



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# La construction de la cohérence de texte narratifs et expositifs en FLE dans une situation de co-écriture

**Billel Ouhaibia**

Doctorant, Université d'Annaba,  
billel.ouhaibia@yahoo.fr

## Résumé

La présente contribution s'intéresse à l'étude de la construction de la cohérence de textes narratifs et explicatifs dans une écriture collaborative. Les résultats de cette recherche empirique montrent que le mode et le contexte de l'écriture sont des éléments déterminants dans l'activité rédactionnelle. Dans cette optique, la pratique scripturale peut être perçue comme le point d'articulation de ce qui relève du social, du culturel et du cognitif.

**Mots-clés :** écriture collaborative, co-écriture, type de texte, cohérence, inférences

## بناء التجانس في نصوص سردية وتفسيرية فرنسية اللغة في الكتابة التعاونية

**المخلص:** يهتم هذا البحث بدراسة بناء تجانس النصوص السردية والتفسيرية في الفرنسية كلغة أجنبية في حالة الكتابة التعاونية. نتائج البحوث التجريبية تبين أن نمط وسياق الكتابة هي عناصر أساسية في النشاط التحريري. في هذا الإطار، يمكن أن تعتبر المهارات الكتابية كنقطة تلاقي لعناصر تتعلق بالجانب الاجتماعي، الثقافي والعقلي.  
**الكلمات المفتاحية :** الكتابة التعاونية - الكتابة التعاونية - أنواع النصوص - التجانس - الاستدلال.

## The construction of the coherence of narrative and expository texts in french as a foreign language in a situation of co-writing

### Abstract

This paper examines the construction of coherence in narrative and explanatory texts in a collaborative writing. The results of this empirical research show that the method and context of writing are key elements in the editorial activity. With this in mind, scriptural practice can be seen as the point of articulation of what concerns the social, cultural and cognitive.

**Keywords:** collaborative writing, co-writing, type of text, coherence, interferences

### 1. Introduction

En Algérie, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire comme première langue étrangère. À l'université, les études en sciences et techniques, sciences de l'ingénieur, sciences médicales et sciences de gestion et de commerce

se font en français à l'instar de toutes les écoles préparatoires et de toutes les écoles nationales. À présent, à l'université, l'arabisation n'a touché que quelques filières en sciences humaines et sociales. Bref, le français est considéré comme un outil scientifique et technique, c'est ce qui explique que l'élite parle français.

Malgré ces données, beaucoup de recherches nous montrent que la qualité du français est en baisse et qu'à l'université, les apprenants sont confrontés à un ensemble d'obstacles variés qui les empêchent de développer des compétences suffisantes en littérature (Boudechiche, 2008, 2009 ; Kadi, 2004, 2009). D'autres recherches (Sebane, 2011 ; Kherra, 2011 ; Ammouden & Ammouden, 2010) montrent que plus de 90% des étudiants algériens en première année d'étude à l'université ont un niveau élémentaire en français (A1) conformément aux niveaux décrits par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Cela est d'autant plus alarmant qu'arrivant à l'université, le bachelier algérien a dû cumuler un ensemble de 1496 heures d'étude de français pour la filière lettres et langue au lycée ; 1469 heures pour la filière lettres et philosophie et 1361 heures pour les filières mat-technique ; sciences expérimentales et économie et gestion.

À titre comparatif, le CECRL prévoit environ 1000 heures d'apprentissage pour atteindre le niveau C2' qui correspond au niveau d'un «utilisateur expérimenté» de la langue cible. Arrivant à ce niveau, l'étudiant est capable de réaliser des tâches académiques de niveau avancé (Conseil de l'Europe, 2000). Ainsi, l'apprenant de niveau C2 est capable d'écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances, il peut lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme (manuel, article spécialisé ou œuvre littéraire), il peut faire de fines nuances de sens dans son discours<sup>2</sup>.

Le programme officiel algérien fait écho à ces objectifs très ambitieux. Le profil de sortie des études secondaires en Algérie, qui renvoie à ce que l'apprenant sera capable de mettre en œuvre à la fin de ce cycle en matière de savoirs et de compétences (programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire, février 2006 : 4) décrit un apprenant capable d'écrire de manière autonome différents types ou genres de textes. Les apprenants au terme de ce cursus devront acquérir une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire, de comprendre et de produire plusieurs formes de messages sociaux ou littéraires ; adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias et appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique.

Comme nous avons montré plus haut, cet objectif est loin d'être atteint puisque les étudiants algériens souffrent de beaucoup d'obstacles en matière d'écrit qui réduisent leurs compétences à un niveau très élémentaire.

Cette recherche vise à apporter quelques réponses à ces problèmes. En effet, dans le cadre de la didactique cognitive de la production écrite, il ne suffit plus d'affirmer que l'on apprend à écrire en écrivant, mais il est indispensable d'apprendre à écrire en s'appropriant *les outils de l'écriture* (Schneuwly, 2003).

L'appropriation *des outils de l'écriture* consiste en l'instrumentation de l'apprenant pour lui permettre de transformer son propre rapport à l'écriture. Cela comprend la définition des buts de l'écriture, les différents *blocages* et types de difficultés, les techniques efficaces de rédaction et enfin, l'environnement propice à améliorer les capacités rédactionnelles.

Cette vision s'appuie sur le fait que la production d'écrit est une action tripartite : le sujet agit sur un objet dans une situation, grâce à des outils. Ces derniers peuvent être d'ordre technique, linguistique, ou encore d'ordre sémantique. Ainsi, ces outils de travail permettraient aux apprenants de mieux saisir les multiples dimensions de la production d'écrits, en vue de développer leurs capacités de gestion des ressources attentionnelles (Baudet, Denhière & Legros, 1990 ; Boudechiche, 2008).

En nous plaçant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, nous pensons que parmi tous les modes d'écriture en groupe, l'écriture et la réécriture collaborative constituent un contexte favorable à la mise en place de mécanismes d'acquisition d'une littératie plurilingue parce qu'elle fournirait aux scripteurs une meilleure représentation mentale des différents niveaux nécessaires à assurer la cohérence du texte produit (Baudrit, 2007, 2009).

Effectivement, la réécriture collaborative et parce qu'elle met en jeu deux systèmes cognitifs distincts, donne lieu à un traitement différencié de l'information qui peut s'avérer complémentaire. Ainsi, la confrontation des stratégies de planification, de mise en texte et de révision des deux corédacteurs induirait une activité réflexive plus importante et une dissociation de l'objet texte nécessaire pour la construction de la cohérence du point de vue du rédacteur (De Gaulmyn, Bouchard & Rabatel, 2001).

Il s'agit donc ici de collecter des données et de les analyser afin de faire apparaître l'étendue des variations qui entrent en œuvre dans le processus scriptural dans une situation d'écriture collaborative et de décrire les stratégies que les apprenants utilisent dans la genèse et le tissage textuel et dans l'assurance de la cohérence de deux types d'écrits, à savoir le texte explicatif et le texte narratif.

Les recherches qui s'intéressent au problème de la cohérence en français langue maternelle insistent sur le fait que pour des rédacteurs natifs, assurer la cohérence

textuelle n'est pas une mince tâche. *Ipsa facto*, le problème sera encore plus accentué pour les rédacteurs en langue étrangère qui doivent gérer beaucoup plus de paramètres que le scripteur natif. Nous allons dans ce qui suit explorer cette notion en vue de mieux expliquer les différents paramètres qui entrent en jeu pour construire la cohérence et par ricochet définir les items qui constituent notre protocole expérimental.

## 2. La cohérence

Dans le contexte scolaire, souvent les enseignants déplorent le manque de cohérence dans les textes de leurs apprenants. Ce mot n'est pas étranger à la pratique d'évaluation des écrits et son utilisation est fréquente dans les corrections. Posée ainsi, la question d'assurer la cohérence semble couler de source. Or, force est de constater que sa circonscription, selon beaucoup de recherches, n'est pas aussi évidente (Charolles, 1995, 2011 ; Moeschler & Auchlin, 2009 ; Riegel, Pellat, & Rioul, 2004).

Qu'est-ce que donc la cohérence et qu'est-ce qui permet d'assurer qu'un texte soit cohérent ? Pour répondre à ces questions, il nous semble qu'il est nécessaire de définir les critères qui assurent que le texte soit une unité cohérente.

Pour aller au-delà du sens que le dictionnaire *Le Robert* prête à ce mot *passerpartout* (« rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles »), il convient de rappeler que la cohérence est utilisée dans plusieurs domaines. Pour tous ces domaines, le mot cohérence caractérise la liaison étroite des différents éléments constitutifs d'un ensemble. Cela renvoie directement au sens étymologique emprunt au latin classique *cohærentia*, 'fait de former un tout', ou du latin classique *cohære*, 'former un tout'» (Picoche, 2009). Ainsi, la cohérence fait référence à l'existence d'un rapport logique entre les éléments d'un tout, unis par un rapport d'harmonie et d'homogénéité.

Dans la définition de la cohérence en sciences du langage et surtout en linguistique textuelle, nous pouvons remarquer que les définitions de la cohérence proposées par les chercheurs se focalisent sur le texte ou sur le sujet scripteur. Il va de pair que la compréhension de cette centration est susceptible de clarifier cette notion.

## 3. De la conception du texte comme entité indépendante à la prise en considération du contexte socio-discursif

Le texte, dans son acception traditionnelle, renvoie à son sens étymologique qui

est un emprunt au latin impérial *textus*, qui veut dire « enlacement » ; ou du latin classique *texere*, qui signifie « tisser » (Picoche, 2009). Le texte est décrit ainsi comme un tissu ou une trame où les lettres sont tissées pour former un ensemble fini.

Dans les approches traditionnelles en didactique, cette représentation du texte comme un objet stable et préexistant à son expression a conduit à une sacralisation des textes, et surtout ceux des écrivains qui sont toujours présentés sous leur forme achevée, sans mentionner tout le travail d'écriture préalable, les problèmes rencontrés, les brouillons, les ébauches et les différents essais (Reuter, 1996). L'expertise en écriture relevait ainsi du don ou du mystère. Cela a conduit à une sacralisation du texte dont le cadre graphique contient et fixe le sens.

Dans les années soixante, la diffusion de la sémantique structurale, surtout avec les travaux d'Algirdas Julien Greimas et son ouvrage majeur « Sémantique structurale - Recherche de méthode » (1966), a donné une autre définition du texte. Ce courant, qui s'inspire principalement des travaux de Saussure, essaye de donner une représentation explicite du sens ou de la signification des unités du lexique et de donner une représentation explicite de la signification des phrases et même des textes. Le texte est considéré comme un ensemble signifiant, c'est-à-dire constitué par la réunion d'un signifiant (la forme linguistique) et d'un signifié (Courtès, 1976).

La sémiotique structurale, bien qu'elle traitait l'aspect fixe et achevé des textes, a essayé de décrire, de la manière la plus explicite et la plus codifiée possible, la forme des différents textes. Cela a donné lieu à l'apparition d'un ensemble de schématisation de textes qui ont rendu possible l'idée d'apprendre l'écriture des différentes formes textuelles.

Selon Fontanille (2003 : 07), cette considération structurale du texte a montré ses limites et a été remplacée à partir des années quatre-vingt, par de nouveaux thèmes de recherche inspirés de la pragmatique et de la linguistique de l'énonciation. Ceci constitue une coupure avec les principes structuralistes qui prônaient le « mentalisme » et l'objectivité scientifique écartant ainsi tout ce qui semble donner lieu à la subjectivité, à l'implicite et aux sous-entendus. Le nouveau courant de recherche prend en considération les conditions de production et la position du texte dans un espace déformable, mais contrôlé par des paramètres connus, des paramètres qui sont décisifs à la fois dans la construction et l'accès au sens.

Dans la Sémiotique post-structurale par exemple, on considère que le texte redistribue la langue. Dans et autour du texte en question, il existe des fragments d'autres textes. C'est ce qui a conduit Roland Barthes (1973) à considérer le texte comme « un intertexte » composé, à des niveaux variables et sous différentes

formes, d'autres textes. Le texte est inscrit ainsi dans un contexte socio discursif qui influence sa conception et qui est nécessaire pour en comprendre le sens. C'est ce qui a amené van Dijk (1984) à considérer le sens comme le résultat d'opérations constructives qui se fondent sur des données textuelles, contextuelles, et sur des contenus de mémoire préalablement acquis.

Ensuite, beaucoup de paramètres entrent en jeu dans la construction d'un texte. Il est vrai que la prise en considération du contexte de production a complexifié l'objet texte jusqu'à l'associer au concept de discours, mais, quelles que soient la diversité et l'hétérogénéité des éléments constitutifs du texte (textuels et contextuels), il se constitue principalement comme une unité communicative destinée à être comprise comme telle par les lecteurs potentiels. La cohérence serait donc ce caractère d'unicité que doit avoir ce texte. Corollairement, il devient nécessaire pour étudier la cohérence textuelle (ou discursive) d'interroger des éléments qui relèvent à fois de l'aspect textuel, contextuel et énonciatif.

Le modèle de van Dijk et Kintsch (1983) fournit à cet égard un cadre conceptuel tout à fait en accord avec cette représentation du texte. Selon van Dijk et Kintsch (1983), un texte s'organise structurellement comme une espèce de poupées russes ; il s'élabore en trois niveaux imbriqués : le code de surface, la base de texte et le modèle de situation.

Ces théoriciens distinguent, en premier lieu, le code de surface qui traite les éléments strictement textuels (informations syntaxiques et lexicales). À partir de ce premier niveau de traitement, le lecteur construit la base du texte ; des traitements sémantiques et conceptuels produisent une représentation du texte émanant du traitement de surface. Ce traitement amène le lecteur à construire hiérarchiquement des macros et micro-propositions. Les premières renvoient à des propositions thématiques qui résument le contenu du texte, les secondes se situent au niveau phrastique et sont reliées les unes aux autres. Le troisième niveau de représentation est le modèle de situation. Le traitement dans ce niveau dépasse l'information strictement linguistique et fait appel aux connaissances et expériences emmagasinées dans la mémoire à long terme du rédacteur.

À partir des propositions sémantiques du texte, le lecteur engage des opérations inférentielles qui lui permettent de constituer une représentation plus fine, plus riche, plus complète et plus cohérente du texte. Le processus d'inférence est le fruit de l'interaction entre la base du texte et les connaissances stockées en Mémoire à long terme du lecteur. Cette représentation constitue, en quelque manière, le référent du texte lu.

Le concept de macrostructure coïncide en partie avec les schémas préalables

à l'activité d'écriture ce qui peut créer une certaine confusion avec le concept de type de texte que beaucoup de chercheurs (Chuy&Rondelli, 2010 ; Graesser et al. 2003 ; Bronckart, 1996 ; Sperber& Wilson 1989) considèrent comme participant à la construction de la cohérence au même titre que les trois niveaux définis par van Dijk et Kintsch (1983).

Nous pouvons dire ainsi que c'est dans l'articulation d'un traitement de l'information au niveau du code de surface, de la base de texte, du modèle de situation et du type de texte que la notion de cohérence prend sens.

Le dispositif expérimental dans cette recherche a été élaboré sur la base de ces éléments théoriques. Il concerne l'étude de textes écrits relevant d'un genre de discours spécifique, le premier narratif et l'autre explicatif.

#### **4. Dispositif expérimental**

##### **4.1. Participants**

L'expérimentation a été menée auprès de quarante étudiants de première année de licence de français à l'université d'Annaba. Les participants sont âgés de 18 à 23 ans ont été répartis en deux groupes : les participants du premier groupe (G1), constitué de vingt étudiants et considéré comme témoin, ont écrit individuellement leurs textes ; les participants du deuxième groupe expérimental (G2) ont travaillé en binôme d'une manière collaborative.

Nous avons veillé dans la répartition des étudiants à assurer un équilibre dans le niveau d'expertise en français. Ainsi, les participants ont été divisés selon leur niveau de connaissances en français. Cette évaluation de niveau en langue a été faite à partir de leurs moyennes générales de français obtenues en troisième années secondaire et aussi la moyenne en premier semestre de l'année universitaire.

Nous trouvons donc dans chaque groupe 4 apprenants qui ont un bon niveau en français (moyenne générale  $\geq 14/20$ ), 9 qui ont un niveau moyen ( $13/20 \geq$  moyenne générale  $\geq 10/20$ ) et 7 qui ont un niveau faible (moyenne générale  $\leq 10/20$ )

##### **4.2. Procédure expérimentale**

Notre démarche empirique s'est déroulée en quatre séances. Nous avons proposé aux participantes quatre activités qui ont pour but de les amener à se forger une représentation mentale cohérente de leur texte grâce à des outils d'aide relatifs aux différents niveaux de représentation mentale dans l'écriture que nous avons évoqués *supra*, à savoir : le code de surface, la base de texte, le modèle de situation et le type de texte. Pour les participantes, travaillant en situation individuelle ou

collaborative, le contenu de ces activités est le même.

Les étudiants ont participé à deux projets d'écriture ; le premier porte sur l'écriture d'un texte explicatif sur la biodiversité en Algérie, le deuxième projet porte sur l'écriture d'un texte narratif ayant comme thématique l'immigration clandestine en Europe. Pour chaque projet, les étudiants ont réécrit leurs textes quatre fois, dans chaque séance ils ont bénéficié d'un outil d'aide différent relatif à l'un des niveaux de représentation décrits par van Dijk et Kitsch (1983)..

#### 4.3. Premier projet d'écriture

Le premier projet d'écriture s'est déroulé en quatre séances ; à la fin de chaque séance, les étudiants ont réécrit leur texte jusqu'à la version finale. Durant la première séance, tous les participants ont rédigé individuellement pendant une heure et demie un texte explicatif avec pour consigne :

*Écrivez un texte explicatif adressé à des enfants canadiens dans lequel vous montrez la diversité de la faune et la flore algérienne, les menaces contre la biodiversité et les mesures de protection que l'on peut entreprendre.*

Ce premier jet constitue un test de connaissance ; il a pour objectif de mesurer le niveau de maîtrise des scripteurs pour apprécier par la suite l'effet des variables d'étude.

Durant la deuxième séance, les sujets de l'expérimentation ont bénéficié d'un cours sur le texte explicatif et sa structure avec des exemples et des illustrations tirés de plusieurs sources.

Lors de la troisième séance, les participants ont utilisé une grille de révision accompagnée de trois pages annexes qui contiennent des explications supplémentaires sur les marqueurs de relation, les organisateurs textuels et l'écriture de l'introduction, du développement et de la conclusion d'un texte explicatif. Aussi, nous avons donné aux étudiants qui ont participé à l'expérimentation des banques de mots sur le thème de la faune et de la flore en Algérie.

Enfin, lors de la quatrième et dernière séance, il a été demandé aux participants de regarder de courts extraits de documentaires sur la faune et la flore algérienne durant une heure avec prise de notes. Ces séquences vidéo visent à la fois l'activation des connaissances évoquées par le texte en construction et les connaissances et expériences antérieures emmagasinées au niveau de la mémoire à long terme des scripteurs (vécu, lectures antérieures, documentaires scientifiques, films, etc.).

Les étudiants qui travaillent en collaboration ont discuté leurs notes pendant



une demi-heure. Ensuite, ils ont réécrit leurs textes d'une manière individuelle en vue d'y ajouter de nouvelles informations et ainsi avoir un quatrième et dernier jet d'écriture. Pour les autres participantes, ils sont passés directement à la réécriture de leur dernier jet à la suite du visionnement des vidéos.

#### 4.4. Deuxième projet d'écriture

Le deuxième projet d'écriture portait sur le texte narratif, il s'est déroulé aussi en quatre séances. Durant la première séance ; les participants ont écrit d'une manière individuelle durant une heure et demie un texte narratif avec pour consigne d'imaginer une suite au début de l'histoire qui suit<sup>3</sup> :

*Kamel, 24 ans, est «harrag». Quittant Oran en 2003, il fait partie des premiers à avoir tenté cette traversée périlleuse dans l'espoir d'une vie meilleure en France.*

*Visa pour la France refusé à de multiples reprises, Kamel opte pour ce nouveau phénomène en Algérie : faire la traversée dans une embarcation de fortune.*

*Samedi 14 juin, alors qu'il fumait tranquillement un joint, tout en écoutant de la musique dans sa chambre, son passeur l'appelle et lui dit : "Tu pars ce soir, prépare les 120 000 dinars." En deux trois mouvements, Kamel prépare son sac à dos avec quelques vêtements. Il ne souhaite pas paniquer sa mère, il lui raconte qu'il va travailler quelques jours à Oran. Avant de se rendre sur le lieu du rendez-vous, pour la toute première fois de sa vie, Kamel va à la mosquée pour prier et demander l'aide d'Allah. Ensuite, direction une plage de Mostaganem près d'Oran...*

Durant la deuxième séance, les étudiants ont bénéficié d'un cours sur le texte narratif dont les principaux axes sont : le narrateur, la narration et les types de narrateur ; fonctions du lieu (référentielle, symbolique, narrative) ; le temps dans la narration ; la structure du texte narratif et le schéma narratif ; les personnages et le schéma actanciel.

Dans la troisième séance, les participants ont utilisé une grille de révision sur le texte narratif accompagnée de trois pages annexes qui contiennent des explications supplémentaires sur les marqueurs de relation, les organisateurs textuels propres à ce type de texte ainsi que des conseils pour l'écriture d'un texte narratif (concernant la situation initiale, l'élément perturbateur, le nœud, le dénouement ou la situation finale). Nous avons aussi proposé aux participants des banques de mots sur le thème de l'immigration clandestine. Ces banques de mots concernaient les personnages, leurs traits physiques et traits de caractère ; des idées pour créer

un décor, une ambiance ; le champ lexical de la mer ; les sentiments négatifs et positifs ; la situation dans le temps et dans l'espace ; les expressions idiomatiques ; des mots sur les obstacles éventuels (phénomène naturel, maladies et accidents, obstacles humains) ; des mots pour se mettre à l'abri du danger.

Lors de la quatrième séance, les participants ont regardé des documentaires sur le phénomène de l'immigration clandestine en Europe avec prise de notes. À la suite de ce visionnement, tous les participants ont réécrit individuellement leur texte, la seule différence entre les deux groupes était que les participants du groupe collaboratif ont discuté leurs notes pendant une demi-heure.

Dans ces séances de travail, le premier outil d'aide vise à montrer aux participants l'organisation textuelle caractéristique du texte explicatif et narratif. Pour le deuxième outil d'aide, il vise à appuyer deux niveaux de représentation mentale, à savoir : le code de surface et la base de texte. En effet, la grille de révision et les banques de mots présentent autant de ressources syntaxiques et lexicales qui servent à construire la cohérence des micros- et des macro-propositions dans le texte. Le troisième outil d'aide, les séquences vidéo, a pour objectif l'activation des informations stockées en mémoire à long terme du scripteur et enrichir ainsi sa production. Ces séquences vidéo visent à la fois l'activation des connaissances évoquées par le texte en construction et les connaissances et expériences antérieures emmagasinées au niveau de la mémoire à long terme des scripteurs (vécu, lectures antérieures, documentaires scientifiques, films, etc.).

## 5. Méthode d'analyse des protocoles

Du point de vue méthodologique, les données ont été recueillies en situation expérimentale. Elles sont constituées de quatre jets d'écriture pour chaque type de texte. Ce corpus a été analysé d'un point de vue qualitatif et quantitatif. Pour réaliser cette analyse, nous avons utilisé une grille croisant des critères relevant des quatre niveaux de représentation mentale du texte :

- le nombre et la valeur épistémique de ces informations en mesurant leur pertinence par rapport au thème abordé. Les informations produites par les participants dans les quatre séances de l'expérimentation ont été partagées en informations non pertinentes, peu pertinentes, pertinentes et très pertinentes,
- les relations logiques (connecteurs génériques et spécifiques, connecteurs logiques, connecteurs syntaxiques),
- les erreurs linguistiques (phonologiques et graphologiques),
- le respect du type du texte (la structure du texte explicatif ou narratif).

Pour cette dernière variable, nous avons observé dans les textes produits le respect d'un nombre de caractéristiques spécifiques à chaque type de texte. Ainsi, le discours narratif rapporte un ou des événements et les situe surtout dans le temps et parfois l'espace : il est surtout marqué par les temps du récit, et notamment le passé simple, mais on peut aussi raconter au présent de narration et au passé composé. La narration est souvent caractérisée par des repères chronologiques : dates et autres indices temporels.

Le discours explicatif, quant à lui, cherche à analyser et à faire comprendre une idée, un processus. L'énonciateur dans ce type de texte s'adresse à un destinataire qui ne possède pas toutes les connaissances sur le sujet traité ; il est faiblement impliqué, d'où l'absence des indices personnels de l'énonciation. Pour arriver à son but, le scripteur utilise un ensemble de procédés explicatifs (reformulation, illustration, la question, la comparaison, la cause, la conséquence, etc.)

Cette grille a été utilisée pour évaluer le quatrième et dernier jet d'écriture dans l'expérimentation. Ainsi, articuler ces quatre critères peut donner des éléments permettant d'évaluer et comparer le niveau de cohérence des textes produits.

Nous comptons donc observer une amélioration du niveau de cohérence des textes des participants, surtout ceux du groupe expérimental au fur et à mesure de l'avancement dans les activités d'aide dans l'expérimentation.

## 6. Discussion

Nous avons formulé dans cette recherche une hypothèse selon laquelle la proposition d'un dispositif d'aide didactique qui se rapporte aux effets des quatre niveaux de représentations mentales du texte et l'écriture collaborative est propice à améliorer la cohérence de textes explicatifs et narratifs.

Globalement, cette hypothèse générale a été confirmée. Ainsi, nous avons remarqué que lors de la première séance, les sujets participants ont produit des textes qui contiennent un nombre élevé d'informations non pertinentes et peu pertinentes, les textes n'étaient pas conformes à la structure du texte narratif ou explicatif et les relations logiques n'étaient pas utilisées convenablement. Dans les trois autres séances, nous avons remarqué que les participantes du groupe collaboratif ont une production de texte plus cohérente que celle des sujets travaillant en individuel.

En effet, lors de la deuxième séance, nous avons noté que le choix de l'organisation textuelle la plus adaptée au type de texte explicatif est plus juste chez les sujets travaillant en collaboration par rapport aux étudiantes écrivant d'une manière individuelle.

Durant la troisième séance, les participantes du groupe collaboratif expérimental ont produit des textes formellement plus conformes aux normes orthographiques et grammaticales, respectant la structure du texte explicatif et narratif, et plus riches au niveau des relations logiques que les écrits des participantes qui ont travaillé d'une manière individuelle.

Lors de la quatrième séance, les participantes du groupe collaboratif, ayant bénéficié de l'observation de documentaires sur la faune et la flore de l'Algérie ont une production d'informations pertinentes nettement plus importante que celle des sujets qui n'ont pas été dans la même condition.

Nous nous sommes basé, pour tenter d'interpréter les résultats des expérimentations, sur les travaux réalisés dans le champ de la psychologie cognitive de la compréhension et de la production écrite (Kintsch, 1998 ; van Dijk& Kintsch,1983). Nous nous sommes référé aussi à la théorie socioconstructiviste, aux des modèles de compréhension et de production de l'écrit, des théories de la mémoire de travail (MDT) et de la mémoire à long terme (MLT) au cours de la lecture et de l'écriture et de la théorie de la charge cognitive (TCC).

Les résultats expérimentaux révèlent principalement que la mise en œuvre d'activités d'aide permettant l'activation des différents niveaux de représentation mentale sur la thématique étudiée favorise la production de *meilleurs* textes au niveau de la cohérence, à la fois locale et globale.

La grille de révision avait l'avantage de guider les participants dans leur activité de réécriture, d'alléger la charge cognitive relative à cette opération complexe, et de construire la cohérence de la signification globale du texte. Aussi, la lecture des banques de mots a favorisé l'activation et l'ajout d'informations, surtout les informations pertinentes. Effectivement, les banques de mots jouent un rôle important, elles représentent une ressource informationnelle sémantique et linguistique pour construire la cohérence du texte. Un résultat qui conforte l'importance donnée au rôle des connaissances qui relèvent du niveau de surface et de la base du texte dans la construction de la cohérence globale du texte. Le scripteur doit avoir, par conséquent, un vocabulaire assez riche et un ensemble suffisant de règles de grammaire et de syntaxe pour qu'il puisse, à un premier niveau, encoder l'information et, à un deuxième niveau, construire des réseaux de micro- et macro-propositions qui rendront explicites pour le lecteur les relations de cohérence locale et globale.

L'effet du visionnement d'extraits de documentaires scientifiques sur la faune et la flore est très important. D'ailleurs, c'est lors de cette séance de travail avec cet outil didactique que les participants ont produit le plus d'ajouts pertinents. En plus d'apporter de nouvelles informations, les images ont incité les apprenants à activer

un plus grand nombre de connaissances stockées en mémoire à long terme, n'appartenant pas à ces extraits. Ils doivent, ainsi, décider lesquelles de ces connaissances sont à inscrire dans le texte et lesquelles peuvent être enlevées pour être par la suite inférées par les lecteurs potentiels du texte (des enfants canadiens).

En ce qui concerne l'organisation du type de texte, elle n'était pas scrupuleusement respectée pour tous les participants de l'expérimentation. En effet, le malaise des étudiants qui ont participé à l'expérimentation face au respect de l'organisation textuelle la plus adaptée au texte explicatif était clair et même pour les étudiants ayant un bon niveau. Cela peut s'expliquer par le fait que bien que le niveau en français de ces rédacteurs soit assez bon par rapport aux autres étudiants, leur répertoire d'organisations textuelles reste relativement pauvre ce qui les empêche de choisir l'organisation la plus propice à adopter dans le texte.

Les résultats de cette étude montrent que les rédacteurs sujets de l'expérimentation adoptent la même stratégie d'écriture pour les deux types de texte, à savoir la narration. Cela peut s'expliquer toujours par la pauvreté de répertoire en matière de structuration textuelle de ces sujets ce qui les amène à adopter la structure la moins éprouvante en matière de charge cognitive. En effet, ces sujets n'étaient pas habitués à traiter des textes procéduraux, en revanche l'usage de la narration est très fréquent dans leur environnement culturel et social (oralité, comptes de grands-mères, le récit caractéristique des textes religieux, etc.). Les résultats montreront aussi une grande focalisation de ces rédacteurs sur la forme et la surface textuelle au détriment des éléments qui relèvent du haut niveau textuel. Cela peut être expliqué par le fait que l'écriture de texte de synthèse, à l'instar du texte explicatif, demande une activité cognitive éprouvante. Le rédacteur est appelé à combiner des informations relevant du texte et un ensemble hétérogène de connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire à long terme.

Selon Marin, Crinon, Legros et Avel (2007), le traitement des textes scientifiques est plus difficile que le texte narratif. En fait, la densité et la concision des informations qui doivent figurer dans ce type de texte, la nécessité de la maîtrise d'un lexique spécialisé difficile à mémoriser, l'obligation d'éliminer les redondances et la diversité des procédés syntaxiques permettant de multiplier les assertions dans une même phrase, présentent des difficultés majeures pour un scripteur en langue étrangère. Par contre, le traitement de la base de texte des écrits de type narratif est plus simple. Cette opération sollicitée, comme on a signalé avant, des schémas textuels familiaux au scripteur et déjà emmagasinés en sa mémoire à long terme.

S'ajoute à cela que le traitement de l'inférence dans le texte scientifique est différent de celui du texte narratif. En effet, pour ce dernier, l'activité inférentielle fait appel à des inférences d'intentionnalité qui réactualisent des structures de connaissances constituées principalement d'actions et d'événements de la vie quotidienne ; en outre, les textes scientifiques évoquent des univers peu familiers aux scripteurs et il se base principalement sur des inférences causaux (Denhière & Baudet, 1992)

## 7. Conclusion

La recherche empirique dont nous avons présenté les grandes lignes nous oblige à penser, toutes proportions gardées, qu'il serait légitime de se demander si la difficulté d'assurer la cohérence de textes narratifs et explicatifs pour les étudiants à l'université sera dû à des résistances face à des genres discursifs qui leur sont inhabituels. Il devient d'autant plus urgent de repenser les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la littérature en prenant en considération les données actuelles de la recherche. L'aide apportée aux apprentis scripteurs peut concerner les trois niveaux de la représentation du contenu du texte tels qu'ils sont analysés par van Dijk et Kintsch (1983). Ainsi, la compréhension des textes informatifs et explicatifs est étroitement liée aux connaissances acquises par le scripteur et à la réorganisation de ces dernières. L'intérêt est alors d'aider les apprenants à réaliser cette tâche éprouvante dans un cadre dépassant celui de la phrase et qui articule les caractéristiques internes des textes aux pratiques discursives des genres dans lesquels ils s'inscrivent. Il s'agit en effet de s'intéresser aux conditions d'énonciation des discours et aux contraintes qu'elles font peser sur les textes produits. En suivant, la relation entre contexte social immédiat, contexte culturel et le travail cognitif du scripteur qu'articule le texte, peut encore constituer un objet de recherche de prime importance puisque elle permet d'aider à repenser l'arsenal des outils d'enseignement/apprentissage de la littérature.

## Bibliographie

- Baudrit, A. 2009. Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?. *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 103-116.
- Bonin, P., Fayol, M. 2002. *Production verbale de mots : Approche cognitive*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Chuy, M., Rondelli, F. 2010. Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, 83-111.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Marin, B., Crinon, J., Legros, D. & Avel, P. 2007. Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ?. *Revue française de pédagogie* 160, p. 119-131.

Mondada, L., R. Bouchard, R. Eds 2005. *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.

Plane, S., Olive, T., Alamargot, D. 2010. Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langages* 177, p. 83-111.

### Notes

1. Il s'agit du 6e et dernier niveau sur l'échelle définie par le CECRL.
2. Selon le Conseil de L'Europe. [Http : //www.coe.int/](http://www.coe.int/). Consulté le 09/04/2014.
3. Texte tiré de l'article d'Émilie Marche, paru dans le quotidien algérien Liberté, intitulé «Témoignage : Un harraga raconte », figurant dans la rubrique « Actualité » du mardi 1er octobre 2002.