



Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE

Libia Justo Meza

Escuela de Idiomas Modernos, Universidad de los Andes, Venezuela
libiajusto@ula.ve

Résumé

Dans cet article on présente des notions et des concepts clés qu'il faut maîtriser au moment de préparer des stratégies pédagogiques pour l'acquisition et développement de la production écrite en FLE. Il s'agit d'une recherche théorique. D'abord nous exposons un résumé de la place qu'occupe l'écrit dans les différentes approches d'enseignement du FLE, dès l'approche grammaire-traduction jusqu'à l'approche communicative. Puis nous parlons du modèle rédactionnel de Flower et Hayes et ses implications en pédagogie de l'écrit. Ensuite, nous mentionnons quelques concepts liés avec la théorie de l'énonciation et réfléchissons sur ce que Sophie Moirand propose pour le développement de la compétence écrite. Enfin, nous analysons quelques notions liées à la grammaire textuelle.

Mots-clés: Stratégie, compétence écrite en FLE, modèle rédactionnel, énonciation, grammaire textuelle.

Algunas nociones claves al momento de abordar la enseñanza de la forma escrita en la clase de FLE

Resumen

En este artículo presentamos algunas nociones y conceptos claves que hay que manejar al momento de preparar estrategias pedagógicas para la adquisición y desarrollo de la producción escrita en la clase de Francés como Lengua Extranjera (FLE). Se trata de una investigación de

tipo documental. Primero exponemos un resumen del lugar que ocupa la forma escrita en los diferentes enfoques de enseñanza de FLE, desde el enfoque de la gramática –traducción hasta el enfoque comunicativo. Después hablamos del modelo de redacción de Flower y Haye y sus implicaciones en la pedagogía de la forma escrita. Seguidamente mencionamos algunos conceptos nacidos con la teoría de la enunciación y reflexionamos sobre lo que plantea Sophie Moirand en torno al desarrollo de la competencia escrita. Finalmente analizamos algunas nociones ligadas a la gramática textual.

Palabras clave: Estrategia, competencia escrita en FLE, modelo redaccional, enunciación, gramática textual.

Some key notions when approaching the Teaching of Written Skills in French as a Foreign Language (FFL)

Abstract

This article presents some key notions and concepts that need to be taken into account when preparing pedagogical strategies for the acquisition and development of the written skills in FFL. It is a documentary research design. First, we present a synopsis of the place of the written discourse in the different approaches in FFL teaching, from the grammar-translation approach to the communicative approach. Then, we deal with Flower and Haye's writing model and its implications in the pedagogy of the written skills. Next, we mention some concepts from the theory of enunciation and we reflect on Sophie Moirand's ideas about the development of the written competence. Finally, we analyze some notions connected to text grammar.

Key words: Strategy, written competence in FFL, writing model, enunciation, text grammar.

Introduction

Cet article n'a autre intention que celle de présenter au professeur de français langue étrangère, notamment à ceux qui débutent dans ce domaine, des notions et des concepts qui sont vraiment nécessaires de connaître pour préparer des stratégies de cours plus effectives visant l'acquisition et le développement de la compétence de production écrite. Ce que nous exposons ci-dessous est le produit de toutes les lectures et réflexions faites dans le cadre théorique du mémoire de recherche intitulé « La production de textes narratifs et de textes explicatifs chez des étudiants universitaires vénézuéliens », présenté par l'auteur, en 2005, à l'Institut Su-

périeur d'Études Francophones (I.S.E.F), en Martinique, pour l'obtention du D.E.A Caraïbes, Amériques latine et du nord, option sciences du langage et didactiques des langues.

Place et importance de l'écrit en Français Langue Étrangère

La place qu'occupe aujourd'hui l'écrit en didactique des langues étrangères est très différente à celle qu'il occupait au début du 20^{ème} siècle. En effet, Cornaire C. et Raymond M-P, (1999), nous présentent un résumé des cinq grandes approches nées tout au long de ce siècle où nous voyons comment, petit à petit, on passe d'un écrit traduction à un écrit communication.

1-L'approche grammaire-traduction la place que l'on accordait à l'écrit sous cette approche se limitait à la réalisation de versions et thèmes de textes classiques de la littérature; c'est-à-dire, on ne faisait que des traductions. Bien sûr, cette pratique de l'écrit ne pouvait pas mener l'apprenant à faire de la langue un instrument de communication.

2-L'approche audio-orale sous cette approche on privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits types consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

3-L'approche structuro- globale Sous cette approche on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait, car pour ses défenseurs la communication était avant tout un acte oral. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

4-L'approche cognitiviste Sous cette approche, on a commencé à donner plus d'importance à l'écrit comme un véritable instrument de communication; on soutenait que l'écrit avait la même importance que l'oral. Cependant, nous devons signaler que les exercices visant la pratique de l'écrit restaient encore traditionnels. Au fond, ils n'étaient que des instruments pour mettre en pratique les connaissances sur la grammaire.

5-L'approche communicative Les principes de cette approche donnent définitivement une place très importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont alors aussi variées que les nécessités de communication à l'écrit de l'apprenant. Elles vont dès la rédaction d'un petit mot adressé au voisin, à la rédaction de textes complets visant la communication d'idées ou formes de pensées.

En 1993 M.P. Péry-Woodley, dans son livre *Les écrits dans l'apprentissage*, nous présente aussi un résumé de la façon de voir l'écrit en enseignement de langues étrangères. Selon elle, il y a deux grandes approches, ou axes comme elle les appelle, l'approche écrit-langue et l'approche écrit-parole. Sous l'axe écrit-langue on va se concentrer sur l'étude des phrases isolées et des éléments qui les constituent sans égard à leur contexte. Par contre, sous l'axe de l'écrit-parole, les phrases sont analysées et interprétées de façon globale en prenant en considération leur contexte et leur moment d'énonciation.

Ces deux visions différentes de l'écrit ont des répercussions sur la façon de voir les erreurs chez les apprenants ; sous l'approche écrit-parole l'erreur est vue comme quelque chose de positif qui montre le niveau d'appropriation de la langue cible; sous l'approche écrit-langue les erreurs sont pénalisées à la moindre petite apparition, elles sont une preuve des défaillances de l'apprenant. Par contre, sous l'approche écrit-parole, les erreurs doivent être analysées en relation à leur contexte de production, « ce n'est pas l'origine qui compte mais l'interprétation que l'on en fait » (Péry- Woodley, 1993, pp. 20).

Le Modèle Rédactionnel de Flower et Hayes

À partir des années quatre-vingts, Linda Flower et John Hayes ont révolutionné les sciences de l'éducation et, plus particulièrement, les principes de l'enseignement de l'écrit en proposant une nouvelle théorie sur la rédaction fondée sur les processus cognitifs sous-jacents à l'acte d'écrire. Ils sont partis de l'analyse des protocoles verbaux étudiés préalablement par Simon et Hayes, en 1978, et ils ont conclu qu'au moment de rédiger, il y a trois éléments dont il faut tenir compte l'ambiance de travail, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.

L'ambiance de travail implique tout ce qui est extérieur au scripteur la tâche assignée par le professeur et le texte même qui se génère au fur et à mesure que le scripteur avance dans sa rédaction. La tâche assignée indique le thème et le possible lecteur du texte à produire; le texte qui se génère ajoute des limitations au scripteur qui l'oblige à faire constamment des choix.

La mémoire à long terme représente toutes les connaissances dont le scripteur dispose sur le thème à traiter dans son texte et sur son audience. C'est un système qui dispose d'une organisation interne propre et que le scripteur doit extraire et organiser selon ses besoins de communications tout en tenant compte de son auditeur.

Les processus d'écriture se divisent en processus de planification, processus de traduction ou mise en texte, processus de révision et processus de contrôle. Le processus de planification implique deux sous-processus l'organisation de l'information extraite de la mémoire à long terme de telle façon qu'elle soit cohérente et logique, et la création d'objectifs aussi bien de contenus que de forme pour présenter l'information.

Le processus de traduction ou mise en texte permet au scripteur de « traduire » en phrases cohérentes les idées nées dans le processus de planification, il implique la connaissance des codes linguistiques et discursifs de la langue écrite utilisée comme véhicule pour communiquer.

Le processus de révision implique deux sous - processus l'évaluation et la révision, le scripteur relit constamment ce qu'il a écrit pour l'évaluer; souvent ces relectures impliquent des transformations ou de nouveaux choix.

Le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il apparaît chaque fois que les autres processus interagissent car, comme Hayes et Flower l'ont dit, les processus de rédaction ne se font pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant; au contraire, ils sont récursifs et chaque fois qu'il y a récurrence d'un processus dans un autre le processus de contrôle apparaît.

Possibles applications pédagogiques de ce modèle en Didactique de l'écrit en classe de FLE

En 1994, Dahlet montre les possibles utilisations pédagogiques du modèle rédactionnel de Flower et Hayes de 1980. Ci-dessous, nous présenterons un petit résumé de ses propositions, car on considère qu'elles sont très pertinentes et utiles pour la préparation de stratégies de cours de rédaction en français langue étrangère.

Selon Dahlet, le modèle Flower & Hayes présente deux grands avantages au moment de créer un programme d'apprentissage de l'écriture. Il permet, d'une part, de détecter des difficultés chez le scripteur et, d'autre part, de faciliter la tâche de rédaction pour le scripteur non expérimenté.

Les difficultés qu'un scripteur peu expérimenté peut avoir au moment de rédiger sont liées aux trois grands processus sous-jacents de la rédaction. Premièrement, au moment de rédiger, le scripteur sans expérience a tendance à non planifier avant d'écrire; en général, il passe de la lecture de la consigne à l'acte de mise en texte; et, bien sûr, il écrit ses phrases dans l'ordre qu'elles apparaissent dans sa tête, sans que cet ordre soit nécessairement logique ou clair pour le possible lecteur.

Deuxièmement, au moment de rédiger, le scripteur peu expérimenté se concentre spécialement sur des aspects de bas niveau tels que l'orthographe, la syntaxe et la calligraphie, laissant de côté d'autres aspects beaucoup plus importants tels que la cohésion ou la cohérence.

Finalement, pour ce type de scripteur la révision n'accomplit pas sa véritable fonction car il est incapable, pour différentes raisons, de porter un regard critique sur ce qu'il a rédigé et agir en conséquence pour améliorer sa production.

Les propositions de Dahlet pour aider les étudiants consisteraient d'abord à apprendre aux étudiants à planifier avant de se mettre à rédiger sans aucun ordre pré-établi; il faut enseigner aux étudiants qu'il est important d'organiser les idées et faire un plan textuel tout en respectant les caractéristiques propres du texte à produire selon la consigne donnée. Puis, il faut apprendre aux étudiants à linéariser leurs idées en créant des phrases bien articulées entre elles-mêmes et qui gardent toujours une relation avec le tout représenté par le texte à produire. Ainsi, nous allons leur faire voir que la mise en texte n'est pas seulement un problème d'orthographe ou de syntaxe phrastique. Enfin, la révision doit être vue comme un moyen efficace d'amélioration du texte écrit; elle peut être travaillée de deux manières en faisant travailler les étudiants en groupes, ce qui leur permettra de discuter différentes options avant de se décider pour une; et en faisant des analyses collectives de textes ayant des défaillances. Finalement, il faut apprendre aux étudiants à se servir de ces trois grands processus de manière récursive et non pas par étapes, ainsi faisant les possibilités de réussir un texte seront plus grandes.

Ces propositions peuvent se compléter avec la recherche García- Debanc C. (1991). Dans cette recherche, l'auteur a démontré que les processus rédactionnels que les enfants ou les adultes mobilisent au moment d'entreprendre la rédaction d'un texte sont en étroite relation avec la tâche de rédaction. S'il s'agit, par exemple, d'un texte dont le but est celui d'expliquer un choix, le scripteur se concentrera d'avantage sur la mise en texte; mais s'il s'agit de la rédaction d'un récit où le scripteur jouit d'une plus grande liberté pour rédiger, la concentration sera portée sur la planification. Pour cette raison, le professeur doit aussi tenir compte qu'il est important que les étudiants sachent mobiliser des processus rédactionnels, mais que cette mobilisation dépendra de la tâche assignée.

Ainsi, le modèle de rédaction sous l'approche cognitive que Flower & Hayes ont dessiné il y a plus de vingt ans est encore d'une grande importance en ce qui concerne la didactique de l'écrit, et particulièrement, de la compétence de production écrite en FLE.

Un nouvel apport au modèle rédactionnel

En 1996, Hayes a proposé un nouveau modèle rédactionnel basé sur celui qu'il avait proposé avec Flower pendant les années soixante-dix. Voici un résumé de ses principales caractéristiques et les possibles avantages dans la préparation de stratégies visant la pratique de l'écrit -parole.

Ce nouveau modèle propose deux grandes composantes par rapport à l'acte d'écrire l'environnement de la tâche et l'individu. Dans l'environnement de la tâche, il y a un constituant social, (qui comprend le destinataire, l'environnement social et d'autres types de textes que le rédacteur peut lire pendant qu'il prépare son texte), et un constituant physique, (le texte produit et le médium employé pour le

produire, tels que les traitements de textes). En ce qui concerne l'individu, Hayes signale l'importance de la motivation et de l'affect, les processus cognitifs, (organisés autrement), et la mémoire à long terme.

Selon Hayes, (1996 - 55), il y a quatre grandes différences entre le nouveau modèle et l'antérieur

1-L'emphasis donnée au rôle joué par la mémoire de travail.

2-L'inclusion de représentations visuo-spatiales et linguistiques des textes quotidiens.

3-La place significative donnée à l'affect et à la motivation.

4-La transformation des modèles cognitifs au lieu de planification, mise en texte, révision et contrôle, on a maintenant interprétation du texte, réflexion et production de textes.

Les innovations et arrangements donnés dans le model de 1996 vont contribuer significativement à améliorer la pédagogie de l'écrit, spécialement en langue étrangère. Ces nouveaux apports vont aider à remplir les possibles lacunes laissées par l'autre modèle.

En effet, dans un contexte d'enseignement- apprentissage si particulier comme celui de l'enseignement de l'écrit en français langue étrangère, en contexte universitaire, dans un pays comme le Venezuela, les nouveaux apports de Hayes sont très significatifs.

En premier lieu, il faut signaler la composante environnement de la tâche et l'importance donnée à son constituant social. Hayes souligne l'importance de prendre en considération l'environnement social dans l'acte d'écrire. Il affirme que les conventions sociales influencent la manière d'écrire et ce que l'on écrit; un scripteur oriental, par exemple, peut avoir des conventions d'écriture très différentes à celles d'un scripteur occidental. Les scripteurs appartenant à des classes sociales différentes peuvent avoir des comportements différents vis-à-vis de l'écrit. Au Venezuela, dans les universités publiques du pays, il est normal de voir des étudiants issus de différents niveaux socioculturels. Parfois nous trouvons des jeunes qui viennent de cultures quasi orales où la pratique de l'écrit est presque inexistante. Alors, comment aborder une didactique de l'écrit sans prendre en considération cet aspect?

En deuxième lieu, toujours dans la composante environnement de la tâche, dans le constituant physique, Hayes propose de prendre en considération le moyen employé pour présenter le texte, par exemple, les traitements de textes. Nous connaissons bien les bénéfices de l'utilisation de l'ordinateur dans un processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit, (Péry-Woodley, 1993). D'ailleurs, aujourd'hui au Venezuela, les universités publiques sont dotées de technologie de pointe et dans les foyers du pays il est chaque fois plus commun de voir un ordinateur comme un grand allié des membres de la famille ou des amis. Alors, proposer

l'utilisation de l'ordinateur, avec ses programmes spéciaux pour le traitement de l'écrit, peut devenir un excellent moyen pour améliorer la performance de l'écrit chez les apprenants de français langue étrangère.

Également, l'inclusion de la motivation et de l'affect dans la composante individu reste très significative; dans tout processus d'apprentissage-enseignement ces deux éléments psychologiques ont des répercussions importantes. Les étudiants universitaires vénézuéliens, d'habitude, ne voient pas l'écrit comme un véritable instrument de communication; d'ailleurs, le système éducatif ne les prépare pas à une maîtrise réelle de la communication écrite. Si bien que, les étudiants ne se sentent pas vraiment à l'aise lorsqu'on leur demande de rédiger un texte plus ou moins long et quand ils le font ils ont beaucoup de mal pour communiquer clairement leurs idées. Ayant cette réalité présente, le professeur de FLE, pour faire développer la compétence écrite doit préparer des stratégies pédagogiques qui gagnent petit à petit l'intérêt de l'étudiant envers l'écrit. Il doit vaincre leurs peurs et doutes. En agissant autrement, toute tentative pour développer la compétence écrite sera sûrement vouée à l'échec.

La théorie de l'énonciation et ses utilisations en Didactique de l'écrit

À partir des années soixante, Benveniste (1966) a présenté une nouvelle théorie linguistique connue comme la théorie de l'énonciation; cette théorie propose d'étudier la langue tout en prenant en considération sa relation avec le contexte qui l'entoure. Ceci constitue une innovation car dans la grammaire traditionnelle, héritière de la théorie saussurienne, on se concentrait davantage sur la langue comme un système clos.

La théorie de l'énonciation présente deux concepts clés l'énoncé et l'énonciation. Un énoncé est une phrase, ou ensemble de phrases dont le contexte de production n'est pas considéré. L'énonciation, par contre, est la production de l'énoncé selon un contexte donné, c'est ce qui le rend possible.

Benveniste soutient que dans l'énoncé nous trouvons des traces qui permettent d'ancrer l'énoncé à son moment d'énonciation, ces marques sont appelées les embrayeurs, lesquels se classent en

1-Embrayeurs de personnes ce sont les marques linguistiques qui dénotent les actants présents dans l'acte de communication, l'énonciateur et l'allocutaire; les pronoms personnels « je » et « tu » en sont des exemples, on ne peut comprendre leurs sens que par rapport à leurs moments d'énonciation.

2-Embrayeurs spatiaux-temporels, (les déictiques) leur fonction est d'inscrire l'énoncé dans l'espace et dans le temps par rapport à l'énonciateur. Parmi les embrayeurs spatiaux, il y a les démonstratifs et les éléments adverbiaux tels que

ici, là-bas, près, etc.; et, parmi les temporels, il y a les adverbes de temps, les syntagmes prépositionnels et les temps verbaux.

À part les embrayeurs, il y a d'autres traces linguistiques qui dénotent l'acte de l'énonciation les descriptions définies, (les groupes nominaux comportant un article défini plus un substantif dont le référent n'est pas explicite dans le texte, on suppose que l'interlocuteur le connaît), les noms propres, (ils ne valent que par leur référent unique) et la force illocutoire, (l'intention de communication de l'énonciateur).

Benveniste a aussi proposé de différencier nettement deux concepts le discours et le récit le discours serait ce qui rapporte l'énoncé à son instance d'énonciation; le récit, par contre, coupe l'énoncé de son instance d'énonciation. Les énoncés oraux ou écrits comportant des embrayeurs appartiennent au domaine du discours un dialogue, une lettre, un journal intime, etc. Au récit appartiennent des énoncés qui n'ont aucune référence à l'instance d'énonciation des textes littéraires et des passages historiques écrits ou oraux. Dans le récit il y a une modalisation zéro car l'énonciateur s'efface; dans le discours il y a un « je » qui prend en charge un énoncé. Il faut signaler que souvent nous trouvons les deux types d'énoncés mélangés, un récit peut contenir un discours et vice-versa.

Les principes de la théorie de l'énonciation et ses concepts ont été repris par les spécialistes de l'enseignement de langues étrangères et on les voit à la base des stratégies pédagogiques proposées dans un contexte moderne. En effet, aujourd'hui, sous une approche de l'écrit- parole, les principes de la théorie de l'énonciation s'avèrent très importants dans un contexte d'enseignement -apprentissage de la compétence de l'écrit, et très notamment de la production. Réussir un texte signifie arriver à communiquer et à interagir socialement par écrit; pour ce faire on doit considérer, parmi d'autres aspects importants liés à l'acte d'écrire, le contexte dans lequel a lieu l'acte de communication. C'est-à-dire, il faut prendre en considération le moment d'énonciation dans lequel s'inscrit l'écrit -énoncé.

Sophie Moirand (1979), a été une des premières spécialistes à proposer des stratégies pour l'acquisition de l'écrit sous un cadre théorique basé sur la théorie de l'énonciation. Dans son livre *Situations d'écrit*, elle dit qu'avant d'aborder l'écrit-production il faut commencer par l'écrit compréhension; que le premier pas à donner lorsque l'on veut faire acquérir l'écrit est la sensibilisation face aux traces linguistiques de l'énonciation sur l'énoncé. Elle propose d'enseigner aux apprenants à repérer toutes les traces linguistiques qui se trouvent sur le document -énoncé et qui permettent de mieux préciser le sens ou les sens véhiculés dans ce document. Puis, une fois que l'apprenant est capable de reconnaître ces traces et leur importance dans l'acte de communication qui est un texte, on peut lui demander d'entreprendre lui-même la rédaction d'un écrit à des fins communicatives, de cette façon, les possibilités de réussite de son acte s'accroissent.

Cette démarche proposée par Moirand semble très pertinente pour être suivie dans un contexte d'enseignement -apprentissage de la compétence de la production écrite, en milieu universitaire, dans un pays comme le Venezuela. D'habitude, l'impossibilité de se décentrer de son discours et écrire non pas pour soi-même, mais pour un possible lecteur, est une des principales difficultés du scripteur non expert vénézuélien. En effet, il oublie de laisser des traces sur son énoncé suffisamment claires permettant au possible lecteur d'ancrer l'énoncé qu'il a sous ses yeux à son moment d'énonciation, et ainsi pouvoir comprendre le ou les messages que l'on a voulu transmettre. Il paraît évident que tout scripteur prend en considération son contexte et son interlocuteur au moment d'écrire, mais dans la pratique, chez des scripteurs non experts, que ce soit des enfants ou des adultes, la tendance est de faire des écrits où, par exemple, les pronoms personnels employés n'ont pas un référent clair pour l'interlocuteur ou, encore, de trouver des verbes conjugués à des temps inadéquats par rapport au moment de l'énonciation de l'énoncé présenté.

La Grammaire Textuelle et le texte

Aujourd'hui la linguistique textuelle est devenue une des sciences auxiliaires de l'enseignement de langues étrangères, notamment de l'écrit - production. Cette discipline, à différence de la linguistique pure, se centre sur des éléments linguistiques qui constituent le tout d'un texte, c'est-à-dire, elle n'analyse pas les éléments linguistiques de manière isolée, mais dans une vision de totalité.

Selon Van Dijk (repris par Beaugrande et Dressler) « la *linguística textual* es empleada para etiquetar cualquier tipo de estudio que se relacione con el texto siempre y cuando éste sea el objeto principal de la investigación » (1997: 149).

Péry- Woodley souligne que « l'objet de la linguistique du texte est de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle », (1979: 23). Elle complète son idée en expliquant que la linguistique du texte donne des outils réels qui permettent de décider sur la qualité d'un texte. En effet, aujourd'hui un spécialiste de l'écrit peut se référer aux principes de la linguistique du texte pour établir des critères de réussite d'un texte. Mais qu'est-ce qu'un texte réussi?

Pour répondre à cette question nous devons d'abord répondre aux questions : Qu'est-ce qu'un texte? Qu'est-ce qui le caractérise pour être considéré un texte réussi? Selon le dictionnaire *Le petit Robert*, (1990), le texte est défini comme « les termes, les phrases qui constituent un écrit ou une œuvre ». Sebastian Bonilla, nous donne une définition plus complète:

Un texto no es simplemente una suma de palabras, oraciones o párrafos; un texto tampoco es una súper oración de gran longitud compuesta parcialmente por oraciones bien formadas y colocadas en secuencia lógicas (1997:11).

Pour Adam « un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n-séquences -elliptiques ou complètes- de même type ou de types différents ». (1991, pp. 16).

Enfin, selon Beaugrande et Dressler, (1997), il y a sept critères pour dire si on est face à un texte ou non : la cohérence, la cohésion, l'intentionnalité, l'acceptabilité, l'informativité, la situationalité et l'intertextualité. Pour ces auteurs, le texte est un acte de communication et pour arriver à communiquer à travers un texte il faut respecter certaines règles linguistiques, psychologiques, sociologiques et informatiques. Selon eux, un texte peut être un document écrit ou sonore, il peut contenir une phrase ou avoir de nombreuses pages, il peut se présenter sous différentes formes selon l'intention du scripteur.

Ainsi, il y a beaucoup de définitions sur ce que c'est un texte et l'intention de cet article n'est pas celle d'épuiser toutes ces définitions, on va tout simplement se contenter d'affirmer qu'en situation scolaire ou d'apprentissage d'une langue étrangère, un texte réussi peut être tout énoncé, oral ou écrit, dont le récepteur est capable de comprendre son sens, car cet énoncé fournit des clés pour y parvenir.

Or, la définition de ce que c'est un texte ne suffit pas pour enseigner aux apprenants à réussir un texte, il faut aussi établir les caractéristiques prédominantes propres selon le type de texte à produire. C'est là où l'établissement d'une typologie de texte devient important pour la réussite des pratiques pédagogiques visant la compétence écrite.

La typologie de textes

Parler d'une typologie de texte ou établir une typologie de texte n'est pas une tâche facile, car, tel que Adam (1991), a affirmé, il n'y pas de textes homogènes, c'est-à-dire, les caractéristiques que l'on attribue à un texte déterminé peuvent très bien apparaître dans un autre type de texte. Dans la réalité, il est difficile de trouver, par exemple, un texte argumentatif pur. Alors, Adam propose de parler plutôt de typologies dominantes et de classer les textes selon le type de séquences prédominantes. Ainsi, nous aurons « des textes à dominante narrative, à dominante descriptive, à dominante explicative ou à dominante conversationnelle – dialogale » (1991:14-15).

Péry- Woodley partage le même avis d'Adam lorsqu'elle affirme qu'une typologie de texte est difficile à établir. Cependant, elle dit qu'il est nécessaire d'établir une base typologique des textes, «La nécessité d'une base typologique pour l'analyse des textes correspond non seulement au besoin de généraliser à partir de

situations uniques, mais aussi à celui d'éviter des généralisations abusives » (1993: 95).

De plus, Pouliot disait qu'une typologie de texte, non rigide, peut énormément faciliter ou bénéficier un processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit en FLE. Le professeur-enseignant peut mieux préparer des stratégies pédagogiques en prenant conscience des particularités qu'il y a dans les différents textes à produire (1993: 121).

Enfin, quel qu'il soit la typologie choisie, en situation d'apprentissage notamment d'une langue étrangère, il est très utile d'établir un ensemble de caractéristiques propres à un énoncé considéré texte.

De cette façon, nous pourrons mieux guider le processus d'acquisition de l'écrit. Selon Péry-Woodley, la typologie la plus utilisée en didactique, (anglosaxonne ou francophone), est celle qui a ses origines dans la rhétorique où l'on distingue quatre grands types de textes : le narratif, le descriptif, l'expositif et l'argumentatif. Ci-dessous, on présentera les caractéristiques les plus importantes de deux types de textes : le texte à dominante narrative et le texte à dominante explicative.

Le texte à dominante narrative

Adam affirme que le texte à dominante séquentielle narrative a six composantes fondamentales: « au moins un acteur anthropomorphe, des prédicats qui définissent cet acteur, une succession temporelle, une transformation des prédicats, une conséquence de cette transformation, et une évaluation finale, espèce d'enseignement moral que l'on tire de l'histoire présentée » (1991:14).

Les textes à dominante narrative ont reçu d'autres caractéristiques qui nous mènent à établir d'autres sous types de textes narratifs, par exemple, entre autres, il y a le texte narratif type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique et le texte narratif type fait-divers.

Bouthier, Cauche et Vitrac, (1994) affirment que la trame du texte type récit littéraire à structure traditionnelle ou classique, est divisée en cinq grandes parties ou étapes : la situation initiale, l'évènement déclencheur, les péripéties, l'évènement équilibrant et la situation finale.

La situation initiale contient la présentation d'au moins un personnage principal, ayant certaines caractéristiques propres, placé dans un lieu et un temps déterminés, (normalement ce type de textes commence avec la célèbre phrase « Il était une fois... »). L'évènement déclencheur est représenté par l'action ou les actions qui rompent l'apparent équilibre observé dans la situation initiale, par exemple, l'arrivée d'une lettre ou d'un nouveau personnage. Les péripéties sont les différentes actions et événements qui arrivent au personnage principal, c'est le nœud de l'histoire. L'évènement équilibrant est l'action ou l'évènement qui va aider à équi-

librer à nouveau l'histoire, c'est la solution au nœud, à l'intrigue. La situation finale contient un nouvel équilibre dans l'histoire, elle implique une transformation par rapport à la situation initiale.

Un autre sous-type de texte à dominante narrative est représenté par le texte type fait-divers, texte très commun dans la presse écrite, son objectif principal est la présentation d'accidents, de catastrophes naturelles ou non, de crimes, etc. Selon Moirand (1979), ce type de texte a trois grandes parties:

1-Le chapeau: c'est un résumé de l'essentiel de l'information que l'on va présenter plus tard ; cette partie répond aux questions: Qui ? Où ? Quand ? Et quoi?

2-Les faits/ événements: dans cette partie on développe les informations données dans le chapeau, on suit un ordre chronologique et on donne des hypothèses qui expliqueraient ce qui s'est passé.

3-La chute: cette partie sert à présenter les conséquences ou la portée de l'évènement présenté.

Le texte à dominante explicative

Adam dit que le texte à dominante explicative est « associé généralement à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles, ce type vise à montrer les liens de cause qui relie des faits entre eux (...) ou même des paroles entre elles », (1991:14).

García Debanc (1990), reprise par Pouliot (1993:122-123), a affirmé que le texte explicatif était «une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet (qui cause problème) en le décrivant en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects», Pouliot complète cette information en manifestant que ce type de texte « exige une bonne anticipation des points nécessitant une explication et donc une organisation textuelle qui faciliterait la compréhension ».

Le texte à dominante explicative a une structure générale très particulière et différente d'un texte à dominante narrative. Tel que Pouliot l'a fait, nous allons reprendre les grandes étapes proposées par Coltier, (1986), qui caractérisent ce type de texte.

1-Phase explicative 1: présentation dans cette étape de la problématique, par exemple, sous forme d'une interrogation.

2-Phase explicative 2: réponses ou causes de la problématique.

3-Phase explicative 3: conclusion ou évaluation de la problématique.

La structuration générale de ce type de texte est très similaire à celle d'un essai et qui suit le schéma suivant: introduction, développement et conclusion.

La proposition de ces deux grands types de textes peuvent constituer un premier pas dans la préparation de stratégies didactiques visant l'acquisition et amé-

loration de la compétence de production écrite en milieu universitaire, chez des apprenants de FLE, dans un contexte géographique et culturel comme celui du Venezuela où l'écrit, en tant qu'instrument de communication, ne fait pas vraiment partie de la réalité des étudiants.

D'ailleurs, on sait très bien qu'il y a des textes qui sont plus difficiles à produire que d'autres - par exemple, la rédaction de textes argumentatifs demande un effort cognitif plus grand que la rédaction d'un texte narratif. Si bien que, il est fort convenable, dans un tel contexte d'apprentissage, de travailler d'abord avec des textes à structure plutôt simple qui ne demandent pas un grand effort dans sa réalisation et, petit à petit amener l'apprenant à la réalisation de tâches d'écriture plus difficiles telles que la rédaction de textes à dominante argumentative. Ainsi, on peut atteindre cette maturité rhétorique dont parlaient Freedman et Pringle en 1980, laquelle est définie par Miller comme « l'aptitude à identifier les exigences diverses de la perception, de la conception et de l'exécution dans différentes situations d'écriture, et à s'y adapter », (1979:21).

La compétence écrite

Une fois expliquée la notion de texte dans le contexte de la linguistique textuelle, il faut se demander sur la définition de la compétence écrite ou compétence pour communiquer à l'écrit. Selon Bouchard, c'est: «une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur Organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées (1980:1609).

Pour Rürer (1980), la compétence écrite est une compétence textuelle qui implique une compétence réceptive et une compétence productive. Dans la compétence productive l'apprenant doit être capable de concevoir les thèmes, esquisser globalement un plan, enchaîner correctement les idées à niveau micro, structurer le tout en conformité avec types et catégories, et le coder littérairement.

Dabène (1987), parle plutôt d'une compétence scripturale, qui est définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de représentations, cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits. Cette composante repose sur la compétence textuelle, laquelle est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques.

Pour d'autres, la compétence de production écrite implique une compétence linguistique ou compétence de bas niveau, (compétence pour produire un texte correctement selon les normes morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue employée) et une compétence discursive ou compétence de haut niveau (capacité pour produire un texte correctement du point de vue de son organisation comme un tout, sans oublier de prendre en considération le contexte où il se produit).

Notions clés pour évaluer la Compétence Discursive

La cohérence

Péry-Woodley (1993) dit que la cohérence est la clef de voûte de la linguistique du texte et elle la définit comme une qualité globale du texte. Un texte est cohérent quand on est capable de le percevoir comme un tout, quand il a non seulement une unité interne, mais aussi quand il est en accord avec la situation dans laquelle il s'inscrit. Elle ajoute que la notion de cohérence se situe en dehors du texte; pour qu'il y ait cohérence il faut que les connaissances introduites ou inférées soient communes entre le texte et le lecteur, l'incohérence naît quand le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit.

Cette auteure nous dit aussi qu'il y a deux types de cohérence : la cohérence implicite et la cohérence explicite. Les textes à cohérence implicite sont ceux qui ne fournissent pas au lecteur de grands éléments pour faciliter la tâche de décodage; ils impliquent un coût cognitif plus grand pour arriver à la compréhension. Les textes à cohérence explicite, au contraire, aident constamment le lecteur à décoder plus facilement le ou les messages. En situation scolaire ou universitaire où l'étudiant doit fournir un grand effort pour éviter la polysémie dans ce qu'il écrit, il est fort souhaitable de rédiger des textes à cohérence explicite.

Pour Beaugrande et Dressler (1997) un texte est cohérent lorsqu'il y a une continuité de sens tout au long du même. Le mot sens est utilisé pour se référer aux connaissances transmises de manière effective à travers les expressions qui apparaissent dans le texte. Si le lecteur est incapable de reproduire ces connaissances, le texte est alors incohérent.

La cohésion

Pour beaucoup de linguistes il n'y a pas de différences entre la notion de cohérence et celle de cohésion; pour d'autres, la cohésion est une conséquence de la cohérence et vice-versa.

Pour Halliday et Hassan, (cités par Péry Woodley 1993:63), la cohésion est définie comme «les moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation».

Pour Beaugrande et Dressler la cohésion d'un texte se produit lorsque «les séquences des phrases qui composent la superficie textuelle sont interconnectées à travers les relations grammaticales comme la répétition, les formes pronominales, la coréférence, l'élision ou la connexion» (1997:12).

La cohésion textuelle se produit grâce à différents éléments linguistiques tels que:

L'anaphore: L'anaphore est d'habitude définie comme une figure rhétorique qui nous permet de reprendre un élément déjà présent dans le texte. Reichler-Be-guelin complète cette définition lorsqu'elle affirme que pour comprendre l'ana-phore, il faut se référer non seulement au savoir construit linguistiquement par le texte lui même, mais aussi il faut considérer « les contenus inférentiels qu'il est possible de calculer à partir des contenus linguistiques pris pour prémisses, et cela grâce aux connaissances lexicales, aux pré requis encyclopédiques et culturels, aux lieux communs argumentatifs ambiants dans une société donnée » (1998:18).

C'est-à-dire, pour interpréter un élément dit anaphorique, il est parfois né-cessaire de prendre en considération des références extra textuelles faisant partie du réservoir social et culturel qu'il y a en commun entre le scripteur et le récepteur. Maintes fois, le récepteur d'un message n'arrive pas à le décoder parce qu'il y a des pronoms ou des noms dont le référent n'est pas dans le texte ; ceci n'étant pas évident pour le récepteur, il ne peut retrouver le référent ni dans le texte ni en fai-sant appel aux connaissances extra textuelles. Pour cette raison on doit apprendre aux étudiants qu'au moment de rédiger, ils doivent savoir calculer la distance qu'il y a entre un élément anaphorique et son référent, et qu'il faut toujours s'efforcer pour que ces référents soient effectivement partagés par leur possible interlocu-teur, autrement ils risqueront de ne pas être compris.

Types d'anaphores:

L'anaphore pronominale: C'est la reprise qui se fait à travers un pronom ; elle peut être totale, le pronom remplace toute une phrase ou idée, ou partielle, le pronom remplace ou reprend un élément d'une phrase ou une idée complète.

L'anaphore lexicale: C'est la reprise qui se fait à travers un substantif. Elle peut être fidèle, infidèle ou associative. L'anaphore fidèle consiste en une reprise à travers un substantif dont le sens reste très proche du sens du référent; l'anaphore in-fidèle est une reprise faite par un substantif dont le sens n'est pas forcément proche du référent, c'est le scripteur qui a « forcé » la relation; l'anaphore associative se sert d'un substantif dont le sens est associé au référent.

L'anaphore adverbiale: Un adverbe sert à reprendre le complément d'une phrase ou une proposition.

L'anaphore verbale: un verbe reprend un autre verbe; par exemple «Marie a insisté pour faire la vaisselle, mais Joséphine l'aurait fait plus vite».

La coréférence: C'est un processus par lequel un mot, un substantif, renvoie à un autre mot sans qu'il y ait un nouveau calcul référentiel, tandis que pour l'ana-phore il faut faire nécessairement un calcul référentiel; elle joue seulement sur un élément de la phrase à la quelle elle se réfère. Par exemple, « Je viens de rencontrer Gérard Depardieu. L'acteur m'a donné son autographe » dans cette dernière

phrase, l'ensemble article défini – substantif, l'acteur, nous fait comprendre que l'on se réfère à Gérard Depardieu.

La cataphore: Elle nous permet, comme l'anaphore, de mettre en relation deux éléments d'un contexte déterminé sans qu'il y ait une répétition pure et simple de ces éléments. A différence de ce qui se passe avec les anaphores, l'interprétant de l'expression référentielle cataphorique est fourni à posteriori. Par exemple : il m'a prêté ce livre d'Histoire, Pierre. Le pronom «il» fait référence au nom propre «Pierre». Le scripteur peut employer ce type de reprise pour provoquer un effet de sens chez le lecteur, par exemple, pour créer du suspense. Il peut aussi inverser l'ordre d'apparition des éléments pour attirer l'attention du lecteur sur ce qui est inversé ou présenté d'abord. Comme dans le cas des anaphores, les référents des cataphores peuvent se situer à l'extérieur du texte, dans le réservoir socioculturel du scripteur, mais, encore une fois, comme le dit Marie-José Reichler -Beguelin, il faut alerter les étudiants au moment de faire ce type de référence; il est important que le lecteur soit capable de retrouver cette référence externe.

La connexité: La connexité se manifeste grâce à l'utilisation de connecteurs qui permettent de structurer l'ensemble des phrases et des paragraphes d'un texte, ce qui facilite la tâche de décodage chez le lecteur.

Il faut signaler que Fayol considère que les connecteurs, dans un sens ample, «ont d'abord pour fonction d'indiquer, comme les marques de ponctuation, la force de liaison entre deux énoncés et/ou deux énonciations» (1997:151) Il dit aussi que les connecteurs peuvent montrer le type de relation qu'il y a entre les énoncés ou les énonciations.

Nous pouvons classer les connecteurs en: connecteurs pour organiser l'information (ceux qui initient un paragraphe ou une phrase), connecteurs temporels et connecteurs argumentatifs, qui indiquent sémantiquement le parcours argumentatif du scripteur.

Parmi les connecteurs organisateurs il y a: d'abord, premièrement, en premier lieu, deuxièmement, en second lieu, puis, en fin, pour finir, finalement, d'un côté, d'un autre côté, etc.

Les connecteurs temporels sont, entre autres, d'abord, puis, ensuite, après, finalement, en fin, etc.

Dans certaines occasions ils peuvent être employés comme connecteurs -organisateur d'idées ou de paragraphes.

Les connecteurs argumentatifs se classent selon la relation logique qu'ils établissent.

-Relation de cause: parce que, puisque, comme, étant donné que, du fait que, grâce à, du fait que, car, à cause de, etc.

-Relation de conséquence: alors, donc. Par conséquent, si bien que, c'est pourquoi, si que, ainsi, aussi (au début de phrase ou de proposition), etc.

-Relation d'opposition: Alors que, tandis que, mais, en revanche, cependant, toutefois, au lieu de, cependant, etc.

-Relation de concession: Même si, bien que, quoique, quoi que, malgré, en dépit de, etc.

L'utilisation de tous ces connecteurs ne paraît pas du tout facile pour un scripteur non expert; souvent il les utilise sans prendre en considération les nuances qui les différencient, même s'ils appartiennent à une même catégorie. C'est pourquoi il est très important que le professeur enseignant de l'écrit en FLE laisse toujours un espace dans ses cours pour expliquer en détail les connecteurs, en spécifiant toujours les contextes dans lesquels ils peuvent être utilisés.

La ponctuation

Catach (repris par Dahlet) dit que la ponctuation est

L'ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, « intérieur » au texte et commun aux manuscrits et aux imprimés, la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique (2003: 18).

Dahlet affirme que la ponctuation opère à trois niveaux: à niveau des mots (trait d'union, apostrophe, point abrégé), à niveau des phrases (l'alinéa, le point, le point-virgule, la virgule, etc.), et à niveau du texte («ensemble des blancs qui donnent au texte sa forme, le plus petit blanc étant alors l'alinéa»).

L'expérience auprès d'un public vénézuélien, même à un niveau universitaire, nous dit que les erreurs les plus fréquentes s'observent au niveau de la ponctuation des phrases. En effet, on voit assez souvent une tendance chez les étudiants à rédiger des phrases très longues car on emploie la virgule au lieu du point pour séparer les énoncés. On peut remarquer aussi une autre tendance : l'hyper ponctuation. Les scripteurs non experts, croyant éviter ainsi toute confusion ou ambiguïté, mettent des points par tout, ce qui donne l'impression d'être face à un texte entrecoupé.

Berrendonner essaie de nous expliquer l'origine de ces difficultés: «l'orthographe impose tout d'abord une tâche de segmentation du discours : pratiquement l'apprenant doit convertir une suite de périodes, elles mêmes formées d'énonciations successives, en une suite de phrases» (1993:24).

Voilà pourquoi dans un cours ayant comme objectif principal d'apprendre aux étudiants à rédiger en français langue étrangère, on ne peut pas laisser de côté l'enseignement des règles de base de la ponctuation des phrases.

Conclusion

Comme nous venons de voir tout au long de cet article, enseigner à communiquer par écrit est une tâche qui exige la connaissance et maîtrise de beaucoup de concepts et de notions clefs. Il ne s'agit pas tout simplement de donner une tâche d'écriture et puis corriger ce que les étudiants font. Il faut aller beaucoup plus loin et rien laisser au hasard.

Références

- Adam J.-M. (1991). *Cadre théorique d'une typologie séquentielle*. Revue *ELA*, 83, Juillet-septembre.
- Beaugrande R.-A. & Dressler W.-U. (1997). *Introducción a la Lingüística de texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Béguelin M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Beoek et Duculot.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Berrendonner A. (1993) La phrase et les articulateurs du discours. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, février- mars.
- Bouthier, C., Cauche, S. & Vitrac, L. (1994) *Le français en BEP*. Paris: Nathan.
- Coltier D. (1986). « *Approches du texte explicatif* », *Pratiques*, n.51,
- Cornaire C. et Raymond M-P. (1999). *La production écrite*, Paris: CLE International
- Dabène M. (1987). « L'adulte et l'écriture », in Chiss J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian H. & Schneuwly B. [dirs], *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, actes du 3ème. Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles: Prisme.
- Dahlet P. (1994). « Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction », in Coleman J.-A. & Crawshaw R. [dir.], *Discourse variety in contemporary french : descriptive and pedagogical approaches*. Londres AFLS/CILT.Middlesex: University Press.
- Dahlet V. (2003). *Ponctuation et Énonciation*, Guyane- Guadeloupe- Martinique, Paris, Réunion: Éditions Ibis Rouge.
- Dictionnaire Le Petit Robert, (1990) Nouvelle édition, Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Fayol M. (1989). « Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension », *Langue française*, 8.
- Flower L. & Hayes J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", in *Textos y contexto*, Rodríguez M.-E. [Dir.], (1996), Buenos Aires: Asociación internacional de lectura –Lectura y vida.
- Garcia-Debanc C. (1996). "Tâches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implications didactiques", *Revue ELA* n. 101, janvier- mars, 1996.

- Hayes J. (1998). «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », in Piolat A. & Pélissier A. [dirs.], *La rédaction de textes, approche cognitive*, Lausanne: Délachaux et Niestle.
- Moirand S. (1979). *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*, Paris: CLE International.
- Péry-Woodley M. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser la production des apprenants*, Paris: Hachette.
- Pouliot M. (1993). «Discours explicatif écrit en milieu universitaire .Une expérience d'enseignement –apprentissage», *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, février-mars.
- Rucr H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier / Crédif.