

La typologie textuelle et les difficultés de l'écrit Cas des apprenants de la 1AS

Textual typology and the difficulties of writing Case of Study 1AS learners

Kasmi Salima

Université Mohamed Ben Ahmed (Oran2)

(Algérie)

KSalima@msn.com

تاريخ الاستلام: 2022/01/22 القبول: 2022/04/14 تاريخ النشر: 2022/05/13

Résumé :

L'enseignement/apprentissage de la langue française observe une nette régression du niveau des apprenants dans tous les cycles et dans toutes les compétences. Ce déclin, accentué par une répartition géographique inégale (entre le nord et le sud algérien), trouve son origine dans des événements historiques et des choix éducatifs discutables. Actuellement, les enseignants du FLE encadrent des apprenants dont le développement des compétences est en-dessous des attentes et des profits déterminés par la tutelle. L'inventaire des difficultés inclut, non seulement l'ensemble des composantes linguistiques, mais aussi des problèmes spécifiques liés à la logique du discours produit (en l'occurrence le texte narratif). Il est impératif, face à un tel constat, de s'interroger sur l'intérêt et l'utilité de l'enseignement par typologie textuelle et son apport effectif dans la résolution des lacunes des écrits narratifs des apprenants. Cette article expose une étude comparative des productions (nord/sud), afin d'illustrer les écarts et des les expliquer.

Mots Clés: FLE-compétence scripturale- typologie textuelle- texte narratif- cohérence et cohésion- cycle secondaire.

Abstract :

The teaching/learning of the French language observes a clear regression in the level of learners in all cycles and in all skills. This decline, accentuated by an unequal geographical distribution (between the north and the south of Algeria), finds its origin in historical events and questionable educational choices. Currently, FLE teachers supervise learners whose skills development is below the expectations and profits determined by the supervisory authority. The inventory of difficulties includes not only all the linguistic components, but also specific problems related to the logic of the discourse produced (in this case the narrative text). It is imperative, faced with such an observation, to question the interest and the usefulness of teaching by textual typology and its effective contribution in the resolution of the gaps of the narrative writings of the learners. This article presents a comparative study of production (north/south), in order to illustrate the differences and explain them.

Key Words: FLE-scriptural competence-textual typology-narrative text-coherence and cohesion-secondary cycle.

Introduction :

L'écrit est au cœur de la communication scolaire, et la réussite des élèves est liée en grande partie à sa bonne maîtrise (tous les examens officiels de la 5^e Ap au BAC, n'évaluent que l'écrit). Cependant, le développement de la compétence scripturale en français langue étrangère est l'obstacle majeur auquel sont confrontés les enseignants et les apprenants dans le contexte scolaire algérien. Malgré le long cursus qu'ils entreprennent à partir de la 3AP, les lycéens se trouvent incapables de produire des textes cohérents quel que soit le type de discours étudiés.

Le discours narratif ne fait pas exception même si la lecture des programmes montre que les assises de la compétence scripturale narrative sont mises en place dès les premières années d'apprentissage du français.

Dans cet article, nous remettons en cause la pratique faite de la typologie textuelle en classe de langue, en prenant pour exemple le discours narratif. Nous nous demandons s'il suffit de présenter des modèles de discours narratifs pour faire acquérir à l'apprenant une compétence scripturale narrative. Suffit-il d'explicitier et de faire mémoriser les particularités de ce type de discours (schéma narratif, actantiel, concordance des temps...), pour que l'apprenant puisse (re)produire selon le modèle enseigné?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé de réaliser une étude qui vise à établir un diagnostic sur la compétence du scripteur de la 1AS à produire un récit insérant une description significative et un dialogue conséquent, après avoir suivi un enseignement restituant « toutes les particularités du récit ». (MEN, 2003, p. 53). L'objectif de notre travail est de déterminer à quel niveau se situent les difficultés auxquelles sont confrontés nos apprenants en production écrite d'un texte narratif. Notre hypothèse est que ces lacunes seraient dues à la non maîtrise des procédures de base et qui n'auraient pas de relation avec le type de texte étudié, hypothèse qui repose sur des remarques et des observations relevées en classe et qui est soutenue par la citation suivante de M. Mild (1998, p. 129) « *Il est difficile de prouver qu'analyser un texte, faire apprendre les règles de cohérence ou expliciter les types de progression thématique produisent un effet immédiat sur l'amélioration des productions écrites. On a pu faire le même raisonnement appliqué à l'enseignement grammatical : les leçons de grammaire sont souvent oubliées, précisément parce qu'elles ne sont guère articulées à la production orale ou écrite.* »

I- Données théoriques

Nous commençons par présenter succinctement les notions clés de notre recherche :

I-1. La compétence scripturale : Elle est définie comme étant une compétence de communication qui se présente par la capacité de « mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle » (Dumortier, 2009, p. 18).

C'est une activité intellectuelle à la fois individuelle (à l'image de toute activité cognitive) et partagée (comme toute activité communicationnelle).

En sciences cognitives (Harley et Garnier :2002), la production écrite est définie comme un processus social, stratégique, qui répond à des objectifs et qui est confronté à des contraintes. Les spécialistes soulignent la charge importante des ressources cognitives et attentionnelles mises en place pour résoudre le problème de rédaction. Il en va sans omettre les représentations, les valeurs et l'environnement, qui sont des éléments intégrants du processus rédactionnel.

En didactique, plusieurs recherches ont ambitionné la schématisation d'un modèle représentant le processus d'écriture (Rohmer, 1965 ; Breiter et Scardamalia, 1987 ; Deschênes, 1988 ; Peytard et Moirand, 1992). Malgré leurs divergences, ces études ont révélé deux invariables : l'activité d'écriture peut être décomposée en sous-parties et les scripteurs en langue étrangère se servent des mêmes processus et font appel aux mêmes stratégies qu'en langue maternelle.

Pour notre part, nous avons retenu le modèle élaboré par Hayes et Flowers (1980), et dans lequel le processus de l'écrit est rapporté à trois constituants principaux :

- ✓ planification : durant laquelle le scripteur puise dans sa mémoire les connaissances en référence avec le thème de la production, ce qui lui permettrait d'élaborer le plan de sa rédaction ;
- ✓ mise en texte : Donner forme aux idées tracées dans le plan en les développant ;
- ✓ et révision : cette étape comporte les modifications apportées à la production (ajout, suppression, remplacement, déplacement).

Hayes et Flower insistent sur le caractère récursif et interactif et non pas linéaire de ces étapes.

I-2 Les composantes de la compétence scripturale : s'agissant d'une compétence complexe, plusieurs décompositions en compétences ont été faites (D. Hymes, 1972, M. Dabène, 1991, J.L. Dumortier, 2006), nous avons choisi les trois grandes familles de compétences établies par E. Charmeux (1998):

- ✓ Une compétence graphique : d'ordre psychomoteur ;
- ✓ Une compétence énonciative : qui consiste à savoir modifier son énonciation en fonction des données de la situation de communication ;
- ✓ Une compétence langagière : basée sur la maîtrise du système linguistique de la langue de production et sur la distinction entre l'oral et l'écrit.

I-3 Discours/texte : Même si plusieurs linguistes opposent le texte au discours (Adam, Charaudeau, Rastier), nous adoptons, pour notre part, l'acception qui détermine le texte comme « toute production écrite ou orale qui met la langue en œuvre, c'est-à-dire toute production du discours ». (Delesalle, 1998, p. 32). Nous

admettons que l'enseignement du texte, qui se positionne à mi-chemin entre la phrase et le discours, fait appel à deux approches complémentaires adoptées par les programmes. La première perspective est d'ordre textuel (interne) et englobe l'organisation et la stabilité de la production. La deuxième perspective est d'ordre discursif (interne) et se charge, quant à elle, de l'énonciation et de la pragmatique. Ce caractère multidimensionnel et hiérarchique du texte génère un enchevêtrement source de grandes difficultés de l'enseignement.

I-4 La typologie textuelle : est une catégorisation des textes selon des critères bien déterminés. Ce classement a une double utilité : théorique (Adam, Van Dijck, Maingueneau...) et didactique, dans la mesure où «la reconnaissance de la cohérence d'un texte et pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache » (Maingueneau, 2000, p. 14).

Selon (Branca-Rosoff, 2004), la notion de typologie textuelle est un regroupement de productions langagières sur la base des marques linguistiques et du fonctionnement discursifs. C'est une notion qui a été construite en vue de l'acquisition pratique de modèle ce qui ne peut être que bénéfique pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite..

II- Contexte de recherche et méthode

Comme objet de recherche, nous avons choisi un corpus constitué des productions narratives des élèves du secondaire. Etant donné qu'il s'agit de l'analyse de la compétence scripturale narrative par la mesure de ses constituants et de sa cohérence, notre recherche est de type descriptif et quantitatif. Nous avons procédé au recensement des critères de cohérence du discours narratif avec indication de marques inadéquates et adéquates de cohérences, en utilisant:

- a- La grille d'auto-évaluation proposée aux élèves dans leur manuel (MEN, 2003, p. 188) recomposée sur le modèle de Hayes et Flower ;
- b- La grille d'évaluation proposée par Carbonneau C. et Préfontaine C (2005, p. 18).

La combinaison de ces deux grilles nous a offert l'opportunité de traiter les points les plus pertinents et en l'occurrence ceux auxquels l'enseignants accordent une grande importance. Nous présentons dans le tableau suivant les critères à respecter par le scripteur et nous notons que dans le manuel de la 1AS, l'opération de mise en texte est divisée en deux étapes afin de permettre à l'apprenant de distinguer la macrostructure et la microstructure textuelle.

Capacités	Objectifs
<p>1. Opérations de planification-maturation : Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
<p>2. Opérations de textualisation : Organiser sa production.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.
<p>3. Opérations de scription : Utiliser la langue d'une façon appropriée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation
<p>4. Opération de révision : Réviser son écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

III- Résultats et discussions

1^{ère} étape :

Nous avons commencé par réaliser une pré-enquête avec quatre classes de la 1AS dans deux établissements à détermination géographiques (du nord et du sud algériens) afin de pallier à la problématique question statutaire de la langue française et à sa « répartition géographique et sociale inégale » (Taleb-Ibrahimi, 2016, p. 20) (deux à Béchar et deux à Alger). Il s'agit d'une évaluation des pré-aquis des nouveaux lycéens, en tout début d'année (fin septembre). Notre pré-

enquête s'adresse aux apprenants des deux filières de la première année, à savoir les classes de tronc commun sciences et celles de Lettres, sachant qu'ils suivent la même progression (les classes de lettres ont un projet de plus « le fait divers ».

L'objectif est dans un premier lieu de savoir si les apprenants du secondaire arrivent à différencier les types de discours proposés (narratif, explicatif, argumentatif). Et dans un second lieu, s'ils sont capables d'identifier les caractéristiques propres à chaque type (cadrage spatio-temporel, statut de l'énonciateur, systèmes verbaux...).

L'analyse des résultats de cette pré-enquête, nous a permis d'observer que 88,24% des apprenants sont capables de distinguer le type de discours proposé et de reconnaître ses caractéristiques. Concernant les caractéristiques du discours narratifs, objet de notre recherche, le problème majeur se posait pour la reconnaissance du passé simple (6% uniquement des apprenants ont su que « aperçut » est un verbe conjugué au passé).

2^e étape

En fin d'année, ce même groupe a été mis face à une situation problème de production d'un discours narratif, après que les enseignants aient terminé le projet 3 du programme de la 1AS.

Ce dernier projet a pour objet d'étude « la nouvelle » et est constitué de trois séquences. Il est intitulé : « écrire une biographie romancée » et son intention communicative est de « relater un évènement fictif ».

Nous avons choisi comme situation-problème une narration illustrant le thème du « mensonge » et relatant un évènement particulier dans lequel l'apprenant rend compte d'une expérience personnelle, mélange de fiction et de réalité. La consigne proposée a été élaborée selon le modèle de Garcia Debanc (1996). Le texte produit est un récit immédiat, sollicité, issu d'une sorte de « contrat d'écriture » (Brès, 1993.).

Nous avons obtenu les résultats suivants :

	Copies vides	Productions qui ne répondent à la consigne	Productions présentant des erreurs relatives à la cohérence textuelle
A Alger	4/30	4/30	22/30
A Béchar	9/30	2/30	19/30

Nous avons procédé à l'analyse des copies qui répondent à la consigne mais qui présentent des erreurs relatives à la cohérence. Nous avons noté que 86% des productions ne dépassent pas huit (08) lignes, ce qui est relativement court pour illustrer le thème à traiter et la consigne qui lui est jointe.

Nous décelons un déséquilibre prononcé entre les intentions communicatives des scripteurs et leurs capacités d'expression. Dans la tâche narrative, l'enjeu communicatif consiste non seulement à choisir les événements à narrer mais aussi à effectuer des opérations diverses telles que : spécifier l'ancrage temporel des événements, indiquer les relations temporelles entre ces événements (antériorité, postériorité, simultanéité). En effet, l'étude des copies démontre que les apprenants maîtrisent le schéma narratif et actantiel du récit. Les rédactions comportent les moments narratifs nécessaires (situation initiale, déroulement des événements avec un élément déclencheur et une situation finale). Mais ce qui mérite d'être signalé est leur incapacité à organiser les informations dont ils disposent dans un tout cohérent, ce qui nous met face à un dysfonctionnement textuel dont les causes sont intra et inter phrastiques.

L'application de la grille d'évaluation, nous a permis de répertorier les erreurs des apprenants :

- a) **La méta-règle de répétition/continuité** : cette partie comporte les critères relatifs à la substitution.

Nous avons choisi le texte suivant pour illustrer l'utilisation des reprises par les apprenants de la 1AS : « *j'ai monté à mon camarade ...est tout menti et après mon camarade il sait qu'il a menti moi je suis triste parce que mon camarade elle sait que je suis tréché à lui...j'ai perdu la confiance de mon camarade. Mon camarade dit : »*

Dans cette production, le scripteur a eu recours au mot « camarade » cinq (05) fois. En outre, nous remarquons que le référent employé est ambigu, l'apprenant emploie une fois « il » et l'autre « elle », ce qui rend impossible de déterminer le genre du « camarade », cette difficulté s'accroît quand il passe du déterminant « mon » à « ma ». Une autre erreur est à signaler avec l'utilisation de « té », qui renvoie à la 2^e personne.

Un autre exemple illustre ces difficultés : « *Une fois j'ai menti à mon ami préféré malheureusement elle m'a fait confiance. J'ai lui posé un problème avec sa famille est à la perdu leur confiance à cause de ma monsonge j'ai écrit une lettre à un copine et j'ai son nom dans la signature après le garçon a dit ou profeseur, est il a convoqué ses parents car il sont puni. Ils ont demandé de ne pas voyage dans les vacances. J'ai dit que ci moi qui a fait ce cou, elle ma pas parles depuis là malgré j'ai demandé des excuses »*

Nous repérons dans ce dernier exemple des reprises pronominales non adéquates en genre et en nombre « mon ami/elle », « ses parents/ il », l'utilisation de déterminants non adéquats « *ma monsonge* », « *un copine* » ainsi que l'absence de la reprise dans « *Ils ont demandé de ne pas voyage dans les vacances* », nous savons d'après le contexte, que les parents ont interdit à leur enfant de voyager mais le choix du verbe « demander » et l'absence du complément « lui ont » sont à souligner dans cet énoncé. Nous relevons aussi l'introduction d'un sujet précédé par l'article défini « le » sans qu'il y ait un référent « *le garçon* », nous nous posons la question de quel garçon s'agit-il ? Et

même en lisant le texte en entier, nous n'arrivons toujours pas à savoir s'il est question d'un ou d'une ami(e).

L'utilisation inadéquates des reprises est due, en outre, à la non maîtrise des rôles des prépositions et à la transposition que font les apprenants de leur langue première vers le français. Nous prenons les énoncés suivants :

- « *Un jour j'ai monter et j'ai caché la vérité sur une amie* ».
- « *Je lui dit que je mente jamais sur lui* »
- « *J'ai menti sur elle* »

En arabe, nous disons « كذبت علي » en traduisant cette expression nous obtenons « mentir sur.. ». Nous faisons la même remarque pour les pronoms que les apprenants mettent en fin d'énoncé, dans « *j'ai perdu la confiance d'elle* », le scripteur traduit l'expression

« فقدت الثقة ديالها » et dans « *j'ai monté à elle* » .

L'utilisation des reprises est un vrai casse-tête pour nos apprenants, ils ont recours à l'emploi du même mot, et quand ils substituent le référent par un pronom ou un déterminant, leur choix est à 88% inapproprié. Quant aux reprises par un terme générique ou une périphrase, elles sont quasi inexistantes (00%).

b) **La méta-règle de progression:** Nous avons constaté que les scripteurs suivent une progression logique et que le sens global du texte est présent, mais nous avons repéré de grandes lacunes concernant l'organisation de l'information et particulièrement l'emploi des organisateurs et des connecteurs textuels. Les apprenants ne savent pas manier les articulateurs qui articulent le texte, soit ils optent pour un organisateur non- adéquat, soit ils se rabattent sur la conjonction de coordination «et».

Nous illustrant ce constat par les énoncés suivants :

« *Un jour j'ai menti à ma mère...j'ai été chaque jour menti..ma mère a découvre que j'ai toujours menti..* ».

Dans cet énoncé, la règle de progression n'est point respectée car nous relevons une accumulation de l'énoncé « mentir à son camarade » sans aucune articulation assurant le passage d'un énoncé à l'autre, nous ignorons pourquoi ou en quoi le scripteur a menti. Cette succession incompréhensible causée par les ellipses dénote que les scripteurs ne relisent pas leurs copies, et ne prennent pas en considération la particularité de l'écrit qui est un énoncé ancré et dans lequel le lecteur doit retrouver tous les éléments qui lui permettent de saisir le sens.

« *Un jour j'étais invité chez mon amie pour une fête et je pouvé pas allé o tellephone et j'ai lui dis que j'étais occupé avec mon oncle et je lui passé un grand homme que je conné o cartier de lui parlle que je peu pas venir et je doi lédi et après il était faché ...».*

De même, nous relevons dans cette copie une incohérence au niveau de la progression de l'information causée par les ellipses : (*et je pouvé pas allé o tellephone ; et je lui passé un grand homme ; et après il était faché*). L'absence de la ponctuation, accentuée par les ellipses

sus citées, rend l'énoncé incompréhensible linéairement, autrement dit, nous devons suivre la pensée du scripteur ou ce qu'il voulait dire afin de saisir la progression de l'histoire.

Dans cet écrit : « *un jour j'ai monte a mon amis et toujours la mame chose une foi jai décide cette movase abitude parce que jai trouvai que la confiance a mon ami il parte jour par jour...* », l'emploi abusif des organisateurs (*un jour, toujours, une foi, jour par jour*) révèle un ordre temporel préétabli dans l'esprit du scripteur. L'énoncé produit a perdu de sa cohérence à cause de l'absence totale de la ponctuation, et du lien logique entre les propositions.

Dans les extraits suivants, les apprenants varient les organisateurs mais ne parviennent pas toujours à choisir ceux qui conviennent à leurs énoncés :

- « *Un jour d'été j'ai été assise à la maison, dans un second lieu elle ma appler...moi j'ai été très fatigué pour sortir, après j'ai pas accepté... j'ai répondu...je suis pas à la maison.... Dans un moment elle ma vue au balcon et après elle ma appler...* »

- « *Un jour, j'ai été avec ma copin... tout à coup et quand j'ai terminé ma parole...*

j'ai perdu la confiance d'elle... finalement je suis partie chez elle... »

- « *Un jour quand j'étais en route pour aller a l'école lorsque mon père ma dit..* »

Le rapport de causalité largement utilisé en narration est intéressant à étudier dans les productions recueillies. Les scripteurs ont tendance à employer 'parce que', 'car', 'à cause de' et 'grâce à'. Néanmoins, le choix qu'ils opèrent n'est pas toujours approprié comme nous l'avons relevé dans les énoncés suivants :

- « *un jour moi et mon meilleur ami en étaient comme des frères et avec le temps en*

a commencé à nous séparer et ce grace à moi, parce que a chaque fois je lui dit des faux vérités. »

- « *Cé lui qui broller ton jardin grâce a sa cigarette* ».

c) La méta-règle de non- contradiction :

a) Enonciation :

Certains élèves, même en étant conscient qu'il s'agit d'un texte à la première personne, se trompent et emploient le « il » à la place du « je » ce qui crée une situation d'énonciation ambiguë, comme dans le cas suivant:

« *En parles menti a une personne de ton, Il regrette ton acte le personne ne parles pas parce que Ils pardé le secré de lui mantunus le personne a réaigé de température Non Il mondi lase moi tranquile, Ils évité le contacte de cette personne...* »

Cet apprenant ne respecte pas la situation d'énonciation. En réalité, ce scripteur devait employer la première personne du singulier « le je » et raconter une histoire qui le concerne directement. Alors que toute la production ne comporte que le « il » pour désigner la personne qui parle et de qui il parle. Ce qui est intrigant, c'est

la présence de reprises lexicales qui renvoient à la deuxième personne « ton » dans une proposition inachevée (*En parles menti a une personne de ton,*), et à la première personne (*mondi= m'ont dit*) et (*moi*), dans ce qui semble être des propos rapportés au style direct. La redondance du pronom « il » crée une ambiguïté au niveau du référent, s'agit-il du « il » locuteur ou du « il » dont on parle ? Nous relevons aussi l'absence totale de la ponctuation.

Quant aux paroles rapportées, les élèves introduisent leur propos ainsi que ceux de leurs interlocuteurs de la même manière, en négligeant la ponctuation appropriée, ce qui génère une situation équivoque de « qui parle à qui ? »

- « *elle a dit je sais que voulais où cinema je suis écouté le dialogue qui passe avec tes amis* »

- « *je lui dis que je suis loin je peux pas venir t'édée* » et « *il a demander a ma mere pourquoi ta pas appellei ton fils. Elle lui a dis je les applai mais il ma dis que il était long, il lui a dis il est juste devient l'immeuble.* »

L'emploi du pronom « que » devait introduire une proposition complétive qui assurerait la transposition des propos rapporté au style indirect « Je lui dis que j'étais loin et que je ne pouvais pas l'aider », mais il n'en est rien. Le scripteur a gardé le présent comme temps des verbes rapportés et il a introduit le « t' » qui renvoie à la mère. Dans la seconde partie, l'élève n'a pas utilisé la ponctuation adéquate qui permet de déterminer si les propos rapportés sont au style direct ou indirect. Nous faisons le même commentaire pour les extraits suivants:

- « *j'ai menti est le l'ai dit j'ai été malade je ne peut pas Aller avec toi. Enfin, elle ma dit tu reste ma fidèle amie malgré tes défauts.* »

- « *quand j'ai rentrer ma mère ma demander j'était ou? alors j'ai fait croire à ma mère que j'ai sortie tôt.* »

b) Les temps :

Nous voudrions mettre l'accent sur les incorrections récurrentes dans toutes les copies quant aux formes verbales, en effet, à travers l'étude de l'ensemble des productions, il n'y a aucune copie qui ne souffre de fautes de conjugaison ou d'accords.

- « *elle voulait venir avec moi mais j'ai voulais pas qu'elle va avec nous* »

- « *Il était une fois j'avait un ami intime j'ai lui demandé de me prêter du ponyon je lui dit que je vais lui rendre son argent ...* »

- « *J'ai monti à mon camarade et après mon camarade il sait que j'ai menti* »

- « *j'étais seul, je sais pas quoi faire* »

- *« *un jour j'ai monti a ma mère je lui dis que j'avais cours* »

Les scripteurs se rabattent sur l'emploi du passé composé afin d'éviter les changements des temps mais l'emploi défectueux des auxiliaires « être » et « avoir » génère une défaillance langagière d'un autre type :

- « *...le jour du bulletin j'ai allé à ma mère...* »

- « *elle a tombée sur la terre* »

- « *j'ai partie avec elle, au moment là à la bibliothèque...* » Nous soulignons l'accord du participe dans ces deux derniers extraits.

- « *j'ai sorti avec mes amis...* »
- « *il sont puni...* » .Alors que l'élève parle de parents qui ont puni leur enfant.

Synthèse :

Les productions analysées sont élémentaires. Elles contiennent essentiellement un premier plan et des connexions inter-propositionnelles par *et*. Les liens anaphoriques entre les entités du récit sont établis par reprise des mêmes syntagmes nominaux.

La description est pratiquement absente dans ces productions, les apprenants ne rapportent que des faits et des actions successifs sans aucune description. Ce qui nous met face à des textes plats sans attrait. Nous attribuons cette situation au type de progression appliquée dans le cycle moyen : 1ère AM : Savoir raconter ; 2ème AM : Savoir décrire ; 3ème AM : Savoir

expliquer ; 4ème AM : Savoir argumenter. Cette progression entraîne une approche exagérément typologique et tend à ne retenir du texte que ce qu'il a d'illustratif de la problématique discursive abordée. Les textes n'offrant généralement pas d'exemples de discours typologiquement homogène, l'apprenant trouve des difficultés à combiner le discours narratif au descriptif.

Il est évident qu'une maîtrise relative du système linguistique de la langue est une la condition *sine qua non* d'un texte réussi. Certes, les outils linguistiques concernant le thème de l'écrit sont préparés pendant les étapes antérieures du découpage d'une unité d'apprentissage, mais un manque de mots ou de construction au moment de la rédaction surgit souvent. L'insuffisance syntaxique affecte indéniablement la qualité des productions écrites et la pauvreté lexicale constitue un frein avéré à une expression compréhensible.

Par conséquent, les expressions écrites en français comportent davantage de fautes d'orthographe, de fautes d'accord en genre et en nombre, ou de fautes de syntaxe. Le répertoire lexical utilisé se limite à un vocabulaire courant avec des mots connus "fréquemment mobilisables", avec de nombreuses répétitions lexicales. D'un point de vue syntaxique, les textes produits se composent très régulièrement de structures simples du type *Sujet-verbe- complément*.

Un autre point crucial doit être souligné : en français la différence aspectuelle entre le passé composé et l'imparfait conduit à une distribution discursive de ces temps du passé dans le

récit, tandis que l'imparfait exprime des événements d'arrière-plan, le passé composé exprime des événements de premier plan. Cette distribution suffit à indiquer les changements de plan, l'emploi d'adverbes étant dès lors facultatif, cet aspect n'existe pas chez nos scripteurs arabophones pour lesquels il n'y a qu'un seul temps passé « الماضي », afin de combler cette lacune, les apprenants ont recours à de nombreux adverbes temporels pour assurer la progression.

Conclusion :

A partir de ces résultats, nous pouvons dire que l'identification du type de discours et la mémorisation du modèle enseigné n'impliquent pas nécessairement la capacité de résoudre une situation problème nécessitant le réinvestissement des apprentissages acquis.

Au secondaire, l'enseignant est contraint d'aborder des objets d'étude bien déterminés, ce qui ne lui permet pas d'organiser des enseignements linguistiques (censés être réalisés ultérieurement et acquis par les apprenants), tels que les accords, l'homonymie, la conjugaison... Par contre, l'intégration des apprentissages en langue peut s'effectuer dans toutes les étapes de la démarche pédagogique, J. Jolibert nous explique ce point en disant : « *Le travail sur la langue dont l'identification fine de mots isolés, de syllabes, de lettres, se construit systématiquement, petit à petit, en parallèle et comme résultat d'une réflexion métacognitive et non comme une mémorisation à priori qui serait un préalable à toute possibilité de lecture, chaque jour plus finement, une réalité (l'écrit) identifié comme complexe dès le début, que l'on aboutit finalement à la construction solide du système d'écriture et de la maîtrise de la langue.* » (Jolibert & Sraiki, 2006, p. 55)

Le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du secondaire se fait par le renforcement des différentes capacités mis en jeu dans chacune des phases du processus de l'écriture et par la prise de conscience de l'enseignant et de l'apprenant que l'écriture a un caractère multidimensionnel qui génère une complexité à appréhender lors du processus de l'enseignement/apprentissage.

C'est cette impossible alliance entre la production écrite et la maîtrise de la langue qui fait défauts aux apprenants et aux enseignants, car le plus important en production écrite n'est pas de connaître (les types de textes, leur structure, la conjugaison des verbes...) mais de savoir utiliser et réinvestir ces connaissances.

A ce stade, le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des pratiques qui emmènent l'apprenant à « bien-écrire ».

Références bibliographiques :

BOUCHARD, R., & KADI, L. (2012). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. (C. International, Ed.) Le français dans le monde, Recherches et applications (51).

BRONCKART. (2008). *genres de textes, types de discours et "degrés" de langage*. Retrieved 11 14, 2021, from Texto, Dialogues et débats: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

Delesalle, S. (1998). *Autour de la notion de discours*. Les carnets du Cediscor n°5.

Dumortier, J. (2009). *L'enseignement des savoirs langagiers. Quatre propositions pour des pratiques scolaires qui favorisent le développement des capacités de pensée et des compétences de communication*. Paris: Français2000.

Garcia-Debanc, C. (1996). *Consigne d'écriture et de création*. Pratique , 69-88.

- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Hachette Education.
- Maingueneau, D. (2000). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Nathan.
- MEN. (2003). *Guide du professeur IAS Lettre*.
- Mild, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris: Dédier.
- Préfontaine, C., & Corbonneau, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français* (138), 81-90.
- Taleb-Ibrahimi, K. (2016). Préface. In I. Chachou, & M. Stambouli, *Pour un plurilinguisme algérien intégré: approche critique et renouvellement épistémique* (p. 20). Paris: Riveneuve éditions.