu ou à raconter un souvenir lié à une saison, un

voyage ou une visite. Les étudiants disposaient d'environ une heure pour rédiger leur texte, sans accès aux dictionnaires ni aux ressources numériques. Les supports écrits sont anonymes et désignés par les appellations Étudiant 1, Étudiant 2, etc. Les extraits cités sont reproduits sans correction afin de conserver les caractéristiques linguistiques originales du corpus. Cela étant dit, cette étude étant exploratoire, le corpus réduit ne permet pas de généralisation à l'ensemble des étudiants algériens de Licence 1. Il permet en revanche d'identifier des phénomènes significatifs dans un contexte didactique précis.

4. Un traitement descriptif et analytique des éléments de la macro-syntaxe et la libilité

L'analyse effectuée est de type qualitatif. Elle ne vise pas à établir des fréquences statistiques conséquentes, mais à décrire des phénomènes textuels et macro-syntaxiques observables dans les productions recueillies. L'étude repose sur une lecture linguistique et didactique des copies. Les erreurs ne sont pas analysées uniquement comme des déficits grammaticaux, mais comme des indices de la manière dont les étudiants organisent l'information, construisent les relations entre propositions et guident - ou ne guident pas - le lecteur.

1 • Ponctuation et segmentation : une organisation phrastique fragile

La ponctuation constitue l'une des premières difficultés observables dans le corpus constitué. Plusieurs productions présentent des phrases longues, faiblement segmentées, où plusieurs propositions s'enchaînent sans hiérarchisation claire. L'extrait suivant, issu de la production de l'Étudiant 1, illustre ce phénomène :

« En 2025 dans la saison d'hiver exacte tombe la neige et couvert les montagnes de Mouna et sa vraiment un beau paysage, s'étant mis a tombée dès le matin redoubla vers le soir et Mouna est un endroit très spécifique surtout dans

l'hiver et aussi est un endroit qui alle tous les personnes parceque quand voit le neige tombe la terre couche c'est formidable. ».

Cet extrait rassemble plusieurs unités informationnelles dans une seule phrase graphique. On y observe une accumulation de propositions reliées principalement par le connecteur « et ». La virgule ne suffit pas à marquer les frontières syntaxiques et sémantiques entre les différentes informations : apparition de la neige, description des montagnes, évaluation esthétique, caractérisation du lieu, réaction des personnes. Le problème n'est donc pas seulement grammatical. Il est aussi macro-syntaxique : le lecteur doit reconstruire lui même les relations entre les segments, faute d'une segmentation claire. Comme le rappelle (Catach : 1994), la phrase graphique ne correspond pas nécessairement à une unité interprétative stable.

- Un autre cas apparaît chez l'Étudiant :
« -l'hiver c'est ma saison préfère, la nature de ce endroi est incroyable, l'image des neiges sur les montagnes c'est plus que belles, j'étais comme un enfant de cinq ans qui joue avec des boules de neiges. »

Le tiret initial semble introduire une forme proche de l'énumération, alors que le texte renvoie plutôt à une description subjective.

Les propositions sont séparées par des virgules, mais aucune ponctuation forte ne vient organiser les étapes du discours. En ce sens, l'exercice de la ponctuation apparaît comme un outil de structuration encore insuffisamment maîtrisé. La ponctuation ne sert pas seulement à marquer des pauses : elle permet de construire des unités de sens.

2 • Progression thématique et continuité informationnelle

La progression thématique désigne la manière dont un texte introduit, maintient et développe ses objets de discours. Dans plusieurs productions, les étudiants parviennent à évoquer un lieu ou une situation, mais éprouvent des difficultés à maintenir un fil conducteur stable, conformément aux principes définis par (Combettes : 1983) et aux règles de cohérence formulées par (Charolles : 1978). Dans ce contexte, l'Étudiant 5, par exemple, commence par une scène nocturne (« *C'est la nuit, tout le monde dort en calme* »), puis glisse vers une scène matinale (« *le soleil a levé, les oiseaux commencent à chanter* »), avant de revenir à une appréciation négative de la nuit (« *j'ai vécu vraiment une nuit horrible* »). Le passage de la nuit au matin pourrait être cohérent dans un récit chronologique. Cependant, l'absence de marqueurs temporels explicites - « ensuite », « le lendemain », « au matin » - rend la

transition confuse. Le lecteur perçoit une instabilité temporelle et thématique.

Dans une autre production, l'Étudiant 3 passe d'une description de paysage neigeux à l'évocation de personnages socialement marqués :

« des filles à des examens la tête enveloppée d'un lambeau de foulard, les pieds nus dans gros souliers d'homme »

Le segment est expressif, mais il apparaît comme faiblement intégré au développement descriptif. Le lien entre le paysage initial et cette nouvelle scène n'est pas suffisamment explicité. Le lecteur doit produire une inférence pour comprendre la relation entre les deux éléments. À l'inverse, l'Étudiant 9 propose une structure globalement plus stable : présentation de la ville de Guelma, évocation de son climat, mention de ses sites touristiques, puis conclusion appréciative. Même si des erreurs morphosyntaxiques demeurent, la progression thématique facilite l'interprétation. Ces observations confirment qu'un texte peut comporter des erreurs locales tout en demeurant compréhensible si sa progression est claire, et inversement.

3 • Cohésion référentielle et connecteurs logiques

La cohésion textuelle repose en grande partie sur la capacité du scripteur à maintenir des chaînes référentielles claires, selon les mécanismes décrits par (Halliday et Hasan : 1976). Dans les productions étudiées, les reprises pronominales sont parfois ambiguës ou insuffisamment préparées.

- L'Étudiant 2 écrit :

*« La nuit, la mer sera très
agressive a cause du vent,
les agents mis un interdit
pour ne pas nager cette
nuit, mais soudain, j'ai vu
un petit garçon qui tomber,
il ne peut pas nager très
bien »*

Le pronom « il » renvoie ici au « petit garçon ». Dans cet extrait précis, l'identification reste possible. Toutefois, la phrase concentre plusieurs informations sans segmentation suffisante, fragilisant la cohésion référentielle globale. Chez l'Étudiant 8, on lit :

*« Canstantine est comme
deux grandes cailles qu'il y
a un grand vide entre les, ils
sont liés entre eux avec des
ponds »*

Le mot « cailles » rend la métaphore difficilement interprétable, et le pronom «

ils » renvoie à un référent qui n'est pas clairement stabilisé. La compréhension repose davantage sur les connaissances préalables du lecteur - les deux parties de Constantine reliées par des ponts - que sur la cohésion interne du texte. L'usage des connecteurs logiques constitue une autre difficulté. Plusieurs productions recourent principalement à des connecteurs additifs (« et », « aussi », « et aussi »), sans exprimer les relations de cause, conséquence, opposition, concession ou temporalité qui structurent l'argumentation et la narration.

4 • Complexité syntaxique : entre parataxe et pseudo-complexification

Deux tendances apparaissent dans le corpus. La première consiste à juxtaposer ou coordonner les propositions sans les hiérarchiser. La seconde renvoie à des structures complexes sans en maîtriser entièrement les contraintes, ce que (Fayol et Schneuwly : 1987) ont décrit comme un phénomène caractéristique des scripteurs en cours d'acquisition.

- L'Étudiant 4 illustre cette seconde tendance :

*« En face on trouva les
ponts, je l'ai vue à peine
tellement tout était gris, j'ai
pu sentir les petites bulles
de neiges tombaient dans
ma peau étaient exactement*

*comme celle dont l'on voit
au microscopes »*

L'étudiant tente de produire une phrase riche, descriptive et imagée. Cependant, plusieurs structures se superposent : proposition principale, subordonnée de conséquence, construction participiale attendue, comparaison finale. Les frontières syntaxiques ne sont pas clairement marquées. Ce type de production montre que la complexité syntaxique n'est pas seulement une question de longueur. Une phrase longue peut être parfaitement lisible si elle est bien structurée ; une phrase courte peut être obscure si les relations syntaxiques sont instables.

- L'Étudiant 7 offre un exemple nettement plus maîtrisé :

*« La côte d'azure est un ville
côtière qui est connue par le
raffinement et la richesse de
ses paysages magnifiques et
agréables surtout dans la
saison du printemps, elle est
aussi fameuse par ses
plages ensoleillées en été »*

Malgré des erreurs lexicales et morphosyntaxiques - « azure », « un ville », « connue par », « plages ensoleillés » -, l'organisation macro-syntaxique est plus lisible. La relative « qui est connue » introduit une caractérisation

compréhensible ; l'adverbe « aussi » permet d'ajouter une seconde propriété.

La complexification syntaxique doit donc être enseignée de manière progressive : coordination, subordination relative, subordination circonstancielle, participiales, reformulations.

5 • Temps verbaux, aspect et cohérence narrative

La gestion des temps verbaux influence directement la lisibilité des textes narratifs. Plusieurs productions présentent des alternances non contrôlées entre présent, futur, imparfait et passé composé. Chez l'Étudiant 2, on relève par exemple : « nous décidons d'aller », « On se réveillons le lundi matin », « la mer sera très agressive ». Ces variations temporelles ne semblent pas correspondre à un effet stylistique volontaire. Elles traduisent plutôt une difficulté à stabiliser le cadre temporel du récit. Il convient toutefois de nuancer l'explication interlinguistique. Il ne serait pas exact d'affirmer que l'arabe algérien ne possède pas de distinctions aspectuelles.

Les variétés arabes expriment bien des oppositions aspectuelles et temporelles, mais celles-ci ne correspondent pas terme à terme au système du français, comme l'ont montré (Besse et Porquier : 1991). La difficulté tient donc à la non-coïncidence des systèmes : l'opposition entre imparfait et passé composé, la valeur du présent narratif, la place du futur et les effets de

concordance temporelle doivent être explicitement travaillés en classe. Dans une perspective didactique, la gestion des

temps verbaux doit être reliée au type de texte produit et aux effets de sens recherchés.

6 • Tableau illustratif des principaux dysfonctionnements observés à l'écrit

Type de difficulté	Manifestation dans les textes	Effet sur la lisibilité
Ponctuation insuffisante	Phrases longues, virgules à la place des points, absence de segmentation	Surcharge cognitive pour le lecteur
Progression thématique instable	Changements brusques de thème ou de temporalité	Impression de discontinuité
Cohésion référentielle fragile	Pronoms ambigus, référents implicites	Opacité interprétative
Connecteurs peu variés	Surusage de « et », « aussi »	Relations logiques peu explicites
Complexité syntaxique mal contrôlée	Subordonnées inachevées, relatives instables	Agrammaticalité et confusion
Temps verbaux incohérents	Passage non motivé du présent au passé ou au future	Cadre narratif instable

Ces phénomènes confirment que la lisibilité des productions écrites ne dépend pas uniquement de la correction grammaticale locale. Elle repose aussi sur la capacité du scripteur à organiser globalement son texte en tenant compte des attentes du lecteur.

7 5. Les perspectives de remédiations didactiques

8 • Enseigner la ponctuation comme outil de structuration

La ponctuation doit être enseignée non comme une liste de règles isolées, mais comme un outil d'organisation du sens. Les étudiants doivent comprendre qu'un point marque souvent la fin d'une unité informationnelle, qu'une virgule ne peut pas remplacer systématiquement une ponctuation forte, et que le paragraphe sert à regrouper des informations liées. Des activités portant sur la ponctuation, la transformation phrastique au niveau des périodes ou de comparaison de différentes ponctuations

possibles, permettent de développer cette conscience.

Par exemple, une phrase telle que « Il faisait froid la neige tombait les enfants jouaient dans la rue les montagnes étaient blanches » peut être retravaillée en plusieurs étapes : d'abord en phrases simples séparées par des points, puis en phrases complexifiées par des connecteurs et des structures de subordination.

9 • Développer la planification textuelle

Avant la rédaction, les étudiants devraient apprendre à construire un plan simple. Pour ce qui concerne une description de lieu, on peut proposer une progression en cinq étapes : localisation du lieu, description générale, éléments particuliers, impressions personnelles et conclusion. Dans le cas d'un récit de souvenir, il y a lieu de retenir les éléments : situation initiale, événement déclencheur, déroulement, moment marquant

et bilan personnel. Cette planification, ancrée dans les modèles cognitifs de (Hayes et Flower : 1980), réduit les ruptures thématiques et aide les étudiants à organiser leurs idées avant de rédiger.

10 • Travailler les connecteurs selon les relations logiques

Il est préférable d'enseigner les connecteurs par relations de sens plutôt que sous forme de listes. Les étudiants doivent comprendre ce que chaque connecteur permet de faire. Le tableau ci-dessous propose quelques repères :

Relation logique	Connecteurs possible
Addition	et, aussi, de plus, en outre
Cause	parce que, car, à cause de, grâce à
Conséquence	donc, alors, ainsi, c'est pourquoi
Opposition	mais, cependant, pourtant, en revanche
Temps	d'abord, ensuite, puis, enfin
Exemple	par exemple, notamment
Conclusion	enfin, en somme, pour conclure

Dans le cas des usages relatifs aux connecteurs, il conviendrait d'identifier leur distribution dans la diversité des contextes où ils apparaissent. Ceci permet de différencier leurs occurrences et de comprendre leur fonctionnement au niveau phrastique.

Conclusion

L'analyse exploratoire de dix productions écrites d'étudiants de « Licence 1 » de français a permis de mettre en évidence plusieurs contraintes macro-syntaxiques qui affectent la lisibilité des textes. Les difficultés les plus récurrentes concernent la ponctuation, la segmentation phrastique, la progression thématique, la cohésion référentielle, l'emploi des connecteurs, la complexité syntaxique et la cohérence temporelle. Ces difficultés ne doivent pas être interprétées uniquement comme des erreurs grammaticales isolées. Elles relèvent plus largement de la compétence scripturale au sens de (M. Dabène : 1991) et d' (Y. Reuter : 1996) ; c'est-à-dire la capacité des scripteurs à organiser un texte en fonction d'un destinataire, d'un genre et d'un objectif communicatif. Dans le cas des étudiants de première année, cette compétence est encore en cours de construction.

L'étude confirme la nécessité d'un enseignement explicite de l'écrit universitaire. Les pistes proposées - travail sur la ponctuation, planification, connecteurs, complexification syntaxique et révision guidée - peuvent contribuer à améliorer la lisibilité des productions et à développer une conscience textuelle plus fine chez les scripteurs débutants. La principale limite de cette recherche tient à la taille réduite du corpus. Dix productions ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des étudiants. Des recherches ultérieures pourraient s'appuyer sur un corpus plus large, comparer plusieurs universités, intégrer des données sociolinguistiques sur les étudiants et suivre l'évolution des compétences scripturales sur une année universitaire complète.

L'évaluation par les pairs constitue également une pratique reconnue comme efficace pour développer la conscience méta-textuelle des scripteurs (Reuter : 1996), car elle oblige les étudiants à adopter le point de vue du lecteur et à mieux percevoir les problèmes de lisibilité. Ceci étant dit, l'activité de l'écrit constitue une activité majeure à laquelle un travail continu mené dans une posture pédagogique éclectique, permettrait de développer chez l'apprenant- scripteur une compétence de l'écriture résultant d'un effort personnel où la place de l'imagination, de l'intuition et de la créativité demeurent des atouts incontournables en situation d'écrit.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : HatierCrédif.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (dir.), *Language and Communication* (p. 227). London : Longman.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : Le Harmattan.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11(7), 513-516, 575-578.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Groupe de Fribourg. (2012). *Grammaire de la période*. Berne: Peter Lang.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.