

LA PRODUCTION DES TEXTES DESCRIPTIFS EN CLASSE DE FRANÇAIS : QUESTION DE RENFORCEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET LEXICALE CHEZ L'APPRENANT DU CYCLE QUALIFIANT

Yassine BAGGAR

Doctorant-chercheur

Laboratoire de recherche 2LCD

Université Dhar El Mehraz – Fès, Maroc.

Yassine_baggat@yahoo.com

Résumé :

« L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. »¹⁵³. C'est une compétence qui nécessite la maîtrise de certains outils linguistiques (vocabulaire, la concordance des temps et des adjectifs, l'orthographe des mots etc.). Il semble nécessaire que tout futur enseignant se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants dans leurs productions écrites et sur les origines de certaines erreurs. Plusieurs questions auxquelles nous essayerons de répondre dans cet article : les apprenants qui accèdent au cycle secondaire qualifiant maîtrisent-ils suffisamment la compétence scripturale ? Quelles sont les conceptions des professeurs de français concernant l'enseignement et la place de la production écrite dans leur discipline ? Quels sont les types d'erreurs commises par les apprenants du cycle qualifiant lors de la production écrite ? Le choix d'un corpus de textes descriptifs a-t-il un effet sur le développement des compétences lexicales et rédactionnelles chez l'apprenant du cycle qualifiant ? L'objectif majeur de cet article, est de faire l'inventaire de certaines erreurs lexicales et de les analyser, afin de proposer des pistes de remédiation en s'appuyant sur l'enseignement des textes descriptifs en tant que support de base pour pallier à ces insuffisances lexicales.

Mots clés : production - textes descriptifs - renforcement - compétence scripturale - compétence lexicale.

L'écriture des différents types de textes (narratifs, argumentatifs, descriptifs, prescriptifs, explicatifs...) développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture. Aussi, l'écriture est-elle un acte signifiant qui amène l'apprenant à exprimer ses idées, ses opinions, ses intérêts, ses sentiments pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés et de stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires. Le rôle de l'enseignant à ce niveau est crucial pour apprendre à un scripteur émergent à devenir sujet écrivain. Or, les enseignants de français du cycle qualifiant se sont inquiétés au sujet des résultats et de la qualité des productions écrites de leurs apprenants lors des évaluations formatives ou des examens régionaux. Ils affirment que les lycéens marocains écrivent mal en français, leurs écrits ne répondent pas suffisamment aux critères de qualité d'une production écrite acceptable. Certains apprenants remettent leurs copies vides, vu le manque de lexique et des expressions.

¹⁵³ Dolz, J. et Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

<http://univ-bejaia.dz/leu>

© Tous droits réservés

Pour mieux comprendre et analyser les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite, il faut d'abord, définir la compétence scripturale. Ensuite, nous étudierons quelques conceptions des professeurs concernant la place de l'enseignement de la langue écrite dans leur discipline. Après, nous analyserons l'état actuel de la production écrite en classe de français du cycle qualifiant en mettant l'accent sur quelques erreurs commises par les apprenants, notamment les erreurs lexicales. Enfin, nous serons amené à proposer quelques pistes de remédiation en nous basant sur la production de textes descriptifs comme moyen pour renforcer la compétence lexicale et scripturale de l'apprenant du cycle qualifiant.

I- La compétence scripturale : éléments de définition

Les enseignants de français accordent une grande importance à la compétence scripturale de leurs apprenants surtout pendant les activités de production écrite, cette dernière est considérée comme un aboutissement de la séquence pédagogique. En effet, comment peut-on définir la compétence scripturale ?

« La compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. »¹⁵⁴

La compétence scripturale est enseignée d'une manière intégrée par rapport aux autres compétences. L'apprenant mobilise ses ressources linguistiques pour résoudre une situation problème. Il est censé connaître les savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale

La compétence scripturale est constituée de plusieurs savoirs appartenant aux composantes encyclopédiques, linguistiques, pragmatiques, sociologiques et sémiotiques¹⁵⁵. L'apprenant du cycle qualifiant doit se doter de ces composantes afin de produire des écrits et des phrases bien structurées, logiques et correctes.

II- Les conceptions des professeurs de français concernant l'enseignement de la production écrite :

La phase d'expression écrite est le dernier moment de l'unité didactique ou du projet pédagogique dans lequel les enseignants choisissent un sujet soit en rapport avec l'œuvre étudiée, soit un sujet abordant un thème d'actualité. En ce sens, les apprenants doivent mobiliser leurs acquis antérieurs (les ressources) afin de produire un texte en respectant la consigne.

D'après nos pratiques en classe et à la base d'un questionnaire qui a été administré auprès des enseignants du FLE sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite, nous avons remarqué que la production écrite reste sans doute la plus grande difficulté de la majorité des

¹⁵⁴ Dabène, M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en Langue maternelle*. Ed. Bruxelles, de Boeck Université. Textes/société 5, P. 39.

¹⁵⁵ Ibid. P. 40.

apprenants¹⁵⁶, notamment ceux de la première année du baccalauréat. Ces derniers sont amenés à passer un examen régional à la fin de chaque année scolaire. Ce constat se trouve souvent confirmé par l'évaluation des copies du baccalauréat, et chacun enregistre avec amertume, l'échec que subissent nos candidats face à un sujet de rédaction. Ajoutons à cela, un nombre anormalement élevé d'apprenants qui arrivent au cycle qualifiant ne sachant pas écrire en français, autrement dit, ne maîtrisant pas la majorité des règles de rédaction et des formes linguistiques à réinvestir dans un type de texte et qui devraient normalement être acquises en fin du cycle collégial.

De même, certains apprenants sont incapables de faire la distinction entre les différents types d'écrits (texte argumentatif, texte descriptif, etc.). Nous avons constaté également que l'apprenant du cycle secondaire qualifiant, section littéraire (truncs communs), n'est pas capable de présenter par écrit les attributs d'un personnage, sa taille, son visage, ses vêtements, le portrait moral, etc. Le texte descriptif étant, néanmoins, plus facile à produire que le texte argumentatif. Ces difficultés pourraient s'expliquer par le fait que les apprenants ne sont pas beaucoup exposés à des textes de type descriptif. Ils ont donc besoin d'être guidés davantage en ajoutant d'autres séquences descriptives dans un projet pédagogique.

Pour produire un texte, l'apprenant doit maîtriser l'ensemble d'habiletés nécessaire à l'acte d'écriture, connaître les différents types d'écrits (résumé, dissertation, commentaire composé, compte rendu...), les différents plans de la rédaction (inventaire, comparatif, dialectique etc.) et aussi connaître les différents types de textes à produire autrement dit, le projet de l'auteur d'un texte.

Apprendre à nos élèves à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix plus raisonnés au moment de demander à un apprenant de produire un texte de tel type. Dans cette optique, il faut d'abord considérer certains travaux sur la typologie de textes¹⁵⁷:

- se contenter de décrire un phénomène, sans tenter d'expliquer, de convaincre, d'inciter à l'action (texte descriptif) ;
- présenter l'information en l'insérant dans un récit (texte narratif) ;
- aider le lecteur à comprendre un phénomène en privilégiant l'explication (texte explicatif) ;
- convaincre le lecteur et l'amener à partager sa propre proposition sur une question sensible (texte argumentatif) ;
- inciter le lecteur à agir en lui donnant des conseils ou des consignes (texte injonctif).

Chaque type de texte est signalé par un certain nombre de mots clés ou des caractéristiques qui le distinguent par rapport à un autre texte.

¹⁵⁶ Interprétation des résultats d'un questionnaire sur « les conceptions des enseignants du français concernant l'enseignement/apprentissage de la production écrite ». Mémoire de fin de formation, réalisé par Yassine BAGGAR dans le centre régional des métiers de l'éducation et de la formation à Fès (CRMEF)- 2013. P. 58.

¹⁵⁷ Jean-Michel Adam, « Les textes types et prototypes ». *Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2^{ème} édition, coll. "Fac-Linguistique", Armand Colin, 2005, 223 p.

<http://univ-bejaia.dz/leu>

© Tous droits réservés

III- Les différents types d'erreurs commises dans les productions écrites :

Actuellement, la didactique des langues revalorise la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, des gestes ou des mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis.¹⁵⁸ Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites des apprenants, notamment ceux du cycle secondaire qualifiant, afin d'y remédier.

Notre analyse d'un corpus de textes d'apprenants, basée sur une typologie d'erreurs lexicales que nous avons développée, montre un nombre élevé d'erreurs lexicales, en particulier d'erreurs ayant trait aux propriétés sémantiques des lexies ainsi qu'à leurs propriétés de cooccurrence lexicale. L'objectif ultime de cette analyse est le développement d'une compétence linguistique, notamment lexicale destinée aux apprenants du cycle qualifiant et qui sera orientée vers la production écrite d'un texte descriptif.

L'intérêt de cet inventaire d'erreurs permet aux enseignants de français du cycle secondaire qualifiant, de connaître et de valoriser les compétences (orthographiques, grammaticales...) dans lesquelles l'apprenant est le plus performant et de lui proposer des aides et des remédiations dans les compétences déficitaires à savoir ; la compétence lexicale.

Notre attention s'est focalisée en particulier sur les erreurs lexicales dans la production de textes descriptifs en raison de la complexité de ce type d'erreur et des perspectives didactiques qu'il pourrait présenter.

Pour ce faire, nous avons demandé aux apprenants du cycle secondaire qualifiant option littéraire, de brosser le portrait d'un (e) ami (e) qu'ils aimaient, en décrivant son portrait physique et moral.

Pour analyser les erreurs lexicales dans le corpus d'apprenants, nous devons préciser que notre analyse est orientée sur l'analyse linguistique de la production de l'apprenant (sur ce qu'il a écrit et qui est erroné). Sachant bien que le corpus contient d'autres erreurs qui sont en rapport avec les interférences entre les langues (la langue maternelle = langue arabe, et la langue cible = la langue française). Nous allons subdiviser les erreurs lexicales en trois classes majeures : les erreurs de forme, les erreurs de sens et les erreurs de cooccurrence.

1- Les erreurs de forme :

Ces erreurs consistent en la création de formes (de signifiants) erronées, soit sa forme écrite (orthographe) et orale (prononciation). Nous avons déterminé trois sous-classes d'erreurs de forme.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Lokman DEMİRTAŞ (2008) : Production écrite en Fle et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara - Fransızca yazılı anlatımve türk diline bağlı hataların analizi: Marmara Üniversitesi örneği, «Doktora Tezi, Danışman : Prof. Dr. Hüseyin GÜMÜŞ», İstanbul, Marmara Üniversitesi, 479 p.

¹⁵⁹ Marie-Josée Hamel et Jasmina Milicevic «Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage». Volume 10. N1. 2007. <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf>

1-1 – Forme erronée :

La méconnaissance orthographique d'un mot, conduit à une forme lexicale erronée. Nous citons quelques exemples tirés de notre corpus.

Formes lexicales erronées	Formes lexicales correctes
✓ La taye	✓ La taille
✓ Citun	✓ C'est un
✓ Les zyeu/ueis	✓ Les yeux
✓ Une amie tri manifique	✓ Une amie très magnifique
✓ Antilijon	✓ Intelligent
✓ Bouquope/boqo	✓ Beaucoup
✓ Jounti	✓ gentille
✓ Chapou	✓ Chapeau
✓ Plounche	✓ Blanche
✓ Hapite	✓ Habite
✓ Colige	✓ Collège
✓ Les cheveux bouquelés	✓ Les cheveux bouclés
✓ Le nie	✓ Le nez
✓ Les zouray	✓ Les oreilles
✓ Il pourtaït	✓ Il portait
✓ fansir	✓ Foncé
✓ sentimont	✓ Sentiment
✓ voiyage	✓ Voyage
✓ des yeux peutés	✓ Des yeux petits

2-1- Forme fictive :

Parfois certains apprenants créent des formes lexicales qui n'existent pas dans la langue plutôt que la forme de la lexie ciblée. Prenons l'exemple suivant :

- ✓ Il avait une personnalité rière. → Il était humoristique. (Il avait un esprit d'humeur/comique).

Cet exemple souligne l'usage d'un nouveau mot : l'adjectif « rière ». Cet adjectif n'existe pas en français. Celui-ci dérive du verbe « rire ». Mais cette forme peut être une déformation sur le plan phonétique de l'adjectif « rieur ». C'est par ce principe que se justifie l'apparition du néologisme « rière » dans la phrase de l'apprenant.

3-1- Forme analytique

Lorsqu'un apprenant utilise une explication qui montre une décomposition maladroite du sens de l'expression visée. Par exemple :

- ✓ (...) il avait une seule main. → Un manchot

2- Les erreurs de cooccurrence :

Nous distinguons deux types d'erreurs de cooccurrence : les erreurs de collocation portant sur les propriétés de combinatoire lexicale restreinte des lexies (c'est-à-dire l'association habituelle d'une unité lexicale avec d'autres unités), et les erreurs de régime qui sont en rapport avec la syntaxe.

1-2- Les erreurs de collocation :

Quand un apprenant produit un mot inadapté à la place d'un autre mot comme collocatif de la base qu'il a choisie. Par exemple

- ✓ Je me souviens quand *j'ai attrapé* quelques coups de la baguette de *fqih* à l'école coranique (...). J'ai reçu.
- ✓ Un visage *circulaire* : rond

2-2- Erreurs de régime :

Ce genre d'erreurs est dû à un emploi inapproprié d'une préposition ou d'une conjonction pour introduire un actant d'une lexie. Nous prenons les deux phrases suivantes comme exemple.

- ✓ Elle parle beaucoup *à* la classe : en classe
- ✓ La chose que j'ai aimée *à* mon amie : chez mon amie

Ce genre d'erreurs lexicales forme une grande partie des erreurs grammaticales commises par les apprenants du cycle secondaire qualifiant en production écrite. Ceci provient peut-être de l'approche pédagogique utilisée au sein du système éducatif marocain ; à savoir l'approche par les compétences qui met plus d'accent sur la capacité à produire par écrit sans trop se préoccuper de la compétence lexicale des apprenants. Dans la même perspective, nous avons remarqué que les apprenants marocains du cycle secondaire qualifiant utilisent l'arabe comme référence pour communiquer par écrit en français, d'où l'omniprésence des erreurs interférentielles dans leurs copies. De même, plusieurs chercheurs se sont penchés sur les causes de ces erreurs persistantes chez les apprenants en immersion (Lightbown, 2003 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002). Une des raisons évoquées est celle de l'interférence de la langue maternelle (LI = la langue arabe) de l'apprenant arabophone dans le processus d'acquisition de la langue cible (FL2 = la langue française). En effet, l'arabe en tant que langue de communication dominante de ces apprenants interfère directement ou indirectement au cours des productions écrites en français. Or, ce problème d'interférence se retrouve à tous les niveaux du primaire jusqu'au secondaire.

Pour résoudre aux difficultés des apprenants en production écrite, nous avons proposé de travailler sur un ensemble des textes descriptifs dans le cadre d'un projet pédagogique bien organisé, afin de montrer la valeur, et l'importance des textes descriptifs sur le renforcement de la compétence lexicale et scripturale des apprenants du cycle qualifiant.

IV- L'importance du texte descriptif sur le renforcement de la compétence lexicale et scripturale des apprenants du cycle qualifiant

Le texte descriptif est par définition, un type de texte dont l'objectif principal est de décrire une chose, un objet, un état, un décor, un phénomène, un lieu, ou encore un personnage. Ce type de texte est fort présent dans les romans, les contes, les nouvelles, les guides touristiques, etc. Dans le roman autobiographique *La boîte à merveilles*¹⁶⁰ d'Ahmed Sefrioui, l'auteur ne cesse de décrire son entourage, ses parents, ses voisins, les lieux, les événements, les sentiments...etc.

Dans les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, l'enseignement du texte descriptif en tronc commun occupe une place moins importante par rapport aux autres types de textes (narratif, argumentatif, prescriptif...) ; une seule séquence est insuffisante pour que l'apprenant parvienne à repérer les passages descriptifs dans un récit ou à produire un texte descriptif. Vu le rôle crucial de ce type de texte dans le développement de la compétence lexicale et rédactionnelle¹⁶¹ chez les apprenants du cycle qualifiant, sa pratique demeure indispensable voire obligatoire. Dans cette perspective,

Nous avons interrogé certains enseignants du FLE sur les effets de l'enseignement du texte descriptif sur le développement des compétences linguistiques et scripturales chez les apprenants.¹⁶² A cette question ouverte, nous citons quelques exemples significatifs de certains enseignants sans modifier le contenu de leurs réponses:

Enseignant 1 :

Le texte descriptif est riche en lexique de la description et en figures de style, cela ne peut que développer la compétence langagière et linguistique chez l'apprenant.

Enseignant 2

Le texte descriptif a un effet non négligeable sur le développement des compétences linguistiques et scripturales chez l'apprenant, car il leur permet d'acquérir les moyens lexicaux nécessaires pour faire une description d'un être, d'un lieu ou d'un objet et aussi de saisir l'intérêt de la description dans un texte littéraire.

Enseignant 3

L'enseignement du texte descriptif aide les apprenants à :

- ✓ Enrichir leur vocabulaire.
- ✓ Apprendre un lexique spécifique à la description.
- ✓ Maîtriser les différents ordres de la description.
- ✓ Maîtriser les temps du récit et les types de discours.
- ✓ Maîtriser les focalisations ou les points de vue.
- ✓ S'appropriier le schéma organisationnel de la description.

¹⁶⁰ C'est un roman qui figure dans le premier module des orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français en première année baccalauréat.

¹⁶¹ Résultat d'un questionnaire qui a été distribué au profit des enseignants de français sur « l'exploitation du texte descriptif en classe de français : cas des apprenants du cycle secondaire qualifiant », décembre 2016.

¹⁶² Ibid. résultat d'un questionnaire.

- ✓ Savoir décrire un lieu, un événement, un objet, un personnage...

Enseignant 4

Dans l'ensemble, le texte descriptif permet à l'apprenant de maîtriser au premier plan le lexique relatif à la caractérisation, de manipuler certaines structures syntaxiques telles que la relative et la complétive.

En analysant toutes les réponses, nous remarquons que ces dernières ont été rédigées dans des termes positifs comme par exemple (enrichir, apprendre, maîtriser, s'approprier...). Nous pensons aussi que le texte descriptif a un effet positif au niveau de l'enrichissement du vocabulaire chez l'apprenant. Le texte descriptif est le lieu de la richesse lexicale, lieu où se révèlent les connaissances linguistiques et encyclopédiques (le mot rare), où se montre l'esprit de finesse (savoir distinguer entre plusieurs synonymes, le mot juste), en un mot, c'est un lieu culturel par excellence.¹⁶³

La maîtrise des outils descriptifs permet à l'apprenant non seulement de développer sa compétence scripturale et lexicale, mais elle lui permet aussi d'avoir un esprit d'analyse littéraire. A ce niveau, l'apprenant sera capable d'interpréter un texte littéraire, en s'appuyant sur plusieurs faits de langue étudiés lors d'une séquence descriptive : champs lexicaux, la focalisation, temps verbaux, les figures de style etc. Ces éléments sont à la base d'une étude littéraire d'un texte.

Pour conclure, il faut dire que l'apprentissage de l'écrit est fort différent de celui de l'oral, il nécessite du temps et des efforts; il devrait donc être une préoccupation de tout instant de la part de tous les enseignants. Ces derniers, doivent inciter leurs apprenants à la rédaction, en leur proposant des sujets avec des consignes plus claires et plus précises. Car l'apprentissage de l'écrit se construit en faisant face à des situations complexes qui sont proches de celles rencontrées dans la vie quotidienne.

De même, les enseignants doivent changer certaines habitudes concernant la correction des erreurs relevées dans les productions des apprenants, notamment les erreurs lexicales, en mettant une place une stratégie de remédiation basée sur la lecture des œuvres littéraires de façon générale, en accordant une grande importance aux œuvres descriptives. Ces dernières, comportent une richesse lexicale à laquelle l'apprenant a besoin pour être capable de produire des énoncés à l'oral et à l'écrit, et aussi, afin d'éviter certaines erreurs que nous avons déjà relevées dans notre corpus à savoir : les erreurs de forme, de cooccurrence, de collocation, de régime etc.

¹⁶³ Isabelle Delcambre, « La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ? », *Études de communication* [Online], 6 | 1985, Online since 01 March 2012, connection on 28 October 2017. URL : <http://edc.revues.org/3149> ; DOI : 10.4000/edc.3149.

Références bibliographiques

Dolz, J. et Simard, C. (2009). « Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève ». Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dabène, M. (1987), « L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en Langue maternelle ». Ed. Bruxelles, de Boeck Université. Textes/société 5, P. 39.

Fayol, M. et Heurley, L. (1995), « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte » (G. Fortier, Trad.), in J.-Y.

Jean-Michel Adam, (2005), « *Les textes types et prototypes* ». *Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2^{ème} édition, coll. « Fac-Linguistique », Armand Colin, 223 p.

Isabelle Delcambre, « La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ? », *Études de communication* [Online], 6 | 1985, Online since 01 March 2012, connection on 28 October 2017. URL : <http://edc.revues.org/3149> ; DOI : 10.4000/edc.3149.

Lokman DEMİRTAŞ (2008) : « Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara ». 479 p.

Marie-Josée Hamel et Jasmina Milicevic, (2007), «Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage ». Volume 10. N. <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-10-no1-art-hamel-milicevic.pdf>

Yassine BAGGAR, (2013) « les conceptions des enseignants du français concernant l'enseignement/apprentissage de la production écrite ». Mémoire de fin de formation, réalisé dans le centre régional des métiers de l'éducation et de la formation à Fès (CRMEF). P. 58.