

**Du projet d'écriture au contrat de réécriture
dans l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en milieu
universitaire**

**From Writing Project to Rewriting Contract in Writing Skill Teaching/Learning in
the University Setting**

HARRACHE Zina^{1*}, ATROUZ Youcef²

¹ Université de Badji Mokhtar- Annaba (Algérie), z.harrache@univ-soukahras.dz

² Université de Badji Mokhtar- Annaba (Algérie), y.atrouz@yahoo.fr

Date de réception: 20/10/2022

Date d'acceptation : 03/01/2023

date de publication : 31/01/2023

Résumé

La maîtrise de la compétence scripturale et de ses différentes composantes, à savoir : graphonitricité, orthographiques et rédactionnelles, s'avère déterminante dans la réussite universitaire et s'impose aujourd'hui, avec le développement des technologies de l'information et de la communication, comme étant l'un des critères de recrutement académique et professionnel. Toutefois, la baisse du niveau de maîtrise de cette compétence, nous incite à réfléchir au rapport qu'entretient l'apprenant à la production écrite en FLE en termes de régulation des savoirs et des savoir-faire.

Nous tentons, dans cette étude, à travers une réflexion sur un état de lieu des compétences de scripteurs universitaires, de rendre compte de leurs difficultés d'écriture, d'en identifier les origines et d'impulser les démarches et les moyens susceptibles de les aider dans la réécriture.

Mots-clés : Compétence scripturale; apprenant; production écrite; difficultés d'écriture; aides ; réécriture.

Abstract

The mastery of the writing skill and its different components, namely (graphomotricity, orthography, and writing), is a crucial part of the university success that has become of great interest, with the development of information and communication technologies, one of the required criteria of the academic and the professional recruitment. Nevertheless, the insufficient mastery of this skill stimulates us to reflect on the learner's relation to the written production in French as a Foreign Language in terms of the regulation of knowledge and Know-How. This study aims to provide an overview of university writers' competencies, examine their writing difficulties, identify their underlying causes and suggest approaches and means that can assist them in the rewriting process.

Keywords : Writing skill, learner, written production, writing difficulties, aids, rewriting.

* *Auteur correspondant*

I- Introduction

L'apprentissage de l'écrit est une question fondamentale qui concerne l'ensemble des scripteurs et les spécialistes de la question. Voilà une source d'avancées considérables pour l'être humain, qui accède à la conscience et à l'essence de la langue. Cependant, cela reste un domaine assez complexe voire confus. Son enseignement/apprentissage et surtout en langue étrangère constitue une véritable situation problème, difficile à identifier et à gérer par les enseignants qui se sentent bien souvent démunis face aux difficultés rencontrées. Deux questions guident d'ordinaire leur réflexion :

- Comment peut-on réussir à enseigner à écrire ?
- Comment peut-on accompagner les scripteurs en difficultés pour améliorer leurs écrits ?

Ces deux questions, apparemment simples mais auxquelles personne n'a encore de réponses claires, sont actuellement au centre des réflexions linguistiques et didactiques.

Notre contribution, par la présente étude, implique de chercher d'abord une réponse pratique aux questions posées. Elle se présente comme une tentative qui cherche d'abord à appréhender les facteurs des difficultés d'expression écrite en FLE et de proposer des stratégies et des moyens susceptibles de les aider à la développer.

II- Le monde de l'écrit

L'écrit s'est de plus en plus complexifié, créant un monde où « *il n'est jamais maîtrisé totalement (dans toutes ses dimensions, de façon extensive) et parfaitement (de façon intensive)* » (Y. Reuter, 2002 : 59). Il ne peut être acquis, ni appris seul, il dépend des autres enseignements de la langue. Cet apprentissage ne se fait que parallèlement à la langue orale et à la lecture. C'est ce que J. Fijalkow (1999) a cherché à montrer dans son ouvrage « *Entrer dans l'écrit* ». Il explique que les pratiques pédagogiques de l'écrit reposent souvent sur deux activités distinctes, à savoir la lecture et l'écriture, qui nécessitent toutes les deux un apprentissage spécifique.

Il convient donc, de s'interroger sur ce que comporte l'activité d'écriture, notamment l'acte d'écrire.

II-1- Que veut dire écrire ?

Ecrire est un acte complexe et pourtant fondamental qui suscite une attention constante du scripteur et un effort cognitif plus grand vu qu'il exige à la fois un effort intellectuel, une implication affective et la conjugaison de plusieurs opérations. A ce niveau il est important, à notre sens, de revenir sur les propos de Y. Reuter (2002 : 59) qui définit cet acte comme une pratique « *qui articule indissociablement dans son exercice du cognitif, du psycho-affectif et du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif.*

Il est vrai que cet acte est une tâche assez syncrétique étant donné que le scripteur doit avoir plusieurs compétences et conjuguer beaucoup d'opérations de différents niveaux, en même temps, dans son projet d'écriture. Selon Y. Reuter (2002 : 59), « *ce n'est que par abstraction théorique-méthodologique qu'on isole telle ou telle dimension. C'est, en revanche, impossible pratiquement* »

Outre cette complexité, la polysémie du terme « écrire » ne fait que compliquer sa définition : les dictionnaires de langues et les dictionnaires spécialisés sont une parfaite illustration. Alors, nous allons tenter d'approcher une définition, en mettant à jour des aspects qui nous semblent propres à cet acte.

II-1-1- Ecrire c'est penser

Ecrire est, avant tout, penser. Selon les auteurs de l'ouvrage « *Didactique de français* », « *Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser* ». En effet, l'écriture transforme le projet du scripteur puisqu'elle, et comme le fait remarquer brillamment D.-R. Oison (1998:10), « *exerce une fonction épistémologique particulière. Lorsque nous écrivons, nous ne nous souvenons pas simplement de ce que nous avons pensé ou dit à un moment ou à un autre, nous regardons ce que nous avons pensé ou dit d'un œil nouveau* ». De ce fait, il est essentiel d'être conscient de ce que l'écriture représente et de ce qu'elle échoue à représenter.

La conception naturaliste de l'écriture donnée vers les années 1938 partage la même idée. Elle considère la langue comme une représentation fidèle de la pensée. A la lumière de cette perception, l'unité phrase-unité de construction de texte- est définie selon J.-L. CHISS et al (2005 : 163) comme suit « *une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée [...] l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours.* ». Dans ce sens, il convient de comprendre que l'écriture est une action ainsi qu'une représentation, « *elle matérialise la pensée et fait de nous des utilisateurs d'une langue et non plus de simples locuteurs* » (D.-R. Oison, 1998 : 292).

Cette compétence peut apparaître à tout moment dans le processus rédactionnel, en visant l'aspect communicationnel (relatif à la connaissance du lecteur), l'aspect textuel (qui se traduit par l'établissement d'une structure provisoire) et l'aspect langagier (lié au choix du vocabulaire approprié).

Au-delà des aspects qui viennent d'être définis, il ne faudra jamais oublier que l'écriture est symbolique dans la mesure où elle signifie quelque chose, et pour l'émetteur, et pour le récepteur.

II-1-2- Ecrire c'est garantir une communication parfaite

Ecrire c'est produire un message à l'égard d'un ou de plusieurs locuteurs particuliers, en mobilisant ainsi un savoir et un savoir-faire en fonction des contraintes sociales et culturelles de la communication. Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de J. Dubois (2002 : 165) qui stipule que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve* ».

J.-P. Cuq (2003 : 78,79) propose deux définitions de l'écriture. Il la considère comme étant une manifestation du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. Elle est aussi le résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, en étroite relation avec le lecteur. De ce fait, L'écriture est à la fois une « pratique sociale » dans la mesure où le texte est écrit pour être lu et une pratique « socialisante », puisqu'elle favorise un regard critique sur des formes culturelles fréquemment engagées dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit. Dans ce cadre, Y. Reuter insiste sur la dimension de la formalisation de l'écriture, et propose la définition suivante : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné* » (2002 : 58).

Par conséquent, tout véritable écrit est une lettre, un moyen de communication supplémentaire qui permet de conserver la mémoire des choses et des événements à travers le temps. Comme le note Ph. Mérieux (2018: 21) pour écrire, « *il faut se projeter*

au-delà du présent et bien au-delà de ce qu'on voit. Il faut entrer en relation à distance et confier au papier ce qu'on veut dire à l'autre »

. Mais la question qui se pose, à ce stade de réflexion, est la suivante : sous quelle forme de communication se manifeste la compétence scripturale ?

II-1-3-Ecrire c'est un geste singulier

A la différence du dialogue dans lequel chacun des protagonistes contrôle le fil du discours, l'écrit est une fonction langagière particulière, un monologue dans lequel ne s'exerce plus qu'un autocontrôle. C'est aussi une communication différée qui implique de nombreux changements énonciatifs. (B. Schneuwly, 1988 ; M. Prince, 2011).

Certes, écrire c'est un geste singulier, c'est se retrouver seul avec soi-même, avec ce que l'on veut transmettre. Mais, comme le fait remarquer Ph. Mérieux (2018: 21), cet acte impose aussi une confrontation silencieuse avec autrui et nous inscrit dans un collectif, car *« on n'écrit à l'absent. Un absent qu'il faut rendre mentalement présent pour décider de ce qu'on va lui dire »*. Le destinataire n'est pas un interlocuteur. Ce n'est pas quelqu'un qui est là, devant nous, et dont on attend les réponses ou épie les réactions. Le destinataire est à distance. On ne le voit pas et, même si on le connaît bien, il faut l'imaginer pour pouvoir lui écrire. Voilà qui donne à l'écrit un autre statut que celui de la parole.

II-1-4- Ecrire c'est rédiger un produit unique

Selon Y. Reuter (1996 : 44), la pratique d'écriture *« n'est ni comme un don, ni comme un algorithme d'opérations, assimilant tendanciellement le sujet à une machine et réduisant sa complexité »*. En fait, toujours selon Y. Reuter (1996) l'activité scripturale est considérée comme une gestion de tensions entre les différents axes dans l'écriture. Cette gestion de tensions concerne, entre autre, les genres et les types de textes, le système graphique lui-même, les situations et les opérations d'implication et de distanciation et les dimensions cognitives et affectives du sujet.

J.-P. Cuq et I. Gruca (2002 : 178) considèrent l'écriture comme un affrontement d'un mode d'expression normatif qui s'exerce toujours en relation avec la réalisation d' *« une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer »*.

En effet, écrire c'est la garantie d'une exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (la mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).

Donc, écrire est une notion qui renvoie à une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit. Notre objectif s'inscrit souvent autour de la question fondamentale suivante: Comment peut-on réussir à écrire un produit unique et pertinent ?

II -1-5- Ecrire c'est réécrire

Selon A. Piolat et A. Pélissier (1998 : 14) *« devenir meilleur en écriture est associé au fait de produire un plus grand nombre de mauvaises tournures et de révisions, de passer plus de temps, de fournir plus d'effort et d'avoir plus de problèmes de rappel »*.

En effet, quel que soit le type d'écrit, ou le scripteur, le projet d'écriture doit commencer toujours par un brouillon. Dans ce brouillon, le scripteur peut écrire et réécrire, ajuster et réajuster, corriger, changer pour pouvoir rédiger un texte pertinent et cohérent

D'ailleurs, plusieurs chercheurs tels que C. Oriol-Boyer(1989), C. Fabre (1990), C. Barré-De Miniac(1996) et A. Grésillon (1994) affirment que le brouillon est la base de toute pratique d'écriture. Il n'existe pas d'écrit réussi sans un travail sur le premier jet,

c'est l'idée de Y. Le-Lay (1997 : 64) qui souligne qu'« *écrire n'est pas une tâche facile; le texte, à quelque type qu'il appartienne, doit passer par une phase de mise au point à l'aide d'un brouillon* ».

La réécriture est à la fois une correction, une amélioration (par remaniement), une densification et une amplification. Cette tâche implique la mise en œuvre de diverses opérations à l'instar du recopiage, de l'ajout, ainsi que de la reformulation syntaxique qui fait appelle, au remplacement ou à la substitution. Ces opérations représentent des transformations qui peuvent avoir lieu aussi bien au niveau de la forme du texte, à travers une restructuration et une réorganisation, qu'au niveau de son contenu.

Alors, et comme le stipule C. Oriol-Boyer (1989 : 747) « *apprendre à écrire c'est avant tout apprendre à réécrire, c'est-à-dire à améliorer une première version* ». Cette prise en considération du brouillon (avant-texte) lui accorde une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite surtout en langue étrangère.

II-2- De l'écriture à la production écrite

Pour définir la production écrite, nous avons choisi comme fondement les concepts de la psychologie cognitive qui a marqué la didactique depuis les années 80.

La psychologie cognitive la décrit comme une activité liée à différentes mémoires: mémoire à long terme (MLT), à court terme (MCT), de travail (MDT), sémantique, déclarative, procédurale... Selon D. Almargot, E. Lambert et L. Chanquoy (2005 : 3), elle « *consiste à transformer des informations référentielles en trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative*. ». Ces informations référentielles sont les ressources linguistiques, rhétoriques, sémantiques et pragmatiques que l'apprenant a acquises dans sa vie, qu'il a extraites de la mémoire à long terme et qu'il doit exploiter pour répondre à une question posée par l'enseignant ou pour résoudre un problème dans un contexte bien déterminé.

Cette discipline ne s'intéresse pas à la production écrite en tant que produit final mais en tant que processus cognitif ciblé qui mobilise différentes compétences voire stratégies que le scripteur met en œuvre pour se conformer à une situation de communication, scolaire ou extrascolaire.

Selon J.-P. Cuq (2003 : 202), elle n'est pas une activité autonome et unidimensionnelle étant donné qu'elle est « *constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement*. »

De ce fait, M. Milled(1988) et C.Barré- de-Miniac (2000) insistent sur la difficulté de soumettre cette activité à des contraintes didactiques. M. Milled (1988 : 30) définit la production écrite comme une vocation, un acte artistique, créatif et procédural (savoir-faire) de la langue qui risque d'être réduite à une situation de communication artificielle et décontextualisée et coupée du réel si elle dépend de simples automatismes.

C'est dans ce contexte, et par le biais de cet article, que nous voulons présenter un état des lieux des compétences scripturales d'étudiants algériens arabophones en FLE, inscrits en première année français pour identifier leurs difficultés et les facteurs entravant la maîtrise de cette compétence.

II -3- Méthodologie de la recherche

II -3-1- Collecte des données

Afin de circonscrire les difficultés scripturales des étudiants, nous avons proposé un test diagnostique aux 25 étudiants composant l'ensemble du 1^{er} groupe inscrit en première année de licence en langue française pour le compte de l'année universitaire 2019 /2020 au niveau de l'université Mohamed Chérif Messaadia. Dans ce test, les participants ont été amenés à rédiger un texte exhortatif à partir de la consigne suivante : « Thagaste offre un paysage riche et diversifié de vestiges archéologiques d'une importance considérable. Toutefois, ces sites archéologiques ne sont pas à l'abri des actes de pillages et de transactions illicites effectuées par des receleurs de pièces archéologiques.

Rédigez un texte exhortatif au Ministre de la Culture pour sauver les sites et les monuments touristiques de Souk-Ahras »

NB : Votre texte devra comporter, au moins, trois arguments et des exemples précis.

II -3-2- Grille d'analyse

Pour identifier le statut et l'origine des difficultés rencontrées en production écrite, il faut cerner implicitement les compétences et les performances dont l'étudiant doit faire preuve pour planifier la tâche demandée. C'est éventuellement en fonction de ses compétences que l'apprenant sera jugé et évalué. Pour ce faire, nous avons opté pour trois critères d'analyse descriptive : le premier concerne la correction linguistique où nous avons tenté de repérer les principales difficultés à travers les erreurs locales, d'ordre grammatical et orthographique. Le second concerne la pertinence de la production écrite où nous avons tenté de relever les principaux dysfonctionnements d'ordre discursif et référentiel présents dans notre corpus. Et le troisième concerne la cohésion et la cohérence où nous avons tenté de repérer leurs principales difficultés qui se manifestent au niveau textuel (l'agencement des phrases et des paragraphes). La grille d'analyse que nous avons élaborée, à cet effet, s'inspire de celle de X. Roegiers (2010) qui définit les critères d'évaluation des compétences dont nous ne retenons que ceux relatifs à l'apprentissage de l'écrit.

II -3-3- Analyse des copies

Pour atteindre notre objectif de cette analyse et bien cerner ces trois critères d'évaluation, nous devons analyser tout d'abord les erreurs syntagmatiques, morphologiques, lexicales, discursives et textuelles repérées.

II -3-3-1- La correction linguistique

En rédigeant un texte en langue étrangère (LE), l'apprenant doit avoir, tout d'abord, un répertoire linguistique riche qui lui permet d'assurer le transfert de la langue maternelle (LM) à la langue la langue cible et de transmettre un message compréhensible. En effet, « *Ecrire, c'est produire un texte écrit dans une langue écrite, la compétence consistera donc à produire un texte qui soit conforme au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue écrite* ». (G. Gagné et J.-P. Lalande, 1995: 262). Mais les erreurs syntagmatiques, morphologiques et lexicales repérées dans les productions de nos étudiants témoignent souvent de sérieuses difficultés liées à plusieurs facteurs endogènes relevant du savoir et de la relation avec le savoir. Nous citons à titre d'exemples la modification de la terminaison verbale. Cette erreur est probablement la plus fréquente dans notre corpus. Elle est de type déclaratif et indique que l'apprenant maîtrise superficiellement le système verbal de la langue française. Les connaissances de l'apprenant semblent se confiner aux verbes du premier groupe. En lisant et en analysant les copies, nous constatons que les élèves font l'amalgame entre les flexions verbales. Cette erreur connote le souci implicite de l'élève hésitant à se conformer à la bonne règle

en choisissant ce qu'il considère comme la bonne forme obtenue à partir des interférences morphosyntaxiques. La terminaison la plus familière et la plus habituelle de l'infinitif est "er". L'apprenant n'ignore pas les autres terminaisons de l'infinitif puisqu'il les utilise dans le même texte où nous avons repéré des erreurs telles que «*penserer*» et «*permettrrer*». La difficulté à laquelle il se heurte relève du fait qu'il est incapable de sélectionner la bonne forme. Comme il est face à une activité complexe (l'écriture), il ne réussit pas à réutiliser et à organiser de manière adéquate et efficace les différentes connaissances antérieures. Dans ce cas, il se fie machinalement à ses réflexes qui répondent selon la terminologie de H. Frei (1929 : 43) au besoin d'assimilation mémorielle qui «*consiste à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors du discours, dans la conscience linguistique*» et qu'il appelle aussi «*l'instinct analogique*». Dans la terminologie piagétienne, il s'agit d'un déficit du processus d'accommodation. L'apprenant se trompe, soit parce qu'il est stressé, soit parce qu'il n'arrive pas à accommoder les autres tâches de la production écrite.

Mais, il ne faut pas non plus négliger la part de responsabilité de l'apprenant quant à l'acquisition passive et la mauvaise gestion de ses connaissances. Si la psychologie cognitive considère l'individu comme un système dynamique de traitement de l'information, c'est que cet individu ne s'approprie les informations qui sont à sa disposition qu'après les avoir classées et codées. Si l'élève commet des erreurs, c'est qu'il n'a pas réussi à agir sur ses connaissances antérieures les plus élémentaires, à les adapter à de nouvelles situations didactiques et à mobiliser tous les processus mentaux nécessaires tels que le processus de rappel et de récupération des bonnes formes orthographiques pour construire des schèmes ou des modèles mentaux variables et adéquats à chaque situation.

II-3-3-2- La pertinence de la production écrite

Nous passons dans cette partie des erreurs situées au niveau de la phrase et en rapport avec la langue aux erreurs situées au niveau du contenu et en rapport avec le sujet. Nous avons vu précédemment que la rédaction des textes nécessite l'acquisition de connaissances linguistiques et rhétoriques, des savoirs déclaratifs et procéduraux. Cependant, pour rédiger un texte, il faut également mobiliser des connaissances référentielles et communicationnelles. Les étudiants auprès desquels nous avons mené notre test étaient chargés de rédiger des textes exhortatifs, d'exposer une situation problème et d'inciter à la réaction contre cette situation. Pour convaincre leur interlocuteur, les scripteurs doivent disposer d'outils correspondant à la tâche : des arguments cohérents et solides, des exemples concrets et des mots clés conformes à la situation de communication, des verbes et des procédés qui expriment le jugement, l'interpellation et l'injonction.

Face au sujet que nous avons proposé, l'étudiant doit établir des rapports entre les grands axes de la consigne d'écriture proposée que nous pouvons considérer comme des stimuli pour construire son propre texte. Le texte final est un feedback qui varie d'un apprenant à un autre selon la collecte et la mémorisation des informations liées à la situation-problème et la représentation qu'ils en ont eue. Si la représentation est erronée, l'output est automatiquement incohérent.

En effet, en analysant les copies des étudiants, nous avons remarqué un écart considérable entre les stimuli et les réponses, entre la consigne nécessitant la mise en œuvre de compétences intermédiaires et finales (compétences syntaxiques, orthographiques et discursives) et les développements des étudiants.

Ce que nous appelons stimuli dans ce contexte précis, ce sont les instructions que reçoit l'apprenant en lisant le sujet proposé par l'enseignant et qu'il est appelé à y réagir et à y répondre.

Nous dresserons, à partir du sujet de la consigne présentée un tableau où nous expliquons les liens entre la consigne et les compétences ou du feedback qu'elle requiert :
Tableau 1: Consigne et feedback

Consigne / stimulus	Réponses/ feedback des élèves
Thagaste offre un paysage riche et diversifié de vestiges archéologiques d'une importance considérable. Toutefois, ces sites archéologiques ne sont pas à l'abri des actes de pillages et de transactions illicites effectuées par des receleurs de pièces archéologiques	• Récupération des procédés de la description et de la caractérisation. • Intégration et développement du champ lexical relatif aux sites archéologiques.
Rédigez un texte exhortatif au Ministre de la Culture pour sauver les sites et les monuments touristiques de Souk-Ahras »	• Présentation de la situation actuelle de Thagaste de manière négative (Phase de sensibilisation). Emploi des verbes d'état et du présent de l'indicatif • Présentation d'une situation alternative meilleure (phase argumentative). Emploi des verbes de modalité, du présent de l'indicatif qui prend la valeur du présent d'énonciation, du subjonctif et/ou du conditionnel. • Exhortation à l'action (phase incitative). Emploie des verbes performatifs au présent de l'indicatif ou des verbes d'action à l'impératif • Emploie des procédés marquant le style oratoire
Votre texte devra comporter au moins trois arguments et des exemples précis.	• Trois arguments • Des exemples précis et concrets. • Des articulateurs assurant l'enchaînement des arguments

Néanmoins, les étudiants ne réagissent pas tous conformément aux objectifs de la tâche qui leur est assignée. La plupart d'entre eux n'ont pas réussi à rédiger des productions pertinentes. Nous pouvons considérer que les objectifs fixés n'ont pas été atteints et les résultats ne reflétaient pas nos attentes.

Afin de réduire l'écart entre le feedback de l'apprenant et l'attente de l'enseignant, il est important d'abord d'observer de près l'erreur et chercher l'intrus entre les stimuli et les réponses. Les erreurs repérées dans notre corpus sont les suivantes: le développement superficiel, l'argumentation et le style redondant ainsi que le hors sujet.

Le développement superficiel de la thématique véhiculée par la consigne est une caractéristique quasi-totale des productions écrites de notre corpus révélé par un manque de connaissances référentielles et de réflexion profonde. Or, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur doit activer les connaissances relatives à un domaine ou à un thème particulier en fonction du sujet de la consigne pour établir le contenu de son texte.

Effectivement, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* », comme le précise G. Vigner (2001 : 81).

Pour mieux illustrer et expliciter notre analyse des productions superficielles, nous proposons deux développements extraits de notre corpus.

« *Les vestiges archéologiques de Thagaste méritent bien la considération par les habitants et même par les responsables car elles restent un trésor pour notre pays comme les pyramides de Madour, les théâtres de khmissa, l'olivier de Saint-Augustin ou les ruines d'Elmachrouha* » ;

« *Pour préserver ces richesses qui font l'objet de vol et de vandalisme de la part d'ignorants, il appartient à l'état et à chaque citoyen soukahrassien d'être vigilants, surveiller et d'énoncer tout acte malveillant pouvant nuire à cet acquis* »

Ces développements extraits de la copie n°7 et n°11 de notre corpus, qui se ressemblent aux autres développements, sont superficiels parce qu'ils témoignent d'une immaturité et d'une conception très réduite de la réalité. La pauvreté de l'argumentation remet en question la nature même du texte produit. Car pour exhorter, le locuteur doit étayer son intervention par des arguments dont il choisit le domaine (raison ou sentiments) et la pertinence, suite à quoi il les enchaîne selon le mode de raisonnement qu'il privilégie (déductif, inductif, etc.)

La seconde erreur de type discursif est la redondance qui domine les textes des étudiants et qui est très explicite dans l'exemple suivant, tiré de la copie n°19 :

« *Les monuments et les sites archéologiques sont les témoins de l'histoire d'un pays et le reflet de ses célèbres personnalités. Donc, il faut protéger les monuments pour assurer la conservation de l'histoire et le patrimoine immobilier et mobilier* ».

Dans cet énoncé, qui est construit de deux phrases exprimant un rapport de cause à effet, l'apprenant reprend le même argument sans l'explicitier et sans le développer, ce qui crée une redondance dans son discours.

Faute de ressources référentielles et argumentatives, l'apprenant transgresse les normes linguistiques et en crée d'autres pour développer ses idées. En d'autres termes, il récupère dans sa mémoire les connaissances lexicales et syntaxiques enregistrées et les réutilise de façon impertinente, répondant ainsi à ses besoins immédiats.

Nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autre, le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

L'écart par rapport à la norme (le hors sujet) observé dans quelques copies s'expliquerait aussi, à la base, par l'absence de motivation et d'intérêt. L'apprenant démotivé et désintéressé adopte une attitude d'évitement et de dévaluation de l'activité qu'il est en train d'accomplir. Il construit *in extremis* des savoirs élémentaires qu'il ne pourrait pas combiner selon les exigences de la tâche assignée et sur lesquels il ne pourrait pas greffer d'autres savoirs. Par ailleurs, il néglige les contenus référentiels les plus pertinents et se limite à la récupération des informations les plus faciles à exploiter et qui sont généralement les plus proches de sa langue naturelle et du sens commun.

Partant de ce principe, nous pouvons nous permettre de raisonner à la manière de N. Boileau (1815: 6), selon qui : « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément* ».

L'apprentissage de l'écrit n'est, en fait, pas exclusivement piloté par les exigences de l'enseignement mais surtout par les prédispositions affectives de l'apprenant, qui sont l'expression de son implication, mais aussi l'origine de ses erreurs.

II -3-3-3- La cohésion et la cohérence

En règle générale, un texte cohérent est à la base un texte syntaxiquement, lexicalement et sémantiquement sain. Si l'élève dispose d'un lexique approprié, s'il

connait parfaitement les structures syntaxiques de la langue, il est capable de produire des textes cohérents.

En parcourant les productions écrites des étudiants, nous avons constaté que ces productions constituent une chaîne de mots qui se regroupent sans construire un tout cohérent. Ces textes nécessitent une analyse profonde des liens d'une part entre les mots et d'autre part, entre les phrases pour qu'elles soient compréhensibles.

La première explication des erreurs commises par les scripteurs est d'ordre interférentiel où ils traduisent intégralement, leurs idées sans tenir compte des différences entre les deux systèmes linguistiques. La faible connaissance des caractéristiques de la situation d'énonciation entraîne d'abord des défaillances au niveau de la micro et de la macrostructure du texte, le lien entre les mots et les phrases et ensuite au niveau de la superstructure; puisqu'il devient parfois difficile de saisir la signification du texte. Un évaluateur francophone natif qui méconnaît le système linguistique arabe comprendra plus difficilement ce qu'un scripteur arabophone voudrait transmettre par une phrase telle que « *il y a des humains ont des beaucoup de malheure vont soulager dans ces sites* » (extrait de la copie n°25) parce que celui qui connaît le système linguistique arabe lit et peut traduire pour comprendre l'erreur de l'apprenant, par contre, le francophone natif n'a aucun repère ou modèle pour être éclairé sur l'origine de l'erreur.

Dans les textes exhortatifs que nous avons analysés, et qui doivent être illustrés par des articulateurs logiques et chronologiques et des reprises anaphoriques marquant le style oratoire, nous remarquons, l'absence totale de ces procédés anaphoriques tout au long des textes de notre corpus, ainsi que l'utilisation infidèle de connecteurs qui reprennent à tort le rapport à exprimer comme dans l'exemple suivant tiré de la copie n° 18 « *Thagaste est un paysage riche et diversifié de vestiges archéologiques d'une importance considérable. Pourtant ces sites ils souffrent de la marginalisation par les autourités et la population. Alors, pour moi les solutions sont ; nous devons le préserver en mettant un garde et en installant des nettoyeurs* »

Cette catégorie d'erreurs est liée spécifiquement à la planification. Une étape majeure de la production, qui constitue une sérieuse difficulté chez les apprenants, qui s'achèment vers « *la mise en phrases* », puisqu'elle oriente la genèse du texte et détermine une structuration sémiotique et discursive qui invoque des opérations telles que la mobilisation et la section de l'information ainsi que son organisation sous forme de plan.

Cette mise en phrases consiste à récupérer l'ensemble des connaissances qui sont disponibles dans la mémoire à long terme du scripteur pour les appliquer pendant la rédaction selon un plan adapté. Ce processus mobilise les informations que le scripteur détient sur la thématique et sur les caractéristiques de la situation d'énonciation.

II-2-4- Discussion et interprétation des résultats obtenus pour une action didactique

Dans notre démarche, il s'agit de rédiger un texte exhortatif lequel nécessite, dans une optique didactique, l'intégration de trois phases essentielles incontournables quant à la rédaction d'un texte cohérent et cohésif. Ces trois phases sont la phase expositive, la phase argumentative et la phase incitative. Cette pluralité de composantes nécessite l'appropriation de trois différents systèmes typologiques. Cependant, les résultats de notre analyse montrent que nos étudiants sont incapables de réinvestir tous ces acquis.

Concernant les erreurs observées dans ces passages, nous jugeons les unes comme des incohérences et font écran à la compréhension du message, et les autres comme partielles et nécessitant des pistes d'interprétation. Le premier type d'erreurs est en rapport avec les connaissances déclaratives (le savoir) qui font que l'apprenant soit incapable de rédiger un texte en langue française. Mais soumis à une épreuve écrite dans

cette langue, il crée son propre texte à partir de ses connaissances instables. Selon la psychologie cognitive, apprendre c'est se souvenir. Du moment que nous considérons le souvenir comme la sauvegarde d'images du passé, nous interpréterons ces erreurs comme des souvenirs enfouis dans la mémoire et voués à l'extinction. Même si les mots utilisés par l'étudiant n'ont aucun sens, ils en ont sûrement pour cet apprenant qui écrit pour transmettre un message.

En rédigeant son texte, l'apprenant lit dans sa mémoire ce qu'il cherche à exprimer, si le produit final est incohérent, c'est que le scripteur a reproduit textuellement et passivement les images mentales logeant dans sa mémoire et qui sont une représentation déformée de la réalité. Ces erreurs sont d'ordre cognitif. Ainsi, elles stimulent une réécriture planifiée du 1^{er} jet puisqu'elles sont considérées pour un étudiant universitaire en 1^{ère} année licence comme des erreurs liées à la révision et à la planification.

Certes, l'apprenant éprouve des difficultés en production écrite faute de ressources linguistiques et pragmatiques. Toutefois, ces défaillances en cachent d'autres, ayant marqué les apprentissages antérieurs. Les erreurs que nous avons analysées témoignent, en outre, des difficultés référentielles. L'erreur est liée dans ce cas à des facteurs intra-linguaux tels que la motivation, les rapports affectifs que l'apprenant entretient avec la langue française et les facteurs socioculturels. L'absence d'intérêt et la démotivation générées par la relation au savoir finissent par orienter les stratégies de l'apprenant.

B. Charlot (1999) considère que le rapport au savoir est un rapport à la vie. Ainsi, si le savoir enseigné ne reflète pas la vie active et le réel, l'apprenant risque d'adopter une attitude d'évitement face à ce savoir au delà de ses besoins et de ses attentes.

Alors, il est difficile d'adapter le contenu enseigné aux variations socioculturelles et mentales des apprenants. Proposer un sujet traitant les sites archéologiques de Thagaste n'aurait sûrement pas le même feedback chez les étudiants ayant grandi dans la même ville que chez des étudiants venant d'autres villes ou vivant dans les zones d'ombre. Cet écart mérite une réflexion profonde sur les aides didactiques et les pratiques enseignantes dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE au milieu universitaire. A ce type de difficultés qui n'est pas uniquement d'ordre cognitif mais également d'ordre affectif, nous proposons le choix des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans la présentation de la consigne d'écriture pour le développement des stratégies inférentielles et la construction des connaissances référentielles en expression écrite.

III-Conclusion

Nous constatons, d'après l'analyse de notre corpus, que les difficultés auxquelles se heurtent nos étudiants sont occasionnées par le contenu du savoir enseigné et le rapport au savoir. Certes, ces difficultés étroitement liées au savoir sont en rapport avec les trois pôles du triangle didactique, mais il ne faut pas comprendre, par ces propos, que nous rattachons les difficultés à chacun des pôles indépendamment des autres mais nous percevons le triangle didactique de manière systémique vu que chaque pôle étant subordonné aux autres.

Concernant le rapport que l'apprenant entretient avec le savoir, nous estimons que la plupart des erreurs commises par les " évalués " sont des erreurs de " syncrétisme " dans la mesure où les apprenants n'ont pas la compétence d'intégrer les savoirs acquis dans un tout cohérent et de les arranger de manière synthétique, efficace et opérationnelle.

De ce fait, il devient nécessaire dans toute situation d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE à l'université de planifier une réécriture du 1^{er} jet afin de gérer les difficultés linguistiques et textuels et s'habituer aux étapes du processus rédactionnel.

Quant au rapport de l'enseignant avec l'apprenant, nous tenons à mettre en relief la difficulté de concilier la diversité des apprenants avec les facteurs socioculturels et la conception du curriculum. Puisque la conception des savoirs à enseigner ne répond pas toujours aux besoins de tous les apprenants et insiste peu sur la dimension pratique et opérationnelle de l'enseignement.

Ces facteurs ont un impact négatif sur le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue et surtout de la production écrite en FLE. L'absence d'intérêt et la démotivation dues aux efforts exigés, aux thèmes traités et/ ou aux moyens employés finissent par orienter les stratégies de l'apprenant.

A la lumière de nos résultats, il est important de se demander si l'usage des TICE en cours d'une réécriture planifiée du 1^{er} jet permettrait de développer les habilités nécessaires pour assurer la qualité textuelle et discursive des textes exhortatifs en FLE. Une question à laquelle nous pourrions répondre dans des futures recherches scientifiques

Références:

- 1 ALMARGOT D, LAMBERT E et CHANQUOY L. (2005). « La production écrite et ses relations avec la mémoire ». *Approches neurologiques des apprentissages de l'enfant*, n°17. pp. 41-46.
- 2 BARRE-DE MINAC C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck et Larcier, Paris : INRP.
- 3 BARRE-DE MINAC C. (2000). *Le rapport à l'écriture*, Paris : Ed. P.U. F.
- 4 BOILEAU N. (1815). *L'Art poétique*, Paris : Ed. Aug. Delalain.
- 5 CHARLOT B. (1999). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris : Ed. Anthropos.
- 6 CHISS J-L, DAVID J et REUTER Y. (2005). *Didactique du français*, Paris : Coll. Savoirs en pratique,.
- 7 CUQ J-P et GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Grenoble : Ed. P.U.F.
- 8 DUBOIS J et al. (2002). « Linguistique et sciences du langage », Paris : Larousse.
- 9 FIJALKOW J. (1999). *Entrer dans l'écrit*, Belgique : Magnard.
- 10 FABRE C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble : Ceditel /L'atelier du texte.
- 11 FREI H. (1929). *La grammaire des fautes*, Paris : Slatkine Reprints,.
- 12 Gagné G et Lalande J-P. (1995). « Comparaison internationale des performances en français écrit : Préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. » (trad. G. Fortier). In Boyer, J-Y, Dionne J-P et Raymond P. *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal : Les éditions logiques, pp. 17-48.
- 13 GRESILLON A. (1994). *Élément de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, Paris : Ed. PUF.
- 14 MERIEUX PH. (consulté le 22/7/2018). « Pourquoi est---il(si) difficile d'écrire? » In <https://www.meirieu.com/LIVRESEPUISSES/BAYARD-ECRIRE.pdf>.
- 15 M.MILED M. (2007). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Erudition, Paris.
- 16 Oison D- R. (1998). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée* (traduit par Yves Bonin) , Paris: Retz.
- 17 ORIOL-BOYER C. (1989). « L'écriture du texte : théorie, pratique didactique », Thèse dactylographiée, Université de Vincennes/Saint-Denis, Paris.
- 18 PIOLAT A et PELISSIER A. (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Poitiers : Ed. Delachaux et Niestle.
- 19 PRINCE M. (2011). « La réécriture accompagnée: une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale », Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- 20 REUTER Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : Ed. ESF.
- 21 REUTER Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : Ed.ESF.
- 22 ROEGIER X. (2010). *L'école et l'évaluation*, Louvain : Pédagogies et développement.
- 23 SCHNEUWLY B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*, Neuchâtel : Ed. Delachaux et Niestle.

- 24 VIGNER G. (2001). *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite, Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé international.