

La production écrite entre les aspirations de la tutelle et la réalité du terrain

SISSAOUI ABDELAZIZ
Université SADDIK BEN YAHIA/JIJEL

Introduction

La réforme scolaire lancée en 2003 avait pour objectif l'amélioration qualitative de l'enseignement de manière générale et des langues étrangères en particulier. S'inspirant des données de la linguistique, des sciences du langage et de la psychologie cognitive, l'enseignement de la langue française doit contribuer efficacement à l'installation des compétences disciplinaires et transversales et permettre à l'apprenant de se prendre en charge dans des situations d'énonciation diverses. Le programme de la troisième année secondaire, à l'instar de celui de la première et de la deuxième année, préconise la linguistique énonciative comme socle de l'enseignement /apprentissage du français, langue étrangère. Durant les deux premiers cycles, l'apprenant a été confronté au texte considéré comme une superstructure lui permettant l'identification des différents types de textes et de leur visée textuelle. Dans le secondaire, il est appelé à développer l'esprit critique par rapport au flux des informations reçues, à produire des textes qui portent la marque de son individualité et de prendre position vis à vis des sujets d'actualité. La compétence générale de communication s'articule autour de l'appréhension des différentes formes discursives en relation avec les projets pédagogiques : l'explication, l'argumentation et la narration.

En nous appuyant sur le programme et sur le manuel scolaire de la troisième année secondaire, nous tenterons, à travers cette recherche, de vérifier et d'évaluer les acquisitions

communicatives chez ces apprenants par rapport aux objectifs ciblés par la réforme scolaire.

Problématique générale

Nous avons constaté au cours de nos pratiques pédagogiques que les apprenants ne maîtrisent pas les techniques de rédaction et aboutissent le plus souvent à des productions incohérentes et parfois remettent des feuilles blanches par incapacité de se prendre en charge dans une situation-problème. Evidemment, cet enlisement rédactionnel n'est pas sans conséquence sur le rendement scolaire et socioprofessionnelle. Alors que l'apprentissage du français doit contribuer efficacement à la formation du futur citoyen, un citoyen actif, responsable et capable de s'adapter aux moyens technologiques que connaît le monde aujourd'hui et l'Algérie en particulier. Quant à l'activité de rédaction, la didactique de l'écrit et le foisonnement des théories de l'écriture à savoir le modèle de Hayes et Flower (1980), la rédaction conversationnelle (R. Bouchard 2001) ont apporté un éclairage fort important à la didactique de l'écrit et à la pédagogie. Toutefois, nous devons signaler que l'objectif de la recherche n'est pas d'expérimenter l'un de ces modèles ni d'observer les pratiques de classe, mais il consiste à évaluer les acquisitions communicatives au niveau discursif et textuel de deux groupes d'apprenants scolarisés dans le lycée Ahmed Boumendjel de la ville de Taher. En fait, nous avons pu constituer un corpus conséquent grâce à l'enseignante de français qui a bien voulu coopérer avec nous en faisant subir aux apprenants un test présenté comme étant une évaluation diagnostique. Il est à préciser que ces groupes d'apprenants ont fait déjà dix ans de français dans un cadre institutionnel et issus de la réforme scolaire. Nous attendons de leur part une certaine aisance communicative qui leur permet de produire des textes cohérents et adaptés à leur niveau scolaire. A travers cette recherche, nous tenterons de donner des éléments de réponse à notre questionnement par rapport à l'intériorisation des

règles de cohérence. Nous vérifierons si les acquis de base ont été efficacement mis en place dans les paliers inférieurs et si les productions écrites sont conformes au modèle discursif relatif à la lettre ouverte. Nous cherchons à savoir s'ils maîtrisent suffisamment les règles de cohérence textuelle et parviennent à matérialiser leurs idées dans des productions intelligibles et cohérentes. La recherche en question peut être considérée comme étant un état des lieux sur les véritables performances de ce public. Et pour aboutir à des résultats probants, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les notions de base n'auraient pas été suffisamment installées dans les paliers inférieurs, ce qui ne permet pas aux apprenants de produire des textes cohérents.
- Les apprenants ne maîtriseraient pas suffisamment les règles rédactionnelles même s'ils connaissent les règles de reprise.
- Les difficultés rencontrées pourraient être expliquées par l'incapacité de transférer les acquis linguistiques dans des produits effectifs.

Cela dit, nous avons jugé utile de présenter sommairement le programme de français ainsi que le contenu du manuel scolaire. Nous mettons en exergue les fondements théoriques et méthodologiques préconisés par le ministère de l'éducation nationale et nous évaluons la place qu'occupe l'expression écrite dans le manuel.

1-Présentation sommaire du programme de la 3AS

Le programme de la 3AS constitue le couronnement de l'enseignement du français pour le secondaire et prépare l'élève à la vie socioprofessionnelle et universitaire. Les compétences prévues pour l'année sont:

CT.1 : Comprendre et interpréter des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution :

- exposer des faits en manifestant son esprit critique ; participer à un débat d'idées

-interpeller le(s)interlocuteur(s) pour le(s)faire réagir.

CT.2 : comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

CT.3 : Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et l'enjeu visé.

L'analyse des contenus est abordée sous deux angles principaux : discursif et textuel. Cela suppose que l'élève a déjà développé les acquis linguistiques nécessaires à l'appréhension des textes écrits et oraux d'un point de vue discursifs et textuel : Inférer la visée communicative du texte, se positionner par rapport à l'information présentée, manifester son esprit critique, identifier les chaines isotopes qui assurent la cohérence du texte...

Quant aux techniques d'expression, le programme décline les techniques suivantes :

- La synthèse de documents, projet 1 : textes et documents d'histoire
- Le compte rendu, projet 2 : débat d'idées
- La lettre de motivation, projet 3 :l'appel
- La fiche de lecture, projet 4 : la nouvelle fantastique

2-Présentation du manuel scolaire

Le manuel de la 3^{ème} année est élaboré par Fethi Mahboubi (Inspecteur de l'Education et de la formation) et par Mohamed Rekkab et Azzeddine Allaoui(I.E.E.M).Il porte à l'en-tête la source émettrice écrite en langue arabe : « La République Démocratique et Algérienne au-dessous de laquelle l'intitulé manuel « Français » est disposé en gros caractères bleus sur fond orange.

L'apprenant découvre à travers les images les grands thèmes à aborder au cours de l'année scolaire (l'Histoire, la solidarité mondial...), les projets et les types d'évaluation : diagnostique, formative et certificative.

Les projets :

Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement

Objet d'étude: Textes et Documents

d'Histoire .Séquence1 : informer d'un fait d'Histoire .Séquence2 : introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.Séquence3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire

Projet2 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu

Objet d'étude : Débat d'idées .Séquence1 :S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.Séquence2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Projet3 : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires

Objet d'étude : l'appel.Séquence1 : comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier.Séquence2 : inciter son interlocuteur à agir

Projet4 : rédiger une nouvelle.

Objet d'étude: la nouvelle fantastique.Séquence1 : introduire le fantastique dans un cadre réaliste.Séquence2 : exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.Séquence3 : comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Les thèmes et supports

Les textes du manuel sont plus au moins longs, provenant d'auteurs et d'historiens d'horizons différents. Les thèmes choisis sont accessibles et abordables.L'apprenant découvre des textes relevant de l'histoire (l'expédition de l'Algérie, 8 mai 1945,1^{er} novembre 1954, les méthodes coercitives adoptées par le colonisateur...), des textes argumentatifs en rapport avec les sujets

d'actualité (la solidarité universelle, les OGM...) et des textes relevant de la littérature (la nouvelle fantastique pour la filières lettres et sciences humaines). Les thèmes sont motivants et devraient permettre la mise en place des compétences d'autant plus que certains thèmes ont fait déjà l'objet d'études en langue arabe (textes d'Histoire) ce qui favorise dans une approche interdisciplinaire l'accès aux sens.

Les activités de langue

Le manuel propose un nombre restreint d'activités linguistiques pour chaque projet ayant pour objectif le renforcement des acquis. Les activités sont conçues dans la grammaire énonciative. Elles portent sur les indices de personnes, les indices spatio-temporels, les modalisateurs. L'objectif est de remédier aux lacunes observées par l'enseignant.

Les activités de rédaction

Les concepteurs du manuel proposent pour chaque texte support une activité d'expression orale et une activité d'expression écrite. Les deux activités sont conçues en fonction de la nature du texte soumis à l'analyse et du thème évoqué. Toutefois, le manuel ne propose aucune démarche pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la rédaction ni des critères d'évaluation. Il revient à l'enseignant de choisir les sujets proposés en fonction de la progression qu'il aura adoptée et des compétences à installer.

3-Présentation du public

Les apprenants que nous avons ciblés sont inscrits en troisième année secondaire, filière lettres et philosophie et sciences expérimentales. Le cursus scolaire suivi par ces apprenants est le suivant : à l'école primaire, leurs deux premières années étant enseignées en arabe, ils ont pris contact avec le français en troisième année, puis suivi pendant trois ans dans le même cycle avec non seulement un enseignement de langue française et de langue arabe, mais aussi avec l'introduction d'autres matières telles que les mathématiques, l'histoire /géographie, éducation

civile et islamique et technologique. Après leur passage au cycle moyen, ils ont eu une scolarité de quatre ans, avec des cours de français et d'anglais et d'autres matières telles que les sciences naturelles et la physique. Orientés au lycée vers les filières (Lettres et Philosophie, Sciences Expérimentales), ces apprenants ont suivi un cursus de trois années d'apprentissage. Au total, ils ont fait dix ans de français dans un cadre institutionnel. Ce parcours scolaire devrait les doter d'une certaine aisance communicative grâce à laquelle la réalisation des acte de parole, l'accès à la documentation scientifique, la rédaction des synthèses se concrétisent à travers des productions cohérentes.

Dans la classe de langue, ces apprenants éprouvent de véritables difficultés de communication. Ils sont dans l'incapacité de produire des énoncés cohérents, ce qui accentue davantage leur blocage psychologique qui pèse lourdement sur les résultats scolaires. Ce constat découle, à notre avis, de plusieurs causes :

- la densité des matières à enseigner au primaire, au collège et au secondaire.
- La surcharge des classes dont l'effectif dépasse la quarantaine. Ce facteur entrave la mise en œuvre du programme, de l'approche par les compétences et de la pédagogie de l'intégration.
- Les pratiques de classe ne sont pas conformes avec les exigences de la réforme scolaire.
- Le manque de moyens didactiques indispensables à la mise en œuvre de l'approche par les compétences. En effet, les moyens pédagogiques en classe se limitent au tableau, et au manuel.

Tous ces facteurs sont défavorables à un enseignement de français qui devrait être en adéquation avec les fondements théoriques et méthodologiques des nouveaux programmes scolaires.

Nous pensons, également, que la densité des matières et les difficultés qui y sont liées se répercutent négativement sur le rendement scolaire. Par ailleurs, le temps imparti à la langue française au primaire, au moyen par rapport à d'autres disciplines

est largement insuffisant et n'optimise pas l'acquisition de la langue étrangère

L'activité proposée

Nous avons opté pour une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à rédiger une lettre ouverte adressée au maire de la ville pour lui demander d'agir en faveur des quartiers sales. La lettre répond à un objectif rédactionnel bien précis lui permettant d'exploiter ses performances discursives et textuelles au profit d'un produit à la fois argumentatif et exhortatif. Il est appelé à argumenter en réinvestissant les acquis linguistiques : les verbes performatifs, de modalité, les pronoms de reprise. Le choix du sujet s'inscrit dans le cadre de l'approche par les compétences et de la pédagogie d'intégration. Face à la situation problème proposée, l'apprenant est censé faire appel à ses connaissances antérieures, mobiliser son savoir-faire au profit d'une argumentation bien fondée selon les normes de la rhétorique et de la logique. En fin, nous avons opté pour un sujet qui relève de l'actualité en rapport avec l'environnement immédiat de l'apprenant.

Sujet

Votre quartier est sale. Il dégage des odeurs nauséabondes et infectes. Les habitants vous demandent de rédiger une lettre ouverte au maire de la ville dans laquelle vous lui exposez le problème et vous lui demandez d'agir.

Interprétation des données

L'analyse que nous proposons dans ce chapitre ne se focalise pas sur l'interprétation des erreurs commises par les apprenants ni sur leurs classements, car nous pensons que l'analyse des erreurs a été suffisamment exploitée par les chercheurs ayant déjà expliqué son origine et les mécanismes mentaux déployés par les apprenants au moment de l'activité rédactionnelle. Notre recherche consiste à vérifier les acquisitions communicatives auprès de ces apprenants par rapport à l'activité d'écriture.

Rappelons-le, la réforme scolaire aspire à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la préparation des apprenants à la vie socioprofessionnelle à partir de la mise en œuvre d'un arsenal théorique et méthodologique, inspiré des recherches en psychologie cognitive en matière de traitement de l'information et de la pédagogie de l'intégration. Cela nous conduit à dire que les compétences communicatives ont été efficacement installées et pourraient être exploitées à bon escient par les apprenants. Ainsi, nous focalisons notre attention sur les véritables performances en matière de rédaction au niveau pragmatique et contenu.

1-Le niveau discursif

La lecture des copies, nous fournit un tableau représentatif du développement cognitif des apprenants, de leurs difficultés et de leurs stratégies d'apprentissage. Nous avons constaté que ces apprenants peinent dans la rédaction et n'arrivent pas à mobiliser les connaissances antérieures dans la réalisation de la tâche demandée. Les composantes de la compétence de communication à savoir la composante linguistique et textuelle liées aux fonctionnements de la langue et aux discours (agencement, enchainement transphrastiques et rhétoriques) n'ont pas été mises en place à travers des activités d'écriture. Les apprenants que nous avons ciblés n'ont pas pu rédiger la lettre ouverte que nous leur avons demandée et ne maîtrisent pas le modèle discursif relatif à la rédaction de ce type de texte, et certains d'entre eux ont remis les feuilles blanches. Il semble que cet enlisement rédactionnel est imputable à l'enseignement/apprentissage du français décroché des directives énoncées dans les programmes d'une part et à la méconnaissance des fondements théoriques et linguistiques d'autres part. Evidemment, les pratiques de classe et la prise en charge des stratégies d'apprentissage jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition d'une langue étrangère. En outre l'exploitation du manuel scolaire dépend non seulement d'une connaissance des

théories qui le sous-tendent, mais aussi de la façon dont il est mis en application par les enseignants.

Les compétences de production à l'écrit dépendent des conditions sociales et culturelles de la communication, des habiletés langagières des apprenants, mais aussi des travaux de classe (activités d'écriture, de réécriture et évaluation). La lecture des copies nous a permis de constater l'énorme fossé qui s'est creusé entre les aspirations de la réforme et la réalité scolaire. Pourtant l'approche préconisée (l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration) devraient rehausser le niveau des apprenants et les doter des compétences disciplinaires et transversales qui leur permettent la mise en pratique de ce qu'ils ont acquis à l'école dans la vie socioprofessionnelle.

Les difficultés rencontrées lors de la production écrite nous dévoilent un échec pédagogique dû certainement au manque ou à l'absence des activités de rédaction. La compétence rédactionnelle ne dépend pas uniquement des exercices décontextualisés, elle est tributaire des activités de compréhension et de préparation à l'écrit : faire écrire les élèves et évaluer leurs écrits.

Nous considérons le texte à écrire (texte de l'élève) comme un produit composé de phrases articulées harmonieusement ayant un sens et une visée communicative et non pas comme un ensemble de phrases hétéroclites collées les unes aux autres sans aucun lien et dépourvu de sens. Nous avons remarqué que la qualité de la langue utilisée est trop pauvre, voire inacceptable par rapport à leur niveau scolaire et non adaptée à la situation d'énonciation.

2-Le niveau textuel et phrastique

En ce qui concerne ce niveau d'analyse, nous avons mis l'accent sur l'organisation de la production en fonction des critères suivants : l'enchaînement des phrases, la progression thématique et sur les règles de cohérence. La lecture des copies d'élèves nous a permis de concevoir une idée générale sur les véritables performances de ces apprenants en matière de réinvestissements

des acquis linguistiques. Nous avons remarqué que les notions de base nécessaires à la résolution de la tâche préconisée n'ont pas été installées dans les paliers inférieurs. Les apprenants connaissent certainement le procédé de pronominalisation (outils de reprises lexicales et grammaticales) car ils font partie de la nomenclature linguistique préconisée dans les programmes, mais ne savent pas les transférer dans des productions personnelles. Ce que nous savons de la psychologie cognitive, l'acquisition des connaissances dépend du traitement de l'information grâce auquel l'information peut être stockée dans la mémoire de travail puis dans la mémoire à long terme qui sera réinvestie au moment de la résolution du problème. Contrairement à ce qui devrait être fait, les apprenants tâtonnent dans la rédaction et n'arrivent pas à mettre à profit les connaissances procédurales (savoir-faire) qui doivent se manifester dans leur exécution et dans la résolution de la situation problème.

Quant au niveau de la communicabilité de la langue, les productions ne comportent pas des phrases correctes au plan syntaxique et orthographique. A cela, viennent s'ajouter une ponctuation non maîtrisée et un lexique trop pauvre et inapproprié. Les textes obtenus reflètent un niveau en deçà des aspirations attendues au niveau pragmatique, contenu et langue.

Conclusion

Au terme de cette recherche, nous pouvons avancer que le produit obtenu est d'une piètre qualité, voire loin des ambitions tracées par la tutelle. Du point de vue énonciatif, les productions d'élèves ne comportent aucun choix énonciatif adapté à la situation d'énonciation. Du point de vue textuel, les règles de cohérence et de cohésion à savoir la pronominalisation (pronoms relatifs, pronoms personnels anaphoriques, pronoms compléments, pronoms démonstratifs), définitivisation et référentiation contextuelles (adjectifs démonstratifs et possessifs, articles définis) ne sont pas réinvesties par les apprenants. Et pourtant, ces procédés

ont fait l'objet d'étude dans le secondaire et dans les paliers inférieurs. Du point de vue phrastique, l'apprenant bute sur le choix du lexique approprié à la situation d'énonciation et ne maîtrise pas encore les règles morphosyntaxiques.

Nous sommes conscients que l'activité rédactionnelle est une activité difficile, car elle requiert des compétences disciplinaires et langagières bien précises. Nous pensons que les difficultés rédactionnelles rencontrées par ces deux groupes d'apprenants résultent d'un dysfonctionnement pédagogique. Les pratiques de classe sont peut-être inadaptées aux nouvelles orientations qui nécessitent de la part de l'enseignant et de l'élève un effort considérable. Par ailleurs, les modèles sur l'écriture, les recherches universitaires ne parviennent pas aux paliers inférieurs, ne serait-il pas le moment de jeter des passerelles entre ce qui se fait à l'université et les établissements scolaires pour booster le niveau des élèves. Il s'avère primordial de repenser l'enseignement/apprentissage de la rédaction à la lumière des données des théories de l'écriture et des recherches universitaires.

Référence bibliographique

1. ADAM J-M. (1990), Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes, Nathan, Paris.
2. ALBERT M-C. (1988), « Production de textes en FLE. Comment en apprécier la cohérence », in Le FDM ? N°192.
3. BENVENISTE EMILE, (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard
4. BESSE. H, (1992), Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier
5. BESSE.H et PORQUIER.R (1991), Grammaire et didactique des langues, Hatier/Didier
6. BOUCHARD.R. et MONDADA.L (2005), Les processus de la rédaction collaborative L'Harmattan , Paris.
7. CAROLLES, M(1988) « *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 60* » in Modèles linguistiques, 11-12

8. COMBETTE, B (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, De Boeck, Duculot.
9. GAULMYN. M, BOUCHARD.R, RABATEL (2001), *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, Paris
10. MAINGUEUNEAU, D, (1981), *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette
11. KERBAT, ORECCHIONI (2011), *L'énonciation*, Armand Colin
12. PROGRAMMES ET MANUEL SCOLAIRE
13. Programme (première année secondaire), (2006)
14. Programme (deuxième année secondaire)
15. Programme (troisième année secondaire)
16. Français 3Année secondaire (2007/2008) O.N.P.S