

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript and are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

iii-xi

This reproduction is the best copy available.

UMI[®]

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

« Enseignement du français écrit par la cohérence et la cohésion textuelles
à l'Université du Burundi »

Présentée par

Athanase Simbagoye

a été évaluée par un jury composée des personnes suivantes :

Président-rapporteur
Madame MARIE-CHRISTINE PARET
Département de Didactique

Examineur externe
Monsieur GUY BOUDREAU
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Directeur de recherche
Monsieur MICHEL THÉRIEN
Département de Didactique

Codirecteur
Monsieur RICHARD PATRY
Département de linguistique et de traduction

Représentante du Doyen de la Faculté des études supérieures
Madame LOUISE DAGENAI

Membre du jury
Madame MONIQUE NOËL-GAUDREAU
Département de Didactique

Thèse acceptée le 18 décembre 2000





National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-57478-4

Canada

SOMMAIRE

L'enseignement du français au Burundi peut être abordé sous plusieurs aspects dont certains d'entre eux nous aident à comprendre les rapports en interaction qui régissent la langue française et la société burundaise. En regard de l'enseignement de la production écrite, il se trouve une situation problématique pour les enseignants qui ne savent pas comment aider les apprenants à apprendre et comment les amener à améliorer leurs performances à l'écrit. La préoccupation de résoudre ces difficultés d'enseignement/apprentissage du français écrit se retrouvant à tous les ordres d'enseignements (primaire, secondaire et supérieur) est un fait d'actualité. Le besoin impérieux de trouver des solutions adaptées au contexte scolaire du pays et surtout, de connaître les erreurs d'écriture que rencontrent les étudiants de niveau universitaire ont motivé le choix de notre sujet de recherche : « Enseignement du français écrit par la cohérence et la cohésion textuelles à l'université du Burundi ».

Sur le plan contextuel, l'enseignement du français est caractérisé par: le manque de ressources humaines (effectifs et niveau de formation), la rareté des ressources matérielles et didactiques adéquates, la pression des effectifs dans les salles de classe, le statut linguistique de la langue enseignée, etc. De cela découlent des pratiques d'enseignement peu articulées sur le plan méthodologique et sur le plan du contenu. Vu sous l'angle théorique, on peut affirmer que l'enseignement du français écrit au niveau supérieur burundais se fait à travers les contenus peu théorisés avec l'enseignement des sous-systèmes dont le lien est rarement établi. Cette problématique de l'enseignement de l'écrit est décrite dans le premier chapitre de ce travail (voir p. 1-19).

Afin de bien situer les fondements théoriques de notre approche du problème de recherche, nous avons explicité dans un premier temps la relation entre les notions et les concepts sur lesquels s'appuie notre argumentation sur la didactique de l'écriture. Ensuite, nous avons expliqué l'importance de la connaissance des notions de cohérence et de cohésion textuelles et celle des processus d'écriture. Cet éclairage théorique nous a permis de définir les critères objectifs d'évaluation formative et

sommative des textes écrits par les étudiants ayant participé à l'intervention didactique (voir p. 20-98).

Le chapitre trois présente le cadre général de la mise à l'essai que nous avons menée à l'Université du Burundi au mois de juillet 1999 (voir p. 99-116). Nous précisons dans ce court développement la démarche méthodologique d'ensemble, la population de recherche et le déroulement de l'intervention quant à la mise à l'essai en classe et aux critères d'évaluation des productions écrites, et enfin, quant aux modes de cueillette de données (journal de bord, entrevues, recueil de textes).

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des données (voir p. 117-183). Après avoir comparé les résultats obtenus par les étudiants au prétest et au post-test, nous montrons les points faibles et les points forts de ce groupe d'étudiants de 2^e année de l'IPA. D'après les données compilées, les scores montrent une moyenne générale de 52,1% au T1 et 52,55% au T2 pour le correcteur C1. Pour le correcteur C2, les scores sont les suivants : 52,5% au T1 et de 52,95% au T2. L'analyse des scores obtenus selon le correcteur C1 laisse apparaître des résultats supérieurs au T2 pour 11 sujets (55%) sur 20 sujets au total. Ensuite, la comparaison des scores relatifs au fonctionnement de la langue, aux marques de cohérence et de cohésion textuelles et au contexte de production au T1 et au T2 montre une amélioration remarquable des performances des étudiants au niveau du fonctionnement de la langue lors de l'épreuve T2. Quant aux autres volets, les taux de fréquences d'erreurs et les pourcentages d'erreurs laissent apparaître des performances relativement faibles au T2 par rapport au T1. Enfin, la dernière partie du chapitre analyse en détail les grandes catégories d'erreurs rencontrées dans les productions écrites des étudiants (voir tableau XXXIII, p. 182).

Le chapitre V de ce travail témoigne des résultats qui confirment le postulat de la recherche et l'efficacité de l'enseignement stratégique des processus d'écriture et de la cohérence et de la cohésion textuelles dans le cours « Compréhension de documents écrits et expression écrite » (voir p. 184-197). Cependant, même si la comparaison des scores des étudiants au T1 et au T2 montre qu'il y a des

performances réalisées au T2 par plus de la moitié des sujets, les erreurs relevées au niveau du contexte de production, au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles et au niveau du fonctionnement de la langue sont nombreuses et variées (voir tableau XXXIII). Nous pensons que les interprétations proposées dans cette partie de la thèse demeurent hypothétiques vu que le temps et les conditions d'enseignement/apprentissage ne nous ont pas permis de respecter toutes les stratégies d'enseignement planifiées. En effet, l'intervention didactique qui devrait initialement durer huit semaines n'a duré que trois semaines. Toutefois, nous remarquons que l'intervention semble avoir eu un certain effet sur le fonctionnement de la langue. Par ailleurs, seules des études étalées sur une période plus ou moins longue telles que des études longitudinales ou comparatives permettraient d'éclaircir davantage la situation d'enseignement-apprentissage du français écrit dont il a été question au chapitre consacré à la problématique de la recherche.

En conclusion générale (voir p.198-199), nous résumons les différentes phases de la recherche tout en soulignant les idées majeures qui découlent de ce travail. Nous avons constaté que des efforts doivent être déployés pour améliorer la qualité des textes écrits par les étudiants de niveau supérieur burundais.

CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous essayons de cerner les aspects problématiques de l'enseignement du français écrit au niveau supérieur burundais. De manière générale, nous présentons dans un premier temps la situation linguistique du pays. Ensuite, nous abordons le contexte pratique du problème et enfin, nous tentons de comprendre les éléments du problème inventoriés à la lumière de quelques principes théoriques généraux de la didactique du français (langue maternelle ou langue seconde). Pour clore, nous identifions le problème spécifique, les questions soulevées par ce problème et les objectifs poursuivis par la recherche.

1.1 Présentation du système éducatif burundais et implantation du français

1.1.1 Aspects sociolinguistique et éducatif du pays

Le Burundi est un pays africain francophone. Il est entouré au Nord par le Rwanda, à l'Ouest par le Congo (Zaïre), au Sud et à l'Est par la Tanzanie. Il se rattache à l'Afrique orientale par ses aspects géographiques: massifs montagneux, hauts plateaux et fossés d'effondrements qui constituent une mosaïque de formes rassemblées sur une faible étendue de 27 837 km² (Ministère de la Coopération française, 1979). Sur le plan démographique, le dernier recensement d'août 1990 chiffrait la population à 5,356 millions d'habitants, soit 210 habitants au km². En 1999, cette population était estimée à 6,4 millions d'habitants.

La modification du paysage linguistique du Burundi remonte au 19^e siècle avec

l'introduction du kiswahili par des commerçants arabisés et islamisés en provenance de Zanzibar (côte-est du continent africain). Cette langue connaît son apogée sous la colonisation allemande et belge, car sa maîtrise était une condition pour accéder aux fonctions d'auxiliaires dans l'administration coloniale. Ce n'est que vers les années 1930 que les missionnaires catholiques et protestants chargés de l'éducation vont arrêter par tous les moyens le développement du kiswahili, véhicule de l'islam et de la culture musulmane des commerçants swahiliphones installés dans les centres urbains (Bujumbura, Gitega, Ngozi, Rumonge, etc.).

L'implantation du français au Burundi débute réellement avec la laïcisation de l'éducation par le pouvoir tutélaire belge en 1948. Cette langue devint rapidement celle de l'élite nationale. Les statistiques du ministère du Plan (1991) montrent que sur une population de sept ans et plus estimée à 3,934 806 individus, seuls 15 994 (0,4%) possèdent une capacité à lire et à écrire le français¹. En plus des langues susmentionnées, l'anglais occupe une place non négligeable dans la vie du pays. Il est utilisé à la radio et à la télévision lors de la présentation des journaux ou des magazines artistiques, littéraires, etc., comme les trois autres langues (français, kirundi et kiswahili). En outre, cette langue qui est enseignée au secondaire a été introduite au troisième niveau du primaire (5^e et 6^e année) depuis 1999.

Actuellement, le fonctionnement des institutions et du système scolaire ont largement recours au français écrit. En effet, les lois et les règlements, les documents administratifs (rapports ministériels, rapports d'impôts, comptes rendus de réunions, dossiers

¹Il faut préciser que sur le plan «ethno-culturel», il n'y a pas grand chose à dire. Toutes les «ethnies» parlent une même langue (le kirundi) et partagent une même culture orale. Ceux qui lisent et écrivent en français l'ont appris à l'école.

d'importation, etc.) sont rédigés en français. Bref, le français récupère tous les domaines nécessitant l'usage de l'écriture qui est l'apanage des personnes scolarisées (0,4% de la population du pays en 1990). Toutefois, le taux de scolarisation s'est accéléré depuis l'introduction du système de « double vacation » au primaire en 1982 : en instituant le relais des élèves dans les mêmes classes (un groupe allant en classe avant-midi et l'autre après-midi), ce système a permis d'augmenter les effectifs d'enfants scolarisés.

La structure du système éducatif burundais comprend trois ordres: le primaire, le secondaire et le supérieur. Aux différents ordres du système formel² correspondent différents paliers. Au primaire, par exemple, on distingue trois degrés de deux années chacun. Aux niveaux secondaire et supérieur, les différents paliers, là où ils existent, dépendent de l'orientation d'une filière donnée. Là où il existe des cycles longs, on trouve des paliers différents. A l'université, on les appelle des niveaux: le niveau candidature et le niveau licence, « ingéniorat » ou doctorat pour le cas de la Faculté de Médecine. A côté de ce système formel, il existe un autre système éducatif qu'on a appelé éducation non formelle. Ce système non formel, qui existe aussi dans d'autres pays en voie de développement, est considéré comme un complément ou un substitut à l'éducation formelle (Poth, 1988).

1.1.2 Implantation du français dans l'enseignement formel

Au Burundi comme ailleurs en Afrique noire francophone, le français est, à la fois, la langue officielle et la langue d'enseignement. Il joue le rôle de langue officielle en tant que langue de toutes les institutions politiques, administratives et scolaires. Mais comme l'écrit Cuq (1991),

² Le terme "formel" est utilisé pour désigner le secteur d'éducation scolaire par opposition à l'éducation parascolaire, appelée "non formel", éducation donnée aux enfants n'ayant pas fréquenté l'école primaire ou l'ayant abandonnée très tôt (CONFEMEN, 1982).

la position du français dans ces pays apparaît comme étroitement liée à des choix politiques. Sa puissance est telle que sa connaissance reste la condition de la réussite scolaire de l'enfant et un moyen de promotion sociale pour l'adolescent et l'adulte. Le français est ainsi doté de ressources importantes par les États.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le français a été introduit en 1948 comme une langue étrangère à partir de la troisième année. Son enseignement était poussé dans quelques classes préparatoires à l'enseignement secondaire. De 1948 à l'enseignement officiel créé en 1954, on se servait de la langue maternelle pour traduire les notions du vocabulaire français. L'enseignement de l'oral avait préséance sur l'écrit, sauf dans les classes dites sélectionnées où se formaient les auxiliaires de l'administration.

En 1961, les instructions officielles ont généralisé l'apprentissage du français dès les premières années du primaire malgré la réticence de certains responsables des écoles catholiques. Les instructions officielles préconisaient entre autres un enseignement plus poussé du français, langue à large diffusion et à très grand rayonnement. Durant les deux premières années de scolarisation, la langue nationale jouait le rôle de lien entre l'étude du milieu et l'acquisition des connaissances en français. Le français fut enseigné comme s'il s'agissait d'une langue maternelle à partir de la cinquième année primaire (Simbagoye et Sow-Barry, 1997).

En 1969, une commission ministérielle ont produit les premiers programmes de français au secondaire non calqués sur ceux de la métropole. De ces programmes est issue la méthode « je parle français et on me comprend » devenue plus tard « le français sans frontière » (Baragasika, 1989). En 1973, la réforme de l'enseignement a fait perdre au français son statut

de langue d'enseignement au profit du kirundi³.

L'historique de l'enseignement du français au Burundi a suivi un parcours sinueux. Ainsi, le français a d'abord été enseigné comme une langue étrangère, puis comme une langue seconde et même comme une langue maternelle.

1.2 Enseignement du français au Burundi : contextes pratique et scientifique du problème de recherche

L'analyse de la situation actuelle de l'enseignement du français, langue d'enseignement, au Burundi peut être abordée sous deux aspects importants: l'aspect pédagogique⁴ et celui de l'acquisition des connaissances relatives à l'activité scripturale par les apprenants. On peut dire que ces aspects s'inscrivent dans le cadre général de l'enseignement/apprentissage du français écrit au Burundi.

1.2.1 Contexte pratique du problème

Sur le plan pédagogique, la situation de l'écrit à l'ordre universitaire burundais révèle que la majorité des étudiants éprouvent beaucoup de difficultés dans des tâches rédactionnelles alors qu'ils sont censés avoir acquis des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en production écrite durant leur scolarité primaire et secondaire en langue française. Selon les statistiques de l'université du Burundi, moins de 50% des étudiants inscrits en candidature au

³ La réforme a essentiellement touché l'enseignement primaire. Cependant, elle n'a pas connu beaucoup de succès, d'où son abandon au début des années 1980.

⁴ Le concept « pédagogie » réfère aux moyens et aux démarches méthodologiques mises en œuvre par l'institution (l'université) pour rendre effectif le processus d'enseignement et/ou d'apprentissage du français, langue officielle et langue d'enseignement au Burundi.

Département de français réussissent leurs examens de première session⁵. Il y a même eu des années où le taux de réussite dans une classe était inférieur à 15%. À titre d'exemple, 2,98% des étudiants de première année ont réussi en première session d'examens au cours de l'année académique 1998-1999. Le tableau suivant présente l'ampleur du phénomène pour trois années académiques⁶. Ce qu'il faut préciser ici est que s'il n'y a aucune réussite en 4^e année, cela est dû aux ajournements pour mémoire de fin d'études.

Tableau I
Comparaison des taux de réussite aux épreuves de première session pour les années académiques 1994-1995, 1995-1996 et 1998-1999 (FLSH)

Année académique	Taux de réussite selon chaque niveau d'enseignement							
	1 ^{re} année	Effectifs	2 ^e année	Effectifs	3 ^e année	Effectifs	4 ^e année	Effectifs
1994-1995	54,1%	N=24	45,4%	N=11	100%-	N=21	0%	N=7
1995-1996	12%	N=25	31,2%	N=16	100%	N=11	0%	N=22
1998-1999	2,9%	N=67	15,1%	N=33	66,6%	N=15	-	-

Au Département de français de l'Institut de Pédagogie Appliquée (IPA) où nous avons effectué notre intervention didactique, le taux de réussite est plus bas qu'au Département de français de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH en sigle). Le tableau suivant montre les taux de réussite aux examens de première session au sein du Département de français à l'IPA.

⁵ Deux sessions d'examens sont organisées au cours d'une année universitaire. Les candidats qui ne réussissent pas la première session de juin se représentent en deuxième session clôturant l'année au mois de septembre.

⁶ Pour les années académiques 1996-1997 et 1997-1998, il n'existait pas de candidature. Les candidats étaient en «formation civique obligatoire» (service militaire).

Tableau II
Comparaison des taux de réussites aux épreuves de première session pour les années académiques 1994-1995, 1995-1996, 1997-1998. et 1998-1999 (IPA)

Année académique	Taux de réussite selon le niveau d'enseignement			
	1 ^{re} année	Effectifs	2 ^e année	Effectifs
1994-1995	37,05%	N=24	52,94%	N=34
1995-1996	15,38%	N=39	17,39%	N=23
1998-1999	19,29%	N=57	29,16%	N=24

Que ce soit au Département de français de la FLSH ou au Département de l'IPA, nous remarquons que, de façon générale, le taux de réussite est très bas dans les deux premières années d'études. En effet, les étudiants inscrits dans ces départements proviennent tous des établissements d'enseignement secondaire général. Les taux de réussite est meilleur en licence⁷. Pour le cas de la licence, il faut noter que le taux de réussite de 0% en 4^e année est entre autres imputable aux ajournements pour mémoire de fin d'études. En effet, presque tous les étudiants de 4^e année réussissent les épreuves des cours théoriques.

En ce qui concerne les cours en rapport avec le français écrit, l'enseignement porte le plus souvent sur la grammaire traditionnelle, la linguistique, la stylistique, la compréhension de textes écrits et l'expression écrite, la compréhension de documents oraux et l'expression orale, la lexicologie, la littérature comparée, les genres littéraires et l'étude d'auteurs français (MESSR, 1994). Théoriquement, une telle programmation de cours devrait aider les apprenants à améliorer les performances à l'écrit. Or, leurs résultats sont loin d'être satisfaisants.

⁷ L'IPA a été créée en 1993 en remplacement de l'ancien Institut Pédagogique où étaient formés des professeurs de premier cycle du secondaire pour une durée de deux ans.

Si les étudiants de l'université écrivent mal, soutient-on dans les milieux universitaires, c'est à cause de la mauvaise qualité de l'enseignement qui sévit au secondaire où plus de 85% des professeurs de français sont d'avis que le niveau des élèves baisse continuellement (Mazunya, 1989). La question qui se pose est de savoir si réellement le problème se situe en amont ou s'il est d'ordre structurel. Dans le dernier cas, les solutions devraient alors être trouvées à tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire).

Les raisons souvent invoquées pour expliquer les échecs en français sont liées à la situation pédagogique, caractérisée, dit-on, par le manque d'enseignants qualifiés et compétents, par la précarité des ressources matérielles et didactiques, par l'existence de classes pléthoriques ainsi que par le choix d'une méthodologie de l'enseignement du français L2 peu adaptée au contexte scolaire du pays. Pour les responsables du Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES, 1994), la méthodologie adoptée pour l'enseignement du français L2 se fonde sur le principe que la langue est un instrument de communication. Ce principe minimise l'enseignement systématique de la grammaire ou d'autres éléments linguistiques isolés d'un contexte communicatif. Malheureusement, la réalité dans les classes de français est tout autre. Les enseignants privilégient un enseignement magistral à l'intérieur duquel la gestion des apprentissages individuels est difficilement envisageable. Ils optent pour un modèle d'enseignement transmissif pour mieux répondre aux exigences du programme très long. Ils fournissent peu d'efforts pour favoriser un apprentissage collaboratif entre apprenants. En partie, c'est de là que découle un accent essentiellement mis sur l'enseignement des activités rattachées au fonctionnement de la langue et du discours au détriment des activités liées à la situation de communication, véritable lieu d'actualisation des savoirs linguistiques, discursifs et pragmatiques. La démarche d'enseignement privilégiée abandonne

ainsi des activités susceptibles d'augmenter le niveau de maîtrise de l'écrit. La méthodologie demeure prescriptive et l'enseignement reste, à l'écrit comme à l'oral, centré sur le produit mettant l'accent sur la structure formelle du discours, sur les règles de la grammaire et de l'usage ou sur l'aspect thématique des textes (BEPES, 1994). Tous les problèmes d'enseignement ci-haut mentionnés hypothèquent la qualité des apprentissages des étudiants (voir Simbagoye et Sow-Barry, 1997).

A l'université du Burundi, l'étude de textes insiste sur le repérage des idées principales, sur la construction du récit et sur les particularités de chaque type de texte (narratif, informatif, argumentatif,...). Comme au secondaire, les textes étudiés reflètent le plus souvent des réalités étrangères aux apprenants (Munana, 1990). L'enseignement du vocabulaire a pour but d'approfondir, d'étendre et de diversifier les connaissances des étudiants; de les amener à être conscients de l'évolution du vocabulaire et de la dynamique des créations lexicales suivant les situations. Quant à la grammaire, elle privilégie des exercices structuraux dont le but est d'amener l'étudiant à l'apprentissage par habitude. Ainsi, les notions acquises sont supposées être réinvesties lors des activités d'expression écrite. L'enseignement de l'écrit recourt aux exercices traditionnels de résumé, de commentaire de texte et de rédaction où les apprenants sont supposés appliquer les règles grammaticales déjà mémorisées. La plupart du temps, chaque professeur détermine librement le contenu à enseigner en fonction des objectifs du programme (UB-FLSH, 1997). La composition ou la dissertation, le résumé ou le commentaire de textes sont donc considérés comme des exercices d'évaluation de l'enseignement de l'écrit. De ce fait, l'enseignement des techniques d'écriture reste élémentaire, aucune théorie de l'écriture n'est enseignée. Les processus d'écriture sont réduits à l'aspect étagé de la rédaction: introduction, développement et conclusion. Il est évident que sur le

plan de l'évaluation formative et sommative des écrits, l'intérêt porte sur les critères de réussite du produit terminal. Ainsi les grilles d'évaluation des textes produits par les apprenants contiennent une liste de propriétés que doivent présenter les textes si nous utilisons les termes de Garcia-Debanc (1986).

Cependant, même si d'après les programmes de français (BEPES, 1994; MESSR, 1994) les étudiants burundais apprennent diverses catégories de la langue, étudient plusieurs auteurs d'expression française et disposent d'un bon bagage lexical, ils en ignorent parfois l'utilisation exacte lors des épreuves rédactionnelles. En effet, le lien entre les différents savoirs spécifiques est rarement établi pour développer chez l'apprenant une compétence scripturale (nous y reviendrons ultérieurement). Les apprenants ne maîtrisent pas les modes d'organisation du texte écrit, ils ignorent souvent les modalités de contrôle des dysfonctionnements textuels, les critères majeurs d'identification d'un type de texte écrit et les critères qui guident les enseignants dans l'évaluation de leurs travaux de rédaction. Les scripteurs ne disposent donc pas assez de possibilités pour mieux gérer la tâche d'écriture, ce qui leur permettrait de produire des textes à la fois cohésifs et cohérents, c'est-à-dire des textes correspondant aux règles d'un texte écrit. Ainsi, les écrits des étudiants souffrent de beaucoup de carences majeures: les déficiences syntaxiques, les erreurs d'orthographe, les dysfonctionnements textuels résultant du mauvais usage des organisateurs textuels, les cas de discontinuité sémantico-logiques créant des malentendus communicatifs ou des opacités qui perturbent la communication. Cela est dû au fait que le français continue à être enseigné non comme un outil de communication mais comme un objet de connaissances.

1.2.2 Contexte scientifique du problème

Afin de cerner la situation du scripteur en situation scolaire au Burundi, il importe de tenir

compte des problèmes qu'il rencontre en situation d'écriture. À notre connaissance, aucune recherche scientifique n'a été menée sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture au Burundi. L'unique recherche de ce genre a porté sur l'évaluation des écrits des élèves de 10^e année, mettant l'accent sur les performances orthographiques, syntaxiques et lexicales (Desclaux et Trancart, 1993). L'étude conclut que c'est la capacité à mobiliser et à employer correctement les connaissances syntaxiques et lexicales permettant d'élaborer un message écrit qui met en réelle difficulté environ un élève sur deux lors des productions écrites. Les résultats de cette étude sont confirmés par le nombre de plus en plus élevé d'échecs en français enregistrés chaque année dans les épreuves formelles et les productions écrites (MESSR, 1992).

En tenant compte du contexte pratique du problème et sur la base des paramètres du travail scriptural tels qu'ils sont décrits par les chercheurs en didactique des langues (Bronkard *et al.*, 1985; Benoît et Fayol, 1989; Fortier et Préfontaine, 1989 et 1992; Thérien et Paret, 1989; Mas, 1991; Adam, 1992; Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; Halté, 1992; Reuter, 1989 et 1996; Roy, 1992; Schneuwly, 1994; Paret *et al.*, 1996; Fayol, 1997; Préfontaine, 1998; etc.), nous arrivons à relever certains obstacles à l'acquisition d'une compétence scripturale élargie par les apprenants à l'université du Burundi. Comme dans les modèles traditionnels décrits par Reuter (1989 et 1996), l'enseignement de l'écrit au Burundi se fait à travers les exercices de rédaction, à travers les leçons d'étude de textes et des auteurs déjà consacrés par la tradition scolaire et aussi à travers l'enseignement des contenus peu théorisés. Ainsi, la rédaction ne repose sur aucune théorie du texte et est considérée comme un aboutissement des apprentissages consacrés aux sous-systèmes (orthographe, lexique, conjugaison, grammaire, etc.). La typologie textuelle est évoquée pour identifier l'aspect fonctionnel dominant du texte (une narration, une description, une argumentation, une explication ou une information). Il

n'existe pas de véritable typologie basée sur des critères précis. C'est une typologie caractérisée par un syncrétisme de classifications différentes et peu définies par les manuels de référence. On distingue ainsi les textes littéraires et les textes non littéraires (textes à caractère technique, articles de revue, extraits d'essai, messages publicitaires, etc.) sans qu'on puisse montrer aux apprenants les particularités de chacune des deux catégories de textes. Or, l'importance des typologies textuelles dans l'enseignement de l'écrit n'est plus à démontrer. De manière générale, la production de textes écrits se réfère à une certaine typologie de textes précisant les relations entre les situations de production et l'emploi de certaines unités linguistiques (Bronkard *et al.*, 1985; Benoît et Fayol, 1989; Adam, 1992; Schneuwly, 1994).

Selon Adam (1992: 15):

Les recherches sur les catégorisations humaines jettent un pont entre connaissances du monde et connaissances linguistiques. Or, dans la connaissance du monde des textes, les sujets utilisent des catégories dont il faut bien essayer de tenir compte.

S'agissant du processus d'écriture, l'on sait désormais qu'il exige du scripteur un certain nombre de savoirs nécessaires à la mise en mots des référents extra-situationnels. C'est ici qu'intervient la connaissance des modèles de production écrite. Ces modèles offrent un cadre structuré pouvant faire l'objet d'un enseignement explicite et stratégique. Ils fournissent des moyens d'intervention permettant de comprendre les processus d'écriture (Bereiter et Scardamalia, 1986 et 1987; Charolles, 1986; Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1994; Garcia-Debanc, 1986; Deschênes, 1988; Reuter, 1989 et 1996; Halté, 1992).

Concernant le problème didactique⁸, nous savons qu'il n'existe pas de modèle d'enseignement de l'écriture tout prêt. Néanmoins, nous postulons qu'un enseignement stratégique des

⁸Champ d'études ayant pour objet l'enseignement et l'apprentissage de chacune des disciplines enseignées soit

processus d'écriture d'une part, et celui de la cohésion et de la cohérence textuelles, d'autre part, pourrait être une proposition susceptible d'améliorer la qualité des productions écrites des étudiants au Burundi. L'importance de ce choix tient au fait que la clientèle universitaire possède déjà un certain nombre de connaissances spécifiques nécessaires à la production écrite, mais dont elle ignore parfois les modalités d'utilisation et les conditions de mobilisation lors des tâches rédactionnelles. Le modèle d'enseignement stratégique implique donc un changement des modalités d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Plusieurs recherches ont prouvé qu'un meilleur enseignement de l'écrit aide les scripteurs à apprendre à écrire en stimulant l'ensemble des connaissances spécifiques à la tâche d'écriture. Les recherches portant sur les processus cognitifs ont montré que la production d'un texte implique la maîtrise de trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui doivent être enseignés et appris de façon simultanée et en contexte réel de production de textes (Fayol, 1990).

Dans son modèle de représentation de la connaissance, Anderson (1985) soutient qu'un individu emmagasine dans sa mémoire à long terme (MLT) des connaissances déclaratives et procédurales. La connaissance déclarative est la connaissance de ce qu'est une chose; c'est le "quoi". Ce sont les faits, les concepts, les principes, les lois, les théories emmagasinées dans la mémoire à long terme. Ce sont aussi tous les événements personnels qu'une personne a expérimentés ainsi que tout ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas. La connaissance procédurale⁹ (stockée dans la mémoire à long terme) permet à un individu d'agir sur son

dans le cadre scolaire au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université, soit dans les milieux non scolaires.

⁹ Certains auteurs, divisent la catégorie des connaissances procédurales en deux sous-catégories différentes: la sous-catégorie des connaissances procédurales et celle des connaissances conditionnelles. Selon Tardif (1992),

environnement. Les connaissances procédurales décrivent la manière de faire des choses. Elles réfèrent au comment des connaissances.

De l'avis de Deschênes (1995), ce qu'il faut apprendre aux scripteurs, c'est le fait de revoir constamment leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus en recourant à des tâches authentiques qui répondent à des besoins et à des situations réelles. Il faut les amener à rédiger des textes cohésifs et cohérents, c'est-à-dire des textes qui tiennent compte des directives explicites ou des consignes fournies par le responsable de l'activité écrite en fonction de la communication visée, du but poursuivi, du sujet traité, du type de texte à produire, du lecteur anticipé, des modalités particulières à respecter ou des critères d'évaluation formulés (Boudreau, 1995a et 1995b; Lalande, Gagné et Legros, 1995). Par ailleurs, les récentes théories de l'écriture ont montré les limites du modèle d'enseignement répétitif de la grammaire, de l'orthographe, de la littérature, etc. (Reuter, 1996; Thérien et Paret, 1989). C'est à la lumière de quelques-unes de ces théories de l'écriture que nous allons aborder le problème de l'enseignement de l'écrit à l'ordre universitaire burundais où sont formés les futurs responsables des bureaux pédagogiques et les futurs enseignants de français au secondaire.

1.3 Problème spécifique de la recherche

L'enseignement de l'écrit à l'ordre universitaire burundais est abordé selon une approche qui privilégie l'enseignement de sous-systèmes tels que la grammaire, la stylistique, l'orthographe, le vocabulaire, etc., consacrant ainsi un découpage des différents champs de la discipline français. En outre, l'évaluation des écrits porte sur des produits finis. Les erreurs commises par

ces dernières sont responsables du transfert des apprentissages [voir. Marzanno, R.-J.(Éd.), (1988)].

les apprenants ne sont pratiquement pas corrigées par les enseignants. En effet, au moment de l'évaluation des écrits, l'accent est essentiellement mis sur la forme des divers éléments appartenant aux différents sous-systèmes linguistiques (la conjugaison, l'orthographe, la grammaire, le lexique, etc.). Les apprenants n'ont pas l'occasion de réécrire leurs textes en vue de les améliorer. Bref, les textes produits par les étudiants servent uniquement à l'évaluation et sont rarement authentiques du fait qu'il n'existe pas de tradition littéraire d'expression française. Les rares textes écrits en français sont des ouvrages pédagogiques, des articles de revue et de journaux, des textes de loi, etc., dont la qualité littéraire reste souhaitable. Ainsi, les textes étudiés ou utilisés comme support d'enseignement évoquent généralement des réalités étrangères aux étudiants burundais. En conséquence, les étudiants «ne savent pas écrire» ou «écrivent mal». On observe beaucoup de cas d'erreurs orthographiques ou lexicosyntaxiques et des cas de discontinuité sémantico-logiques de certaines phrases ou paragraphes qui créent des malentendus communicatifs dans les écrits des étudiants (MESSR, 1992). Ces derniers éprouvent une grande difficulté à formuler leurs idées en structurant les phrases selon les règles de la cohérence et de la cohésion textuelles. Ceci prouve en effet que la connaissance de la grammaire, de l'orthographe ou de tout autre sous-système linguistique ne représente qu'une petite partie de la maîtrise du français, qui est bien plus l'acquisition d'une compétence de pensée et de communication englobant des habiletés beaucoup plus larges et plus variées telles que l'organisation et la structuration d'un texte écrit (Thérien et Paret, 1989).

1.4 Questions spécifiques et objectifs de la recherche

Le problème de recherche soulève trois questions importantes que nous posons dans les

paragraphe qui suivent. En pratique, il faut atteindre un certain nombre d'objectifs pour prétendre apporter des réponses adéquates aux trois questions. Ainsi, à chacune de ces questions de recherche correspond un objectif spécifique que nous formulons au point 1.4.2.

1.4.1 Questions spécifiques de la recherche

Nous avons déjà signalé le fait que les démarches d'enseignement du français actuellement privilégiées au Burundi ne permettent pas d'améliorer les performances des étudiants à l'écrit. En effet, le soutien pédagogique qu'on leur apporte en situation d'écriture reste insuffisant.

La problématique actuelle de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au niveau supérieur burundais commande une réflexion qui s'appuie sur des données fournies par les nouvelles grammaires. En effet, ces dernières veulent tenter de saisir et de rassembler ce qui, dans les développements des connaissances scientifiques, peut constituer un corps de principes, de concepts, de critères cohérents issus des divers courants. Cette réflexion soulève deux questions portant sur la nature des démarches et des contenus qu'il faut enseigner aux étudiants.

1^o) Quelle approche d'enseignement de l'écriture faut-il donc adopter pour améliorer la qualité de leurs écrits? 2^o) Quelles sont les stratégies d'écriture qu'il faut enseigner à ces étudiants? Ces questions ont un dénominateur commun: améliorer la qualité des écrits des étudiants.

En répondant à la première interrogation, nous justifions de ce fait la pertinence d'une démarche d'enseignement/apprentissage de l'écrit innovatrice différente de l'approche actuellement en vigueur au Burundi. Il s'agit de montrer en quoi la démarche proposée est susceptible de répondre au problème identifié. Ce choix doit être fondé à la fois sur des critères d'efficacité et d'applicabilité lors de l'intervention didactique. Cela suppose ce que

Reuter (1996) appelle une prise en compte des composantes rendant possible l'exercice de l'activité scripturale, notamment l'ensemble des savoir, des savoir-faire et des représentations ou des attitudes des apprenants, ce qui nous amène à parler de la deuxième question de la recherche.

Cette question porte sur «le quoi» enseigner au moment de l'intervention didactique envisagée. Nous savons que, d'après les programmes de français, tant au primaire qu'au secondaire, les étudiants admis à l'université possèdent déjà des connaissances spécifiques au travail scriptural; mais on sait moins quels sont les savoirs supplémentaires qu'il faudrait leur enseigner pour améliorer la qualité des textes qu'ils écrivent.

Nous savons par ailleurs que pour aider les apprenants à apprendre à écrire, on doit nécessairement connaître la nature des difficultés souvent rencontrées dans leurs productions écrites (Fayol, 1997; Reuter, 1996; Paret *et al.*, 1996; Mas, 1991, etc.), ce qui n'a pas encore été fait jusqu'à maintenant pour de l'enseignement supérieur au Burundi. De l'avis de Paret *et al.* (1996: 69), «une meilleure connaissance des performances des élèves¹⁰ constitue la base indispensable à des choix didactiques éclairés quant aux priorités et aux moyens d'enseignement à mettre en place ». C'est pour cela qu'au Burundi comme partout ailleurs où les mêmes problèmes sont posés dans les mêmes termes, on essaie de recenser les principaux problèmes rencontrés par les étudiants lors des activités rédactionnelles, dans le but de les corriger par un enseignement stratégique de l'écrit (voir chapitre suivant). La question qui se pose est la suivante: Quels types d'erreurs ou de dysfonctionnements textuels rencontre-t-on dans les productions écrites des étudiants universitaires burundais? La réponse à cette

question ne peut être apportée que par une analyse détaillée des productions écrites des étudiants lors d'une évaluation formative et/ou sommative.

Compte tenu de l'environnement social sans tradition écrite, nous supposons que certaines connaissances déclaratives, dont les étudiants ont besoin à l'écrit, restent inertes dans leur mémoire à long terme. Hypothétiquement, nous pouvons affirmer que les différentes infractions à la cohérence et à la cohésion textuelles rencontrées dans les écrits des étudiants permettent d'identifier certains types de savoirs non maîtrisés par les scripteurs. Il va sans dire que cela suppose une utilisation d'un outil d'évaluation adapté à ce genre d'écrits (scolaires) compte tenu des objectifs de la recherche formulés. Nous y reviendrons au chapitre IV.

1.4.2 Objectifs de la recherche

Dans l'ensemble, les trois questions de recherche ont, sur le plan didactique, un lien important. En optant pour une intervention pédagogique, notre objectif principal est l'élaboration, la mise à l'essai d'un cours de didactique de l'écriture centré sur la cohérence et la cohésion textuelles à l'Université du Burundi et l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants. De manière spécifique, nous poursuivons les objectifs suivants:

- planifier et mettre à l'essai un cours d'expression écrite selon une approche d'enseignement stratégique. Le contenu du cours porte sur l'enseignement des processus d'écriture et sur celui de la cohérence et la cohésion textuelles;
- évaluer, à la suite de la mise à l'essai, les changements en rapport avec l'amélioration de l'écrit. Cette évaluation de la performance des étudiants à l'écrit sera faite à l'aide d'une grille de correction élaborée à cet effet;

¹⁰ À notre avis, ce constat vaut également pour les étudiants universitaires.

- relever du corpus de textes écrits par les étudiants les types d'erreurs le plus souvent rencontrées (cet inventaire se limite aux erreurs causant des malentendus communicatifs).

Ces objectifs commandent une réflexion scientifique et une pratique méthodologique exigeant un recours à des domaines scientifiques différents mais complémentaires. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique de référence.

CHAPITRE II: CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

À l'ordre universitaire du Burundi, les objectifs pédagogiques à réaliser dans l'enseignement de l'écrit sont essentiellement centrés sur le développement de la compétence langagière des apprenants. Il s'agit en quelque sorte d'amener l'apprenant à acquérir des connaissances et des habiletés nécessaires au développement d'un savoir-écrire nécessitant un certain nombre de savoirs «enseignables» ou déjà acquis par l'étudiant. Une fois apprises, ces connaissances et habiletés aident l'apprenant à améliorer sa compétence scripturale modifiant ainsi sa structure cognitive relative à la maîtrise de l'écrit.

Le cadre conceptuel va aborder les points suivants:

- le modèle d'enseignement stratégique;
- la définition des notions de compétence langagière, de processus d'écriture, de texte, d'anaphore, de cohérence et de cohésion textuelles;
- l'importance de la connaissance des processus d'écriture en production écrite;
- l'apport de la clarification des concepts de cohérence et de cohésion à l'analyse textuelle.

Ces deux derniers points s'appuient sur certaines propositions didactiques avancées en production écrite.

2.1 Modèle d'enseignement stratégique

2.1.1 Définition des concepts enseignement/apprentissage

Pour comprendre le concept d'enseignement, on se réfère souvent à une situation

pédagogique. Ainsi, pour prendre ses décisions, un professeur traite des informations issues de la situation scolaire dans laquelle s'inscrit son action. Il est donc en partie responsable de la connaissance que l'apprenant effectue en classe. Dans ce processus de construction graduelle, l'enseignant tient compte de l'importance des connaissances antérieures de ses élèves (Tardif, 1992.) L'enseignement est, selon Tardif (1992), une science de la construction du savoir. Dans la pratique de l'enseignement, écrit-il, l'enseignant est sans cesse confronté aux problèmes de sélection des activités, des démarches et des situations qui amènent l'étudiant à apprendre et à réutiliser les connaissances acquises. L'enseignement est alors décrit comme un processus entièrement externe, réalisé par l'enseignant en vue de rendre possible l'apprentissage. L'enseignant crée ainsi un environnement permettant à l'élève de développer ses propres stratégies de contrôle et de gestion de ses actions. Ainsi, «entre l'enseignement et l'apprentissage s'interposent des comportements d'étude de l'élève, aussi bien dans la salle de classe qu'à l'extérieur de la salle de classe» (Hermann, 1992: 55). Pour ce faire, l'enseignant doit connaître les caractéristiques des apprenants. L'action didactique apparaît ainsi comme le comportement d'un professionnel qui peut justifier ses actes en fonction:

- de la situation d'enseignement (milieu socio-culturel, niveau de la clientèle);
- des types d'objectifs de la séquence d'enseignement/apprentissage;
- des types d'objectifs des démarches poursuivies.

Dans le cadre conceptuel cognitiviste et de traitement de l'information, Hermann (1992: 57) définit l'apprentissage scolaire comme «un processus actif, constructif, cumulatif qui se produit lorsque l'apprenant traite activement l'information nouvelle modifiant ainsi sa structure cognitive». L'apprentissage est un processus (suite d'opérations se succédant en fonction d'un but) en grande partie interne et qui est accompli par l'apprenant lui-même. Il

dépend en grande partie de la stratégie utilisée par l'apprenant. L'apprentissage est considéré par les cognitivistes comme une construction et une organisation de connaissances par le sujet, en interaction avec son milieu. Ainsi défini, l'apprentissage est une structure ouverte. Ce type d'apprentissage se démarque de la situation naturelle d'apprentissage de type spontané et non organisé. L'intervention pédagogique qui l'accompagne tient compte de plusieurs facteurs ou de plusieurs variables (Desrosiers-Sabbath, 1993): les variables indépendantes (valeurs et objectifs du programme), les variables dépendantes (la séquence des activités, le dispositif de soutien, l'organisation sociale du groupe et le principe d'action de l'enseignant) que l'enseignant fait interagir. Les recherches ont aujourd'hui montré que l'apprentissage est plus efficace lorsque l'enseignement, la compétence de l'apprenant et son style cognitif sont congruents, car les apprenants ont des besoins, des motivations, des intérêts et des styles cognitifs différents. Cette approche de définition des concepts enseignement/apprentissage permet de mieux comprendre ce qu'est l'enseignement stratégique.

2.1.2 Modèle d'enseignement stratégique

Le modèle d'enseignement stratégique a été élaboré en référence aux théories cognitives de l'apprentissage basées sur le processus de traitement de l'information articulé comme suit: le rappel des connaissances, l'exploration et le questionnement, la recherche de l'information, la synthèse, le réinvestissement et l'évaluation formative (Tardif, 1992). Le modèle d'enseignement stratégique comprend trois phases fondamentales: la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et enfin, l'application et le transfert des connaissances (cf. tableau suivant).

Tableau III
Phases de l'enseignement stratégique selon Tardif (1992)

(A) PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

- discussion des objectifs de la tâche,
- survol du matériel,
- activation des connaissances antérieures,
- direction de l'attention et de l'intérêt

(B) PRÉSENTATION DU CONTENU

- traitement des informations,
- intégration des connaissances
- assimilation des connaissances

(C) APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

- évaluation formative et sommative,
- organisation des connaissances en schémas,
- transfert et extension des connaissances

Le principe fondamental du modèle repose sur le fait que l'enseignant se préoccupe des conditions affectives avec lesquelles l'apprenant aborde la tâche et intervient dans les composantes de la motivation scolaire (Tardif, 1992). Ce modèle nous aidera à créer un nouvel environnement pour les sujets choisis.

2.2 Définition des concepts

2.2.1 Notion de «compétence langagière»

Un des concepts qu'on rencontre en didactique de l'écriture est celui de «compétence». On parle également, à la suite de Hymes (1971), de compétence communicative. Selon cet auteur, la compétence communicative comporte des composantes intégrant des actes de parole et un savoir culturel. Pour Lebrun (1987), la compétence discursive inclut la compétence textuelle qui résulte elle-même d'une combinaison des compétences sémiotico-sémantique et linguistique, et la compétence pragmatique qui tient compte en plus de la situation et de

l'idéologie (voir figure 1). C'est au niveau de la compétence de communication que Brassart (1989) situe également la compétence textuelle et la compétence discursive (voir point 2.2.2).

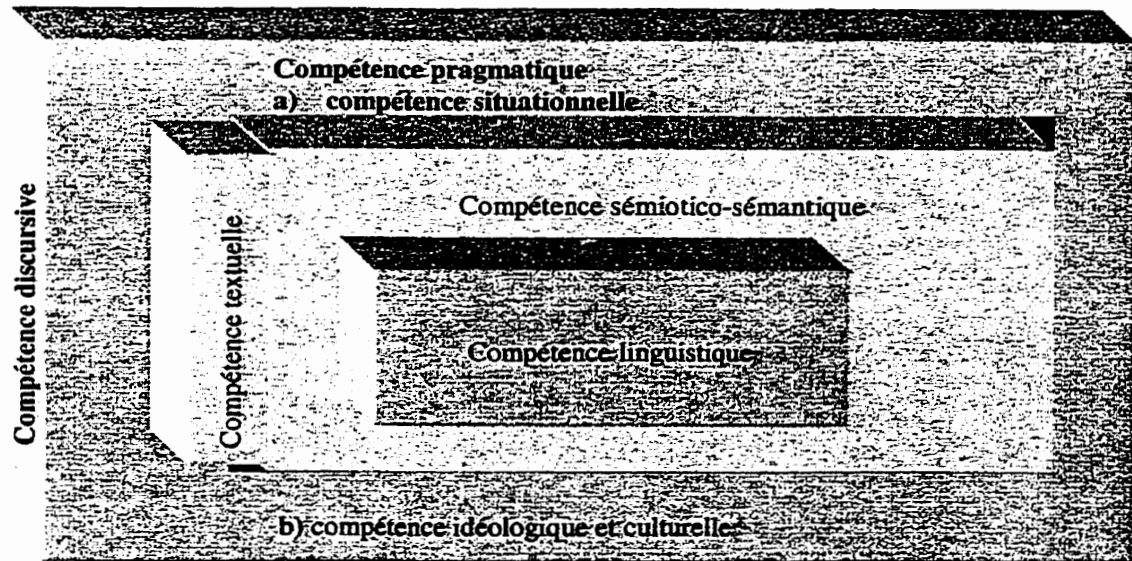


Figure 1: Modèle de compétences emboîtées selon Lebrun (1987)

Dabène (1991: 10) définit la compétence comme un «ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception des écrits.» Selon lui, ces composantes sont hétérogènes et renvoient à des savoirs, à des savoir-faire et à des représentations qui ne sauraient être confondues avec des performances scolaires de l'apprenant. Dans l'hypothèse où il existerait deux ordres distincts de réalisation de l'activité langagière, l'ordre oral et l'ordre écrit, il conviendrait, selon lui, de lever l'ambiguïté longtemps entretenue par la tradition scolaire qui privilégie l'enseignement de l'écrit en négligeant l'oral et certains autres aspects nécessaires à l'acquisition d'une compétence scripturale. Or, l'acquisition de la compétence scripturale ne se fait ni au détriment de l'oralité (Dabène, 1991), ni à celui de l'expérience socio-pragmatique du scripteur.

De l'avis de Reuter (1996), il y a trois grandes composantes dans l'ordre de la compétence scripturale: celle des savoirs; celle des représentations, des investissements et des valeurs; et enfin, celle des opérations.

Les savoirs mis en œuvre dans la composante scripturale sont les suivants:

- les savoirs linguistiques et textuels portant soit sur les «sous-systèmes», soit sur les configurations textuelles (types de textes, types de discours, de genres,...), sur les relations texte-contexte (dimension pragmatique avec les actes de langage, la communication, les interactions, les situations...);
- les savoirs sémiotico-scripturaux concernant le fonctionnement des signes linguistiques et, notamment des signes écrits;
- les savoirs sémiotico-sociaux concernant le fonctionnement de l'écrit dans la société;
- les savoirs sur le fonctionnement de la lecture et de l'écriture.

La deuxième composante est constituée des représentations, des investissements et des valeurs liées à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels, aux contenus, etc. Enfin, la troisième composante de la compétence scripturale est celle des opérations qui consistent à activer les savoirs et les processus, à les organiser, à les linéariser le mieux possible. Ces opérations sont de quatre ordres: les opérations de planification-maturation, celles de textualisation, de scription et de révision. D'après Lalande, Gagné et Legros (1995), ces éléments caractéristiques de la compétence scripturale se rapportent à des aspects reliés au texte produit et sont susceptibles d'intervenir à des moments différents du processus de production du texte. Cette approche de définition de la compétence langagière nous amène à définir les notions de «savoir-écrire» et de «processus d'écriture» qui, comme on le voit, appartiennent au discours théorique sur la pratique scripturale.

2.2.2 Approche de définition du «savoir-écrire»

Une autre approche de définition concerne l'expression «savoir-écrire .» D'après Halté (1989), il n'est pas évident d'inventorier exhaustivement les constituants de la structure du savoir-écrire. Toutefois, la maîtrise des savoir-faire que requiert la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales (Dabène, 1991). Il s'agit des savoir-faire qui, en milieux scolaire et extra-scolaire, s'acquièrent progressivement; car l'enseignement n'intervient pas directement sur les capacités et les performances, mais doit viser au développement des compétences particulières en usant des données issues de la modélisation de la compétence générale et en reliant cet usage à d'autres activités propres à travailler de l'intérieur la compétence particulière (Halté, 1990). Les composantes de la compétence scripturale s'analysent en termes de savoirs (linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques), en termes de savoir-faire et en termes de représentations qui sont, sur le plan scolaire des objectifs d'enseignement (Charolles, 1986; Dabène, 1991). Selon Dabène (1990: 14-15):

Cette «compétence scripturale», définie comme l'ensemble des savoirs et des savoir faire rendant possible l'exercice de l'activité de production d'écrits au-delà de ses composantes linguistiques, sémiotiques, pragmatiques et sociales, est le résultat d'une véritable acculturation à un mode de fonctionnement du langage profondément différent de l'oralité première, et investi d'une lourde charge de représentations, souvent en contradiction avec les pratiques.

Les représentations du monde (sociales et individuelles) constituent également une composante essentielle de la composante scripturale (Reuter, 1996; Dabène, 1990; Guibert et Jacobi, 1990; Charolles, 1986; Fayol, 1985). Les recherches menées dans le cadre de l'intelligence artificielle ont montré qu'il existe en mémoire des représentations organisées

comportant des actes, des intentions, des croyances, etc., permettant de générer des attentes (Fayol, 1985). Dabène (1990) souligne quant à lui que l'écrit est exposé au jugement social en cela qu'il est le lieu de la norme, de la règle, de l'existence "morale". A ces représentations sociales, s'ajoutent des représentations individuelles qui se manifestent sur un axe attraction-répulsion, entre les pôles positifs (expression de soi, protection du territoire, refuge, distinction) et les pôles négatifs (exposition à autrui, isolement, non-contrôle de la réception, banalisation). A cet égard, la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez le scripteur. Cet état peut être aggravé par la complexité des opérations langagières et cela crée un état de surcharge cognitive (Garcia-Debanc, 1986; Dabène, 1990).

Ainsi, le savoir-écrire en tant que savoir-faire ne peut pas être substitué à l'une ou l'autre des composantes de la compétence langagière (Halté, 1989; Dabène, 1991). A ce titre, savoir orthographier, raconter, décrire ou argumenter, faire un plan, construire des phrases grammaticales, connaître les structures rhétoriques de chaque type de texte, etc., sont des savoir-faire qu'on peut situer à un niveau hiérarchiquement donné mais qui sont concomitamment sollicités par le scripteur. Les tâches d'écriture doivent donc être abordées dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet d'écriture (Deschênes, 1995; Lalande, Gagné et Legros, 1995; Halté, 1992; Dabène, 1991; Deschênes, 1988).

2.2.3 Concept de «processus d'écriture»

Le terme "processus" peut signifier l'acte d'écrire ou désigner des théories de l'écriture, ou encore décrire des pédagogies de l'écriture (Susser, 1994). Quant au terme "écriture" qui lui est associé dans ce travail, il est défini par Hayes et Flower (1980) comme un processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture.

L'émergence de la psychologie cognitive et du paradigme du traitement de l'information a permis de définir certaines propriétés de la mémoire à court terme (MCT), de la mémoire à long terme (MLT) et certains processus cognitifs (Anderson, 1985; Bransford *et al.*, 1986) qui interviennent dans le processus d'écriture. Dans cette perspective dite cognitiviste, l'écriture est considérée comme une activité de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Deschênes, 1988; Moffet, 1992.) En effet, le scripteur part d'un point de départ, la tâche d'écriture qui lui est proposée ou qu'il se donne, et se rend à un point d'arrivée qui est le texte final correspondant aux règles d'un texte écrit et au but à atteindre. De manière générale, la conception de l'écriture selon une approche de résolution de problèmes définit un cadre de travail qui offre un soutien au scripteur et lui permet de concevoir qu'il peut s'appuyer sur une série d'outils cognitifs et pratiques pour l'aider dans son travail. Halté (1992) soutient que l'intérêt didactique de la résolution de problèmes est qu'elle crée des obligations d'apprendre. Le savoir-écrire est un méta savoir-faire cognitif qui organise sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire particuliers et complexes (Halté, 1989). Selon lui, la règle d'opérativité didactique peut ainsi se formuler en termes d'obstacles; de cela découle que l'activité de production de textes peut être envisagée sous l'angle descriptif, fonctionnel et sous

l'angle global de la psychologie cognitive (Halté, 1992; Dabène, 1991; Deschênes, 1988).

Pour Deschênes (1988: 98),

Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout, c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur.

Il apparaît donc qu'en situation d'écriture, les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles du scripteur¹¹ interagissent, de façon récursive avec le processus d'écriture aux moments des opérations de planification, de mise en texte et de révision (Deschênes, 1988; Dabène, 1991; Moffet, 1992; Halté, 1992). Cette conception dynamique de l'activité d'écriture fait ressortir tous les aspects du processus d'écriture tel qu'il est actuellement décrit par différents modèles de production de textes.

Dans le tableau qui suit, nous présentons les trois types de composantes de la compétence scripturale telles qu'elles se dégagent des approches théoriques précédemment évoquées.

¹¹ Dans une perspective cognitiviste et didactique, les termes savoirs, savoir-faire bien connus dans les écrits pédagogiques sont respectivement remplacés par les expressions suivantes: connaissances déclaratives et connaissances procédurales (Anderson, 1985).

Tableau IV
Types de composantes de la compétence scripturale

CATÉGORIES DES COMPOSANTES	FONCTION ET OBJETS DES COMPOSANTES
SAVOIRS	Les savoirs mis en œuvre dans la composante scripturale sont des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en rapport: <ul style="list-style-type: none"> ● avec les sous-systèmes linguistiques, les configurations textuelles et la situation de communication; ● en rapport avec l'écrit et son fonctionnement dans la société.
REPRÉSENTATIONS INVESTISSEMENT VALEURS	Il s'agit des actes, des intentions et des croyances individuels ou collectifs susceptibles de générer des attentes.
OPÉRATIONS 1. Planification 2. Mise en texte 3. Révision	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestion de l'interaction et de l'objet du discours au moment de la planification. ● Organisation et structuration textuelles. ● Relecture et réécriture du texte.

Les différentes notions de «compétence langagière», de «savoir-écrire» et de «processus d'écriture» que nous venons de présenter permettent de cerner les grandes catégories des composantes de la compétence scripturale. Nous constatons que d'après les définitions des spécialistes de la didactique de l'écriture, la connaissance de l'objet et/ou de la fonction de ces composantes de la compétence scripturale permet à tous ceux qui s'intéressent à l'écrit de comprendre certains problèmes inhérents à la production écrite.

2.2.4 Les notions de cohésion et de cohérence textuelles.

Les notions de cohérence et de cohésion sont étudiées dans le cadre de l'analyse textuelle. Comme l'écrit Patry (1993), l'affirmation de la cohésion, comme concept et comme domaine d'étude date de 1976 avec la parution de "Cohesion in English" de Halliday et Hasan: Les

travaux antérieurs portaient uniquement sur la cohérence qui, disait-on, était assurée par des moyens linguistiques et par la "connaissance générale du monde".

2.2.4.1 Cohésion et cohérence dans les premiers travaux portant sur l'analyse textuelle.

L'époque des pionniers: des premiers travaux jusqu'à la parution de «Cohesion in English» de Halliday et Hasan (1976)

Les premiers travaux menés dans une perspective transphrastique montrent que le terme de cohérence est antérieur à celui de cohésion. C'est notamment le cas des travaux de van Dijk (1972) ou de Bellert (1970) qui ont traité le problème de l'acceptabilité ou de la grammaticalité de séquences formées d'une suite de phrases. Dans cette perspective, la cohérence est alors comprise comme étant une «caractéristique intrinsèque d'une suite de phrases pour qu'elles constituent un texte» (De Weck, 1991: 43).

Pour envisager l'étude d'un texte (objet formel et abstrait et pratique sociale concrète), Slatka (1975) distingue deux plans: le plan de la signifiante et celui de la signification. Au plan de la signifiante (système de règles linguistiques formelles) correspond la cohésion, tandis que la cohérence se situe au plan de la signification (ensemble de normes sociales concrètes). Cela suppose qu'il y ait deux types de contextes, l'un qui serait linguistique et l'autre situationnel. Selon Slatka (1975: 31), «La cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte», alors que «la cohérence s'ordonne au plan de la signification». On remarque que dans cette perspective, la cohérence et la cohésion sont définies de façon distincte. Cette distinction est ainsi maintenue par Halliday et Hasan (1976).

Pour Halliday et Hasan (1976: 4), «The concept of cohesion is a semantic one; it refers to

relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text». Également, le concept de cohérence entre dans la définition du texte. Voici comment ces auteurs définissent le texte: «A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive» (1976: 23.) Il apparaît donc que, selon cette définition, la textualité du discours est fonction des relations cohésives existant entre les éléments (grammaticaux et lexicaux) du discours d'une part, et du contexte d'énonciation d'autre part. Dans une perspective de compréhension, la notion de cohérence pourrait ainsi être interprétée comme un degré de textualité du discours (voir aussi Charolles, 1983.) Par contre, la cohésion serait l'une des deux conditions essentielles qui font qu'un texte soit défini comme tel: la cohésion et le «register». En effet, on parle de cohésion lorsque l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre élément du discours, qu'il lui soit antérieur ou postérieur: «Cohesion occurs where the "interpretation" of some element in the discourse dependent on that of another. The one "presupposes" the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it» (Halliday et Hasan, 1976: 4). C'est dans cette perspective d'interprétation sémantique des éléments du discours que sont définis les cinq liens cohésifs: la référence (personnelle, démonstrative et comparative), la substitution (nominale, verbale et propositionnelle), l'ellipse (nominale, verbale et propositionnelle), la conjonction (additive, adversative, causale et temporelle), la cohésion lexicale (réitération, synonyme, quasi-synonyme et générique/spécifique). Ces liens de cohésion textuelle sont de nature grammaticale (la référence, la substitution et l'ellipse), lexicale ou lexico-grammaticale dans le cas de la conjonction (Halliday et Hasan, 1976). Dans ce sens, la cohésion existerait sur le plan textuel alors que la cohérence serait considérée sur le plan purement discursif.

Les quatre méta-règles de cohérence selon Charolles (1978)

Pour mieux appréhender la notion de cohérence, Charolles (1978) a défini quatre conditions ou méta-règles de cohérence que doit remplir un texte pour qu'il soit cohérent: la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non-contradiction et celle de relation. Dans les paragraphes qui suivent, nous ouvrons une parenthèse pour présenter dans le détail ces méta-règles de Charolles (1978) qui inspirent jusqu'à aujourd'hui beaucoup de chercheurs en didactique du français (nous y reviendrons dans le développement ultérieur).

La méta-règle de répétition exige que le texte comporte dans son développement des éléments récurrents permettant au lecteur ou à l'auditeur de les catégoriser et de les lier adéquatement. "Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte" (Charolles, 1978: 14). L'auteur identifie cinq procédés dont dispose la langue pour assurer la présence d'éléments récurrents (répétitifs) dans un texte: la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence (voir aussi Préfontaine, 1998). Selon Charolles (1978), dans les trois premiers procédés, l'élément de référence fait appel à la structure de surface du texte, tandis que les deux derniers procédés font partie de la structure profonde du texte. Voici quelques exemples illustratifs¹²:

- Pronominalisation: l'utilisation d'un pronom rend possible la répétition à distance d'un syntagme ou d'une phrase entière.

Exemple:

Une vieille femme a été assassinée la semaine dernière ...**Elle** a été retrouvée étranglée dans sa baignoire. (p. 15)

- Définitivisation et référentiation déictique contextuelle: elles permettent de rappeler nommément ou virtuellement un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

Exemple:

Ma grand-mère a **deux chèvres**. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. **Les chèvres** se baladent autour. (p. 16)

- Substitution lexicale: l'usage des définis et des déictiques contextuels s'accompagne généralement de substitutions lexicales. Cette procédure permet d'éviter des reprises lexématiques tout en garantissant un rappel strict.

Exemple:

Il y a eu **un crime** la semaine dernière ...: une vieille femme a été étranglée dans sa baignoire. **Cet assassinat** est odieux. (p. 16)

- Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence: le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences.

Exemple:

Nicole s'est inscrite à l'Université. Depuis qu'elle a fini ses études secondaires, elle ne sait plus vers quel métier s'orienter. (p. 19)

La méta-règle de progression stipule que "... Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé" (p. 20). Cette méta-règle complète la méta-règle de

¹²Les exemples donnés sont ceux de Charolles (1978).

répétition. Elle stipule qu'un énoncé, pour être cohérent, ne doit pas se contenter de répéter indéfiniment sa propre matière tel que le montre l'exemple qui suit.

Exemple:

Les veuves ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. Les femmes non mariées perçoivent une pension égale à la moitié de celle que recevait leur mari défunt. Elles n'ont que cinquante pour cent des indemnités que touchait leur mari quand il était vivant. Du temps qu'il était en retraite les épouses des retraités partageaient avec leur mari la totalité de leur pension. (p. 20-21)

La méta-règle de non-contradiction: "Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence" (Charolles: 22). Dans cette méta-règle, l'auteur décrit les cas de contradiction énonciatives, inférentielles et présuppositionnelles, et enfin, le cas de contradictions de monde (s) et de représentation du (ou des) monde (s).

- Contradictions énonciatives: elles résultent d'un mauvais usage verbo-temporel ou d'un mauvais fonctionnement discursif (modalités discursives).

Exemple:

Casimir part en promenade avec monsieur du Snob. Arrivé à un arbre nous arrêtons pour parler. François et Julie veulent jouer à un jeu.(p. 23)

- Contradictions inférentielles et présuppositionnelles. Selon Charolles (1978: 24) «Il y a contradiction inférentielle quand, à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante.»

Exemple: Ma tante est veuve. Son mari collectionne des machines à coudre. (p. 24)

S'agissant des contradiction présuppositionnelles: c'est le contenu présupposé qui se trouve contredit par une proposition ultérieure.

Exemple:

Si Marie n'avait écouté elle n'aurait pas définitivement repoussé Paul qui voulait l'épouser. Maintenant qu'elle est sa femme elle s'en mord les doigts. (p. 25)

- contradictions de mondes et de représentation du monde ou des mondes.

Exemple: «Pierre rêve qu'il est Allemand et que personne ne le sait.» (p. 27)

Dans cet exemple, le monde énonciatif actuel est différent du «monde du rêve de Pierre» (où il est vrai qu'il est Allemand). Il y a ici une contradiction de mondes. Selon Charolles (1978), la différence entre cette contradiction et une contradiction de représentation du monde et des mondes est que la dernière est de nature typiquement pragmatique comme l'illustre l'exemple suivant:

Exemple:

Oscar sortit du métro. Il courait la tête baissée dans un couloir quand il heurta de plein fouet un platane. (p. 29)

Quant à la dernière méta-règle, **la méta-règle de relation**, elle signifie que les différents énoncés du texte doivent référer au même contexte d'énonciation et que des rapports logiques peuvent être établis entre eux. «Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés.» (Charolles, 1978: 32)

Exemple: «Il neige. Les oiseaux sont malheureux.» (p. 32)

Récapitulation

A la différence de Slakta (1975), de Halliday et Hasan (1976), Charolles (1978: 14) soutient

qu'il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Selon lui, la cohérence peut être considérée comme un principe général d'interprétation d'un texte (Charolles, 1983), mais ce point de vue sera nuancé par l'auteur lui-même (Charolles, 1988b).

Dans le cadre des modèles de compréhension, certains auteurs distinguent la cohérence interne de la cohérence externe (Charolles, 1978; Hobbs, 1979; Bosch, 1985). Pour eux, la cohérence interne est relative à l'identification des référents et aux relations entre énoncés, tandis que la cohérence externe sert à mettre en relation une cohérence interne et les pré-requis de l'interprétant (le «background knowledge»). Selon Charolles (1978), la cohérence interne correspond à la «cohérence textuelle proprement dite» ou développement linéaire des éléments de récurrence, tandis que la cohérence externe correspond à la «cohérence discursive» ou dimension pragmatique. Bellert (1970) parle, quant à elle, de cohérence d'un énoncé considéré dans son rapport à la situation de production et dans son rapport au contexte linguistique.

En un mot, ces détails montrent bien que les premiers travaux n'ont pas pu définitivement distinguer les caractéristiques propres à chacun des concepts en présence, bien qu'on ait pu identifier deux façon formellement distinctes de marquer la continuité sémantique du discours (Patry, 1993).

2.2.4.2 Cohésion et cohérence dans les études récentes.

La plupart des travaux portant sur la cohérence et la cohésion textuelles de ces dernières années s'inscrivent dans les courants linguistiques ayant marqué la linguistique textuelle.

Sur le plan linguistique et pragmatique, «The term coherence has been used in relation to texts and in relation to the mental representation of a text» (Sanford et Moxey, 1989: 162). Pour Sanford et Moxey (1989), la conception selon laquelle la cohérence résulte de la présence des marques de cohésion n'est plus admise, car un texte tout à fait cohésif peut être incohérent. En outre, certains auteurs soutiennent qu'un texte dépourvu de marques de cohésion peut être parfaitement cohérent comme dans cet exemple («**At diner last night, John burnt his mouth. The soup was far too hot**».) Pour Sanford et Moxey (1989) citant Reinhart (1980), cette cohérence existe sur le plan "extra-linguistique" et "psychologique" parce qu'elle se réfère à la fois au processus de raisonnement et aux connaissances antérieures. Selon ces auteurs, «relevance is in fact obviously psychological, since relevance can only be defined with respect to background knowledge, and reasoning processes» (p. 163).

Quant à Coates (1989: 42), il définit le concept de cohérence par rapport au concept de cohésion qui lui est associé dans l'analyse textuelle. Selon lui, l'analyse textuelle ne tient pas compte des éléments qui entrent dans la production et l'interprétation de textes; elle considère le texte comme un «produit». Par contre, une approche par la cohérence considère le discours comme un «processus». Ainsi, la cohérence textuelle va au-delà des liens lexicaux et grammaticaux existant entre les éléments du texte. Elle se réfère à la compétence discursive du producteur et de l'interprétant. Voici comment l'auteur précise sa pensée:

Analysis of the text does not take account of those factors which constrain the production and interpretation of texts, but focuses on the text as "product". A coherence approach, by contrast, views discourse as "process". In other words, texts are viewed as dynamic expressions of meaning jointly negotiated by particular speakers and hearers located in socio-cultural space and time.

D'après cet auteur, la cohérence diffère de la cohésion. En effet, écrit-il, dans une situation de communication interactive, les interlocuteurs vont jusqu'au bout pour découvrir la cohérence des énoncés entendus. Avec ou sans les marques formelles du texte, écrit-il, nous arrivons toujours à interpréter ce que nous entendons et à appréhender la cohérence textuelle. En effet, notre compétence discursive nous permet de découvrir la cohérence du discours lorsqu'elle n'est pas assurée par la cohésion lexicale ou grammaticale - au niveau des propositions- (Coates, 1989: 43).

In face-to-face interaction, participants in talk will go to almost any lengths to discover coherence in utterances they hear. With or without the presence of formal textual markers, we will attempt to interpret what we hear; we assume text is coherent. In fact, our «ability to discover discourse coherence when it is not evident in the surface lexical or propositional cohesion» (Stubbs, 1983:179) is a very important part of our discourse competence.

De même, Charolles (1988b) admet, contrairement à l'hypothèse qu'il soutenait auparavant (Charolles, 1978 et 1983) selon laquelle la cohérence n'est pas une propriété inhérente du discours, que la cohérence relève de la production discursive: «coherence is also a principle governing discourses utterances». Pour Givon (1989), la cohérence n'est pas fondamentalement une propriété objective d'un texte produit. Elle est la résultante du processus mental de production de discours et de la compréhension de discours.

Sur le plan de la textualité, Adam (1987b) distingue deux types de représentations appelées dimension configurationnelle et dimension séquentielle du texte (cf. tableau V).

Tableau V

Types de représentations dont dépend la mise en texte selon Adam

Situation d'énonciation (relevant de la pragmatique et du cognitivisme)	Catégorie textuelle (relevant de la linguistique textuelle)
Elle est la dimension configurationnelle où sont rangés des phénomènes relatifs: <ul style="list-style-type: none"> ● à la prise en charge énonciative ● à la référence ● à l'argumentation (intention de communication ou d'effet à produire sur le destinataire) 	Elle est la dimension séquentielle où sont rangés des phénomènes concernant: <ul style="list-style-type: none"> ● l'ordre des éléments d'un texte ● la hiérarchie des éléments d'un texte
Correspond au plan global ou macro-structurel du texte	Correspond au plan local ou micro-structurel du texte

Cette distinction a amené l'auteur à distinguer deux types de cohérence (globale et locale) et deux types de cohésion (globale et locale) pour comprendre différents phénomènes s'exerçant à divers niveaux de la textualité. Ainsi, la cohérence globale relève de l'argumentation globale du texte alors que la cohérence locale existe entre les actes énonciatifs et les actes de langage. La cohésion globale se limite aux isotopies et à la macrostructure du texte tandis que la cohésion locale intervient entre les phrases sous forme de répétition et de progression textuelles (Adam, 1987a). De l'avis de Lévesque, Thérien et Paret (1991), la cohérence subsume trois dimensions: une dimension énonciative, une dimension macrostructurelle (prenant en compte le contenu sémantique du texte) et une dimension super-structurelle (organisant en quelque sorte les macrostructures du texte). Pour De Weck (1991), la définition de la cohérence chez Halliday et Hasan serait proche de ce qu'Adam appelle la dimension configurationnelle, tandis que la cohésion serait proche de la dimension séquentielle.

De manière générale, la distinction entre cohérence et cohésion pose problèmes. Toutefois, il

est intéressant de noter ici que certaines caractéristiques de ces concepts peuvent être d'une grande utilité sur le plan didactique.

Tableau VI
Éléments distinctifs de la cohérence et de la cohésion

Cohérence	Cohésion
<ul style="list-style-type: none"> • est considérée sur le plan global; • est envisagée dans le cadre de la relation du texte au contexte de production (sens en situation); • est logique. 	<ul style="list-style-type: none"> • est considérée sur le plan local; • est envisagée au niveau des rapports logico-sémantiques inhérents au développement linéaire d'un texte; • est plutôt un concept relationnel.

Sans trop insister sur la spécificité de chaque champ scientifique d'investigation auquel appartiennent les concepts de cohérence et de cohésion (linguistique, sémantique, pragmatique ou psycholinguistique), nous considérons, dans le cadre de ce travail, que les deux notions sont intimement liées en tant qu'éléments pertinents, contrastifs et distinctifs du texte. Dans l'analyse textuelle, les deux concepts ne pourraient être distingués que dans la mesure où ils répondent à leurs éléments distinctifs tels que le montre le tableau VI.

En conclusion, les travaux de ces vingt dernières années nous amènent à constater que la conception des notions de cohésion et de cohérence a certainement évolué en fonction des théories linguistiques, sémantiques, pragmatiques ou psycholinguistiques. Sur le plan théorique, nous retenons, à la suite de Patry (1995), que l'approche de la cohérence explore l'interface où connaissances linguistiques et non linguistiques se rencontrent pour permettre la compréhension de textes dans leur sens communiqué, tandis que l'approche de la cohésion cherche à élucider le fonctionnement des mécanismes linguistiques permettant la continuité

référentielle entre les différentes unités structurales d'un texte ¹³.

De façon générale, les approches théoriques explorées nous ont permis de dégager les caractéristiques essentielles des concepts considérés à partir desquelles nous allons inférer quelques implications didactiques en production écrite. Mais avant d'y arriver, nous présentons ci-après quelques approches, définitions de certaines notions permettant d'appréhender, théoriquement du moins, le concept de «texte».

2.2.5 Approches théoriques du concept de texte

Le but de cette analyse est de connaître les principes linguistiques du fonctionnement textuel et les normes qui les régissent au moment de la production de textes d'une part, et d'autre part, de montrer qu'on peut produire un appareil critique (outil d'évaluation) des productions écrites en se basant sur certains standards de la textualité. Ainsi, cette partie du travail va porter sur l'analyse des caractéristiques fondamentales des différents niveaux discursifs: le niveau formel et le niveau cognitif.

2.2.5.1 Plans d'organisation textuelle

Pour Bronckart (1994), un texte est une trace matérielle d'une action langagière. Considéré au niveau de l'analyse synchronique, le texte se présente comme une suite de séquences organisées de comportements verbaux, oraux ou écrits, attribuables à un agent singulier. Ainsi, le texte est "le médiateur de l'action", d'où le statut fondamental des productions textuelles qui est d'assurer une médiation entre les représentations sociales définissant le contexte des actions humaines.

¹³ Dans cette recherche, les concepts de cohérence et de cohésion textuelles sont utilisés sous cette acception.

Charaudeau (1992) distingue, quant à lui, le texte du discours qu'il définit en référence aux principes d'organisation de la matière linguistique, lesquels dépendent de la finalité communicative du sujet parlant. Selon lui, le texte représente «le résultat matériel de la communication». De ce point de vue, le texte «témoigne des choix conscients (ou inconscients) que le sujet parlant a faits dans les catégories de la langue et les modes d'organisation du discours, en fonction des contraintes imposées par la situation» (Charaudeau, 1992: 634). Ainsi, le texte dépend du contrat de la situation de communication et du projet de parole du sujet parlant ou du scripteur. En cela il diffère du discours qui présuppose des paramètres d'ordre physique et d'ordre social.

Beauté (1987) soutient que, contrairement au discours qui se définit par un acte de langage, un enjeu, le texte se définit par une forme (exemple: morphologie du conte), d'où, selon lui, un texte peut être caractérisé, d'une part, par une logique interne, un principe de progression ou d'organisation, et, d'autre part, par un type de clôture (procédé discursif signalant l'achèvement d'un texte ou d'un discours).

De l'avis de Cortès (1985a) qui définit le texte dans une "perspective globale cohérente", le texte est comme un macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent. Un texte présuppose une séquence d'éléments linguistiques ayant une existence concrète, matérielle. Cette séquence constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle. Se basant sur la décomposition de l'acte énonciatif en trois actes fondamentaux (l'acte de référence - ce dont on parle -, l'acte de prédication - ce qu'on en dit- et l'acte illocutionnaire - l'intention de communication -), Cortès (1985) conclut avec Lundquist (1980 et 1983) que le texte présente trois niveaux d'analyse dessinant trois structures

imbriquées dans l'acte communicatif: le niveau référentiel, le niveau prédicatif et le niveau illocutionnaire qui correspondent respectivement à la structure thématique, à la structure sémantique et à la structure pragmatique.

D'un autre point de vue, Adam (1987b) soutient que les notions de texte et de discours relèvent de deux plans différents. Alors que le texte, tout comme la phrase et le morphème, est défini sur le plan de la signifiante, le discours appartient au plan de la signification au même titre que l'énoncé et le mot. Selon lui, il faut distinguer énoncé et texte en ce sens que l'énoncé doit être compris dans le sens «d'objet matériel oral ou écrit»; «observable et descriptible» tandis que le texte est un «objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle» (Adam, 1992: 15), d'où les notions de texte et de discours qui sont abordés sous leurs aspects structurel et fonctionnel (Adam, 1987a, 1987b et 1992). Ainsi, le texte doit être compris comme «une structure séquentielle» en tant qu'unité composée de n séquences (où n est compris entre 1 séquence et un nombre n de séquences,...) pouvant être soit elliptiques, soit complètes. Ainsi, le texte est défini par Adam comme «une unité linguistique complexe régulée par divers modules ou sous-systèmes partiellement autonomes les uns par rapport aux autres (assez pour pouvoir être décrits, théorisés et enseignés de façon séparée)» (Paret et Blain, 1995: 54). Il distingue ainsi six modules ou plans de régulation qu'il subdivise en deux groupes de modules comportant trois modules chacun: le groupe de modules [A], suite de propositions, et le groupe de modules [B], configuration pragmatique. Ces modules expliquent le fonctionnement général du texte (tableau VII).

Tableau VII
Structure compositionnelle des textes selon Adam (Paret et Blain, 1995)

Grammaire de la phrase A1	Grammaire du texte A2	Structure compositionnelle A3	Sémantique B1	Énonciation B2	Buts/Visée(s) B3
Suite de propositions			Configuration pragmatique		
TEXTE					

Le premier groupe de modules (grammaire de la phrase, grammaire du texte et structure compositionnelle) permet d'expliquer le fait que le texte ne soit pas une suite aléatoire de propositions. La structure compositionnelle se subdivise en deux parties: les types de séquences de base (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale) et les structures rhétoriques (conte, nouvelle, etc.). Le deuxième groupe de modules correspond quant à lui à l'organisation pragmatique du discours. Il comprend les modules sémantique, énonciation et but(s)/visée(s). Cette forme de polystructuration des textes/discours a amené Adam (1987a) à émettre une hypothèse selon laquelle la linguistique textuelle doit abandonner toute visée typologique englobante afin de prendre appui sur les notions d'insertion de séquences" et de "dominante séquentielle". Cependant, cette idée a été ensuite précisée par l'auteur qui soutient l'hypothèse de l'existence d'un petit nombre de types séquentiels de base pour théoriser de façon unifiée l'hétérogénéité compositionnelle des discours (1992). Le texte comporte donc, selon lui, une définition séquentielle et une définition configurationnelle ou pragmatique (Adam, 1987a, 1987b et 1992).

Une comparaison de quelques définitions reprises dans le tableau qui suit montre que le texte se définit par des principes constitutifs dont certains sont inhérents à sa nature (la cohérence et la cohésion) et dont les autres sont centrés sur son utilisation (l'intentionnalité, l'acceptabilité,

la situationnalité, l'intertextualité et l'informativité).

Tableau VIII

Différence entre "texte" et "discours d'après quelques auteurs

Auteurs	Définition du texte	Définition du discours
1. Chartrand <i>et al.</i> (1999)	Un texte comprend un but, un sujet traité selon les conventions d'un genre, un destinataire imaginé par l'auteur et une suite de phrases intelligibles formant un tout cohérent.	
2. Adam (1995)	Unité linguistique complexe régulée par divers modules/sous-systèmes partiellement autonomes les uns par rapport aux autres.	
3. Bronckart (1994)	Trace matérielle d'une action langagière.	
4. Charaudeau (1992)	Résultat matériel de la communication.	Suppose des paramètres d'ordre physique et d'ordre social.
5. Beauté (1987)	Se définit par une forme.	Se définit par un acte de langage, un enjeu.
6. Cortès (1985a)	Macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent.	
7. van Dijk (1972)	Vient du latin «textus» signifiant «tissé». Le texte est vu comme une séquence de phrases qui se suivent dans un certain ordre et entre lesquelles des relations sémantiques peuvent être établies.	Énoncé de nature verbale ayant des propriétés textuelles et devant être caractérisé en termes d'aspects contextuels en tant qu'acte de langage accompli dans certaines conditions.

À la lumière des considérations théoriques précédentes, nous retenons que les deux notions sont différentes même s'il n'est pas aisé de les définir avec exactitude.

Comme l'écrit Charolles (1988a), l'activité de production textuelle exige d'autres habiletés que celles qui consistent à aligner des propositions en rapport avec un thème. Il y a entre autres les activités de planification qui déterminent celles de mise en texte et réciproquement.

Les différentes opérations de mise en texte font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques, conceptuelles et procédurales. Parmi les capacités linguistiques sollicitées, on peut notamment citer les choix lexicaux, la gestion des constructions syntaxiques, le contrôle des suites anaphoriques et de toutes les marques de cohésion, la gestion des indicateurs temporels ou des formes de détermination et de thématisation, la distribution des connecteurs et des organisateurs textuels, le découpage en paragraphe, etc. (Charolles, 1986.) Selon Charolles (1988a: 9), les marques de séquentialité sont l'indice d'une activité métadiscursive chez celui qui les utilise. Elles dénotent un travail d'organisation de l'énonciation visant en particulier à faciliter la tâche de l'interprétation. Dans ce cadre précis, cet auteur définit quatre plans d'organisation textuelle, dont chacun d'eux induit une unité d'organisation qu'il appelle: période, chaîne, portée et séquence (cf. tableau IX).

Tableau IX
Plans d'organisation textuelle selon Charolles (1988a).

- (a) **Période:** C'est une unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance. Les phénomènes de la périodisation concernent la coordination, la subordination, la juxtaposition, la segmentation, etc.
- (b) **Chaînes:** elles sont constituées par des suites d'expressions coréférentielles.
- (c) **Portées:** ce sont des portions de texte dont l'interprétation est indexée comme devant s'effectuer dans un certain cadre de (ou espace) de véridiction (exemple; formules attribuant des "propos" à autrui).
- (d) **Séquence:** elle résulte du découpage du matériau discursif en paragraphe, titre, sous-titre, etc.

2.2.5.2 La typologie textuelle

La définition du concept «texte» soulève par ricochet une question encore moins tranchée sur le plan didactique, c'est celle de la typologie textuelle. Les modes d'organisation discursif

(Chareaudeau, 1992) ou les séquentialités (Adam, 1987a, 1987b et 1992) sont des paramètres qui permettent de distinguer les types de textes. Le problème majeur de la typologie textuelle repose sur la multitude des classifications proposées. Ces dernières sont essentiellement basées sur la mise en rapport de deux plans langue/textes et la théorie linguistique de référence qui privilégie un aspect linguistique donné: l'organisation textuelle, le contenu textuel, les marques de surface, etc. C'est d'ailleurs ce que reflètent les différentes descriptions portant sur les typologies de textes et de discours où subsiste un certain «flou méthodologique» dû à la complexité des critères typologiques et à l'hétérogénéité des approches classificatoires.

Selon Charaudeau (1992), l'état actuel des études en analyse du discours ne permet pas d'arriver à une typologie exhaustive des textes. Cependant, il existe un consensus sur la classification de textes/discours qui, sur le plan didactique nous pousse à croire que ces typologies restent utiles pour l'enseignement. En effet, les enseignants et tous ceux qui s'intéressent aux différentes catégories d'écrits ont besoin de les distinguer pour mieux les comprendre ou mieux les expliquer.

Vers le milieu des années 80, l'ensemble de l'écrit se référait à une typologie de textes précisant les relations entre les situations de production et l'emploi de certaines unités linguistiques. Selon Reuter (1989), la tradition scolaire montre qu'on a fait correspondre, surtout à des fins pédagogiques, à un certain type de texte un fait linguistique particulier (le texte narratif au passé simple, le texte descriptif à l'imparfait, le texte argumentatif à certains connecteurs, etc.).

De l'avis de Combettes (1987), il est nécessaire de considérer qu'un type de texte se définit par

un regroupement, un faisceau d'indices. La difficulté majeure reste qu'on ne sait pas comment traiter la diversité des faits de langue. Pour Petitjean (1989), l'enjeu théorique, didactique et pédagogique des classifications textuelles commande une réflexion sur l'acte de la classification selon qu'il est abordé par différents champs théoriques de référence: la sociologie, la psychologie et surtout, la linguistique. Ce qui est intéressant, sur le plan didactique du moins, est de constater que l'on ne peut plus enseigner à écrire en s'appuyant uniquement sur une seule discipline de référence.

Nous venons de montrer que la linguistique textuelle considère le texte comme une suite de macropropositions au plan global et de micropropositions au plan local. C'est dans cette perspective que nous définissons le concept de «textualité» qui recouvre les principes constitutifs du texte dont certains d'entre eux sont inhérents à sa nature (la cohérence et la cohésion) et dont les autres sont centrés sur son utilisation (l'intentionnalité, l'acceptabilité, la situationnalité, l'intertextualité et l'informativité). Dans l'ensemble, les recherches actuelles menées en didactique du français abordent la question de la cohérence et de la cohésion textuelle sous cet angle (Préfontaine, 1998; Fayol, 1997; Paret *et al.*, 1996; Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; De Weck, 1991; Lemieux *et al.*, 1987, etc.).

Dans les points suivants, nous développons trois principaux principes constitutifs du texte: situation de communication, cohérence et cohésion textuelles.

2.2.5.3 Qu'est-ce que la "situation de communication"?

Quand on essaie de définir ce qu'est la "situation de communication", il importe de montrer le lien qui existe entre ce concept et celui de "contexte de communication". Pour Charaudeau

(1992), ces deux notions sont souvent confondues. On parle ainsi de "contextes linguistiques", "contexte discursif", "situation linguistique" et "situation discursive" pour désigner "tout ce qui entoure l'énoncé étudié". Selon cet auteur, la **situation** se réfère à l'environnement physique de l'acte de communication, et le **contexte** se réfère à l'environnement textuel d'un mot ou d'une séquence de mots. De manière générale, le type de discours/texte produit et son interprétation dépendent de la situation de communication qui détermine les interactions possibles des participants au procès de communication verbale (orale ou écrite).

Sur le plan didactique, Valiquette (1979) émet l'hypothèse suivante: partant des éléments du schéma de la communication et faisant varier les modalités¹⁴ tour à tour, on parvient à multiplier à l'infini les situations de communication potentielles à proposer en classe. Ainsi, soutient-elle, on dégage une grille de différentes situations sur base des variables inhérentes à chacun des pôles du schéma de la communication (émetteur, récepteur, référent, code, canal, message). Cette grille fournit un cadre de questionnement des discours en question. La question qui se pose est de savoir comment on peut tenir compte de tous les éléments de la situation de communication. Pour pallier à ce problème, on fait intervenir les fonctions de la communication. Selon Valiquette (1979), l'apport original des fonctions de la communication est qu'elles permettent d'appréhender les rôles généraux du langage humain (rôle cognitif et rôle de communication).

La fonction de communication peut être définie comme étant l'ensemble des rôles assumés par le langage utilisé à l'occasion d'activités de communication. Elle est l'un des principes

¹⁴Les marques de modalité sont des marques du point de vue de l'émetteur, c'est-à-dire la façon dont il se présente dans le texte, la façon dont il entre en relation avec le destinataire et son attitude par rapport aux propos contenus dans le texte (Chartrand *et al.*, 1999).

essentiels d'organisation linguistique et psycholinguistique du discours. Quant à la situation de communication, elle est appréhendée par le biais des éléments suivants: endroit, objet du message, caractéristique de l'interlocuteur, durée prévue, le pourquoi de la communication (la fonction qu'elle exerce). Sur le plan scolaire, le contexte de production est précisé par les directives que l'enseignant donne à ses élèves. C'est le contexte qui commande le recours à différentes stratégies de planification, de mise en texte et de révision (voir consignes de production écrite dans l'annexe A, p. xiv et lxxxix).

Dans le cadre précis de notre travail, nous insistons sur les éléments qui entrent dans la production d'un texte: le contexte de production ainsi que les différentes opérations de structuration et d'organisation textuelles. Nous pouvons donc dire qu'un bon fonctionnement textuel repose sur une bonne organisation et sur une structuration harmonieuse du texte en tenant compte du contexte de production. Cela passe nécessairement par une manipulation adroite des marques de cohérence et de cohésion textuelles et par le respect de leur spécificité. On peut donc postuler que les dysfonctionnements textuels rencontrés dans les productions écrites sont causés le plus souvent par une maîtrise défailante des formes linguistiques et/ou par une méconnaissance de l'un ou l'autre des niveaux de structuration et d'organisation textuels.

2.2.5.4 Cohérence et cohésion comme standards de la «textualité»

Nous avons déjà signalé le fait que les concepts de cohérence et de cohésion textuelles sont traités différemment par les spécialistes de la question. Ceux qui, sur le plan didactique, ont essayé de transformer ces concepts en objets d'enseignement l'ont certainement fait de façon différente. En effet, il y a d'abord ceux pour qui la cohérence textuelle inclut la cohésion

(Préfontaine, 1998; Paret *et al.*, 1996; Lemieux *et al.*, 1987; Lundquist, 1980; Charolles, 1978) et d'autres pour qui les deux notions sont différentes et nécessairement complémentaires. Dans le dernier cas, on remarque que les auteurs utilisent les expressions suivantes: "cohérence/cohésion textuelles" (Gervais et Noël-Gaudreault, 1992) ou "cohérence et cohésion textuelles" (N'Goulo, 1996; Patry et Ménard, 1992; De Weck, 1991; Cissé, 1990, etc.) et même, "cohésion textuelle" tout court (Fayol, 1997 à la suite de Halliday et Hasan, 1976).

En ce qui nous concerne, nous allons considérer les deux notions comme étant différentes et nécessairement complémentaires du fait qu'elles sont intimement liées en tant qu'éléments pertinents, contrastifs et distinctifs du texte. Rappelons simplement que l'approche de la cohérence explore l'interface où connaissances linguistiques et non linguistiques se rencontrent pour permettre la compréhension de textes dans leur sens communiqué, tandis que l'approche de la cohésion cherche à élucider le fonctionnement des mécanismes linguistiques permettant la continuité référentielle dans les différentes unités structurales d'un texte (Patry, 1995). Quant à la notion de "textualité", elle sera considérée comme une propriété textuelle définie par la nature des liens cohésifs et cohérents du texte. Les recherches mentionnées dans le paragraphe précédent montrent qu'à l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle. Le système de règles de base constitue la compétence textuelle, plus ou moins modélisable par la grammaire de texte. De ces règles, on peut dériver des jugements de cohérence et de cohésion. Selon Charolles (1983), la base du texte, sa représentation structurelle profonde est de nature sémantico-logique. Les multiples liens cohésifs et cohérents servent à la fois d'encodage de l'information à communiquer (processus de

production) et d'indices de décodage du produit du langage (le texte) par le lecteur. Au moment de l'encodage, il y a, d'une part une sélection de surface fondée sur des traits syntaxiques et des caractéristiques temporelles du texte et, d'autre part, une sélection inférentielle fondée sur des traits sémantiques et des opérations évaluatives portant sur le contenu sémantique du texte (Ehrlich, 1976). Selon Patry et Ménard (1992: 146),

La cohésion contribue de façon importante à la continuité sémantique du discours et son fondement lexico-grammatical explicite constitue une base tangible et permanente sur laquelle il est possible de s'appuyer pour proposer une identification rigoureuse et une description adéquate de certains malentendus communicatifs.

Au plan de la textualité, il existe donc des phénomènes qui s'exercent aux niveaux séquentiel et configurationnel du texte (cf. tableau V, p. 40): le processus anaphorique, la progression thématique, le processus de connexion, de modalisation et d'organisation textuelles. Dans le développement qui suit, nous essayons de définir et de présenter sommairement les caractéristiques fondamentales de ces phénomènes langagiers aujourd'hui bien connus des spécialistes en analyse de discours. Cette présentation tient compte des principes théoriques de la grammaire de texte sur lesquels nous allons fonder l'analyse des textes produits par les étudiants, et ce, en les adaptant au contexte scolaire du Burundi.

Ainsi, les indices de la cohérence et de la cohésion textuelles seront recherchés dans le réseau de relations interpropositionnelles ou textuelles aux niveaux lexico-grammatical (fonctionnement de la langue), syntactico-stylistique (processus anaphoriques) et au niveau sémantico-logique (progression thématique et non-contradiction des énoncés). Dans les sections du chapitre qui suivent, nous présentons trois points qui feront l'objet d'un enseignement systématique au moment de l'intervention pédagogique: le rôle des anaphores

dans le texte, la question de la progression thématique et celle des marques d'organisation textuelle étudiées par la grammaire textuelle.

2.2.5.4.1 Rôle des anaphores dans le fonctionnement textuel

Les anaphores nous permettent de catégoriser des informations. Cela nous donne des lignes actantielles, c'est-à-dire des indications sur la forme de continuité du discours. Dans la plupart des travaux publiés, il y a souvent confusion entre le **référent** (ce dont on parle dans la réalité) et l'**antécédent** (qui est un syntagme). Le **référent** qui est une réalité extra-linguistique offre une double réalité: la **référence actuelle** et la **référence virtuelle** (plus ou moins le signifié chez de Saussure.) Les mots ont une référence actuelle dans un contexte donné, la mise en discours des mots.

Exemples:

J'ai acheté une Toyota. Elles sont robustes.
 Une Toyota > référence virtuelle: voiture de marque
 Toyota > référence actuelle: spécifique (la Toyota à moi)
 Elles > référence virtuelle
 Toyota > référence actuelle: générique

Certains linguistes considèrent que le sujet parlant utilise trois références : la référence absolue, la référence au contexte linguistique (co-texte) et la référence relative à la situation d'énonciation (référence déictique de Kerbrat-Orecchioni, 1980 et 1982). Selon Kerbrat-Orecchioni:

- **la référence absolue** intervient quand on prend en considération l'objet de référence sans autres informations supplémentaires.
- **la référence contextuelle** intervient quand on tient compte des éléments qu'explique le contexte verbal (oral ou écrit).
- **la référence relative à la situation d'énonciation** intervient quand on tient compte des

données particulières de la situation de communication.

Trois composantes de l'anaphore

Trois conditions sont essentielles pour définir une anaphore:

1. Dépendance co-textuelle: une unité linguistique (ou un syntagme) est produite ou interprétée en fonction du texte (ou de la portion du texte) dans lequel elle est insérée. L'anaphore est généralement considérée comme dotée d'un certain degré d'incomplétude (Corblin, 1985 et 1987), raison pour laquelle on a qualifié ces unités (les pronoms en particulier) de formes **vides**.
2. Présence d'une source identifiable dans la portion du texte qui précède, appelée antécédent ou source.
3. Reprise de la source: la source et les anaphores constituent une "chaîne anaphorique" et leur unité est assurée par la condition de reprise.

Ainsi, **une expression anaphorique** est une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'éléments déjà saillants ou manifestes (Kleiber *et al.*, 1993).

Référence et coréférence dans l'étude des anaphores

Certains auteurs considèrent les termes de référence et de coréférence comme des synonymes. Pour Cortès (1985), la référence établit une relation avec un segment extérieur au texte et la coréférence, une relation entre des segments textuels. Selon lui, les segments peuvent référer (ou coréférer) dans deux directions. Ils sont anaphoriques si la relation s'établit vers l'amont et sont cataphoriques si la relation s'établit vers l'aval. Les termes de référence et de coréférence recouvrent des phénomènes en partie comparables, mais ils sont différents. Dans cet exemple de Corblin (1985: 179), "Pierre est venu. Pierre repartira demain", l'identité est à la fois **référentielle** et **lexicale**, d'où on peut parler d'une coréférence actuelle. Cependant, une relation de coréférence peut s'établir à partir des références virtuelles, c'est-à-dire quand il n'y

a pas d'identité lexicale. On parle de **coréférence virtuelle** en cas de synonymie (deux unités lexicales différentes mais ayant les mêmes propriétés lexicales).

Quelques questions ont été soulevées à propos de la nature des phénomènes coréférentiels. On a cherché à savoir s'ils relevaient de la syntaxe ou de la sémantique. La tendance générale a été de différencier les phénomènes de coréférence de ceux d'anaphore¹⁵. En effet, la syntaxe ne permet pas déterminer si le pronom est réellement anaphorique même à l'intérieur de la phrase, dans la mesure où la coréférence ne peut s'établir qu'à partir de l'analyse du contexte. Ainsi, la coréférence apparaît comme un phénomène interprétatif. L'interprétation de SN et des pronoms au niveau du discours dépend de la différence dans la quantité et le type d'information véhiculée par ces unités. Cette différence concerne les traits des pronoms (personne, nombre, genre) plus restreints que ceux des SN pleins qui peuvent avoir leur référent dans l'ensemble des entités nommables.

Relations entre anaphore et coréférence

La **coréférence** est une relation symétrique d'identité référentielle entre des termes interprétables indépendamment l'un de l'autre. L'**anaphore** est une relation de dépendance orientée entre deux éléments de statut différent, un anaphorique et l'autre antécédent (Corblin, 1985).

Exemple: **Je** rédige un ouvrage sur les anaphores et **j'**aurai bientôt fini(!).

Les deux pronoms **je** sont coréférentiels mais ils ne sont pas anaphoriques.

Exemple: J'ai bu **un verre de champagne** et mon collègue **en** a bu deux.

En est anaphorique par rapport à **champagne** mais sans coréférence (quantité bue disjointe).

¹⁵ Les relations anaphoriques et coréférentielle ignorent la frontière de la phrase.

Exemple: **Pierre** est parti en voyage ce matin et **il** reviendra dans un mois

Exemple: **Un agneau** se désaltérait paisiblement, l'**animal** ne vit pas le loup arriver;

Dans les deux dernières phrases, **il** et **animal** sont anaphoriques et **Pierre** et **un agneau** sont les anaphorisés. Il y a ici une identité de référence entre les deux unités et une relation de coréférence. Corblin (1985) considère ainsi la coréférence comme un cas particulier de ce qu'il appelle l'**anaphore textuelle**.

Anaphore et substitution

La substitution est d'une acception beaucoup plus générale. Elle se rapproche de l'anaphore dans son sens le plus restreint. Le processus de substitution désignerait les possibilités de remplacer un syntagme par un autre syntagme (le substitut) qui s'y réfère¹⁶.

Catégorisation des anaphores textuelles

La présentation des types d'anaphores se fait à deux niveaux:

- Selon les apports sémantiques entre source et anaphore;
- selon les unités linguistiques.

¹⁶ C'est d'ailleurs pour cette raison que nous incluons dans le procédé de substitution certains phénomènes anaphoriques tels qu'ils sont décrits par De Weck (1991) et par Paret *et al.* (1996.) Dans cette perspective, nous suivons une approche syntactico-stylistique des moyens linguistiques exprimant la référence textuelle sans insister sur l'analyse sémantique de chacune des catégories d'anaphores en question.

Classification des anaphores

Perspective syntaxique: fonctionnement des unités linguistiques au sein de la phrase.

Perspective de la cohésion textuelle

Les études consacrées au phénomène des anaphores montrent que les catégories retenues ne sont pas toutes anaphoriques¹⁷ (Lundquist, 1980; Halliday et Hasan, 1976 et Charolles, 1978).

Ce dernier définit, dans le cadre de la cohérence/cohésion textuelle, une "méta-règle de répétition" qui stipule qu'un texte doit nécessairement comporter des éléments récurrents pour

être cohérent/doué de cohésion. Les procédés identifiés varient d'un auteur à l'autre (Halliday et Hasan, 1976; Charolles, 1978). De Beaugrande (1980) propose les six procédés que voici:

la récurrence (répétition), le parallélisme, la paraphrase, la coréférence, l'ellipse et la jonction.

Nous constatons déjà que d'après les trois auteurs ci-haut cités, la typologie des procédés qui assurent la présence d'éléments récurrents dans un texte est faite de façon différente.

Dans ce travail, les marques de cohésion textuelle retenues pour l'évaluation des textes produits par les étudiants sont celles qui, au niveau séquentiel, établissent et rétablissent la cohérence/cohésion textuelles. Ces marques cohésives sont: la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale ou propositionnelle, la détermination, l'ellipse et la jonction. Cette typologie inclut presque tous les éléments des typologies de Halliday et Hasan (1976) ou de De Beaugrande (1980) sauf pour quelques aspects¹⁸. Elle inclut aussi les

¹⁷ Les occurrences intrapositionnelles (endophrasiques) relèvent de la syntaxe comme dans les exemples suivants:

Paul avait **lui-même** demandé un transfert pour les États-Unis.

Paul a oublié **son** parapluie au restaurant.

Paul s'est fait la barbe avant de partir pour le travail

¹⁸ La paraphrase et le parallélisme sont traités dans l'étude du phénomène de substitution lexicale (nominale, verbale ou propositionnelle.) En ce qui concerne la coréférence, nous l'avons définie comme un phénomène interprétatif, ce qui l'exclut de notre typologie des marques de cohésion.

phénomènes décrits par Charolles (1978) dans sa méta-règle de répétition sauf pour les cas de recouvrement présuppositionnel et de reprise d'inférence qui sont considérés, dans ce travail, comme des procédés de substitution propositionnelle.

Les différentes marques de cohésion, dont il est question dans les paragraphes qui suivent, assurent la continuité et la progression de l'information. En effet, un mauvais usage de ces éléments de la textualité nuit, dans certains cas, à la cohérence/cohésion du texte.

1. Répétition: procédé par lequel un élément du texte est repris dans son développement ultérieur (ex. Les États-Unis d'Amérique **Les USA... aux États...**). Paret *et al.*(1996) distinguent trois sortes de répétition:

- répétition pure et simple ou avec changement de déterminant;
- répétition avec apport sémantique plus ou moins important (ex. : **Le monde d'aujourd'hui; le monde plus complexe dans lequel nous vivons;**)
- reprise partielle (**Une firme américaine = la firme.**)

2. Pronominalisation: procédé de substitution d'un SN par un pronom.

Exemple: Les enfants jouent ... **Ils** jouent). Certains pronoms (le, ce, ça, en, y,...) peuvent reprendre autre chose qu'un SN.

Exemple: «Vas-tu à l'école? J'y vais. » (Paret *et al.*, 1996.)

3. Substitution lexicale ou propositionnelle: opération par laquelle on remplace un élément présent dans un énoncé par un élément nouveau dans l'axe paradigmatique. C'est une marque de rappel indiquant une identité, une relation de tout à partie, une collocation (anaphore conceptuelle), une paraphrase (reformulation), une reprise partielle, un parallélisme, etc., entre

les termes de la récurrence¹⁹ (Pépin, 1989, De Weck, 1991; 1996; Patry et Ménard, 1990; Kleiber, Patry et Ménard, 1993; Patry, 1996; Paret *et al.*, 1996, etc.)

Quelques cas de substitution qu'on rencontre couramment dans les textes écrits:

- **Synonymie**: marque de rappel indiquant une identité entre deux lexèmes (un SN est remplacé par un autre SN)²⁰. Exemple: «**l'accord = l'entente, la signature**» (Paret *et al.*, 1996).

- **Métonymie**: marque de rappel qui prend la partie pour le tout ou qui prend le tout pour la partie.

Exemples:

(tout --- partie): «**Les pneus** étaient trop lisses. **La voiture** a dérapé» (Kleiber *et al.*, 1993) ;

(partie --- tout): «Pierre visita **un village**. **L'église** était triste» (Corblin, 1985);

(partie--- partie): « menton / **bouche, visage**» (Patry, 1993)

- **Hyponymie** : emploi de termes coréférentiels pour marquer une relation d'inclusion de sens.

Exemples:

Chêne @ arbre (Patry, 1993);

l'animal @ le chat (Paret *et al.*, 1996)

- **Hyperonymie**: emploi de termes coréférentiels pour marquer un passage du spécifique au générique.

Exemples:

le zinc et le cuivre @ ces métaux (Paret *et al.*, 1996)

les BPC @ ces produits chimiques dangereux (Paret *et al.*, 1996)

- **Nominalisation**: conversion d'un syntagme verbal (SV) ou d'une phrase en un lexème nominal dérivé du verbe antécédent (De Weck, 1991).

Exemple:

¹⁹ La récurrence est une réutilisation d'une expression servant à marquer la continuité thématique.

²⁰ Voir à ce sujet l'article de Patry et Ménard (1990).

«On décida de nationaliser l'électricité @ cette nationalisation d'envergure» (Paret *et al.*, 1996.)

- **Périphrase ou définition**

Exemple: «Bill Clinton @ Le président des Etats-Unis » (Paret *et al.*, 1996.)

- **Paraphrase** (reformulation)

Exemple: «Le progrès de l'humanité @ L'humanité se développe» (Paret *et al.*, 1996.)

- **Anaphore associative**: reprise d'un élément, d'un aspect du thème par association.

Exemple:

Il heurta un cycliste qui tournait sans prévenir [...] **La pédale**
lui arracha le bas de son pantalon [...] (Paret *et al.*, 1996: 79.)

- **Terme synthétique, anaphore résumante**: reprise d'une ou de plusieurs phrases par un terme général

Exemple: Ces faits, ces problèmes, ce point, cette question, ces phénomènes, etc.

- **Exemplification**: illustration d'une phrase ou d'une proposition par une autre phrase.

Exemple:

Je ne consomme pas assez de produits laitiers. **Je ne prends qu'un verre de lait par jour.** (Paret *et al.*, 1996: 78)

4. Détermination et référenciation deictique: procédé de détermination d'un même SN par le passage d'un déterminant indéfini à un déterminant défini, démonstratif ou possessif avec le même lexème.

Exemples:

Ma grand-mère a **deux chèvres**. Tous les jours, on allait au jardin à 3 km. **Les chèvres** se baladent autour (Charolles, 1978 : 16).

Un joueur @ Le joueur @ Ce joueur-là...

J'arrivai sur *la terrasse Dufferin*. C'est là que je devais rencontrer mon amie (Chartrand *et al.*, 1999: 38).

5. Ellipse: omission dans un segment de discours d'une ou de plusieurs expressions pouvant être retracées dans le contexte immédiat. Un mauvais usage du procédé est une source de problème d'orientation référentielle (J'ai acheté **des oranges**. Les enfants en ont mangé quatre, les adultes, cinq [Ø]).

6. Jonction: connexion d'unités de surface, comme les phrases et les paragraphes, par des connecteurs qui établissent une conjonction, une disjonction ou une subordination. Les connecteurs indiquent explicitement des relations sémantico-logiques ou temporelles entre les propositions, les phrases et les paragraphes. Au niveau séquentiel, les marqueurs de relations ou connecteurs établissent et rétablissent la cohérence textuelle. Aujourd'hui, le concept de «connecteur» revêt une acception plus large. Sur le plan morphologique, on regroupe sous ce vocable les conjonctions, les adverbes, les locutions adverbiales, certaines locutions figées, etc. Sur le plan «sémantique», les connecteurs sont de diverses catégories et peuvent comporter des utilisations ayant des sens tout à fait différents (Charaudeau, 1992; Lemieux *et al.*, 1987, Lundquist, 1980.)

En grammaire de texte, les connecteurs contribuent à l'unité de la chaîne référentielle et à la continuité sémantico-logique du discours. C'est ainsi que l'on dit qu'ils peuvent avoir dans leur emploi des valeurs différentes sur les plans syntaxique et pragmatique (Charaudeau, 1992; Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; Lemieux *et al.*, 1987).

Ainsi, les marqueurs de relations sont utilisés pour marquer:

1. l'addition/l'ajout	Ex.: et, encore, de plus, également, etc.
2. l'énumération	Ex.: d'abord, enfin, finalement, etc.
3. la transition	Ex.: d'ailleurs, en outre, etc.
4. l'explication	Ex.: car, c'est-à-dire, à savoir, par exemple, etc.
5. l'illustration/l'insertion	Ex.: par exemple, entres autres, à savoir, etc.
6. l'opposition/ la contradiction	Ex.: mais/par contre, d'une part/d'autre part, etc.
7. la conséquence	Ex.: parce que, vu que, donc, en effet, etc.
8. la comparaison	Ex.: plutôt, mieux, aussi, comme, etc.
9. l'insistance	Ex.: non seulement ... mais, d'autant plus que, etc.
10. la concession/ la réserve	Ex.: toutefois, néanmoins, il est vrai que, certes, etc.
11. insister sur le moment du récit	Ex.: soudain/puis/ensuite; autrefois/hier/aujourd'hui; soudain/puis/ensuite/enfin, etc.
12. marquer le contexte textuel	Ex.: voir page ..., cf. page..., comme déjà mentionné précédemment, etc.
13. introduire une idée/un exposé	Ex.: d'abord, commençons par, en premier lieu, au tout début, etc.
14. passer d'un point à l'autre	Ex.: passons maintenant à, avant de passer à, en deuxième lieu, en dernier lieu, etc.
15. résumer/conclure	Ex.: voilà pourquoi, donc, en somme, enfin, finalement, bref, pour terminer, etc.

Comme on le voit, le sens pèse de tout son poids dans la construction d'un texte dont ils peuvent marquer parfois, de façon très nette, tout le système articulatoire. Les connecteurs sont donc d'authentiques lexèmes chargés non seulement de relier mais aussi d'indiquer comment il faut comprendre la relation (Lundquist, 1980). Leur interprétation nécessite une paraphrase explicative. Leur fonctionnement est soit anaphorique, soit cataphorique. Même s'ils sont dotés d'une grande force cohésive, ils ne suffisent pas pour assurer la cohérence d'un texte. Selon Lundquist (1980), c'est en quelque sorte des éléments «cohésifs redondants.» Leur emploi permet de préciser clairement une relation implicite, d'où ils facilitent la compréhension d'un discours.

Parmi les autres procédés qui assurent la continuité sémantico-logique du texte, nous avons également la progression thématique dont il est question dans le point qui suit.

2.2.5.4.2 La progression thématique

Sur le plan fonctionnel, le texte a une structure et une finalité communicative. L'approche fonctionnelle de l'École de Prague considère que la fonction communicative est une fonction primordiale du langage. C'est dans cette perspective que sont définies les notions de "thème" et de "rhème" qui caractérisent la "progression thématique". Cette dernière désigne l'enchaînement des thèmes dans un texte, leur hiérarchie, leur ordre. Ainsi, on distingue trois types de progression thématique: la thématisation linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés (Combettes, 1987; Lundquist, 1980 et 1983; Patry, 1993). Concernant la thématisation linéaire, le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante:

Exemple: J'ai mangé une orange. Le fruit était délicieux.

Pour la progression à thème constant, le même élément thématique apparaît à travers tout le discours, seuls les rhèmes sont différents.

Exemple:

Le texte m'a paru facile. Il présentait des éléments répétitifs facilitant sa rétention. Il restera longtemps gravé dans ma mémoire.

Lorsque le thème d'un énoncé N est le même que celui de l'énoncé N-X ($N > 1$) dans un texte donné, on parle de progression par réactivation (Patry, 1996). Ici, les réalisations du thème ne sont pas dans les énoncés adjacents.

Exemple:

Lorsque le colloque commença, mon père s'aperçut qu'il avait

oublié à quel point les intellectuels sont une race. Parce que leur pensée recherche l'adhésion et non l'épreuve, parce qu'ils se réfèrent à la bibliothèque plus qu'à l'expérience. Mais la bibliothèque, après tout, est plus noble et moins bavarde que la vie... De la discussion vaine comme toutes les discussions idéologiques, et dont l'intérêt tenait à des monologues successifs, mon père, retenait vaguement quelques éclairs. (André Malraux, Les antimémoires)

Quant à la progression à thèmes dérivés, les thèmes des phrases sont issus d'un "hyperthème", c'est-à-dire que le contenu sémantique d'un thème ou d'un rhème génère plusieurs thèmes dans la suite du discours.

Exemple:

Je viens du garage. Les pneus n'avaient plus d'adhérence. Le mécanicien m'a même suggéré une mise au point du moteur, un remplacement des valves et de la courroie qui étaient trop usées.

De telles séries de références au même thème constituent une suite coréférentielle. Ainsi, les éléments qui sont coréférentiels possèdent des traits sémantiques en commun. C'est cela qui crée une continuité sémantique du discours. Nous disons que le développement d'un texte se fait en continuité du fait que chaque phrase contient des éléments récurrents, redondants (présupposés connus-thèmes.) Le développement du texte se fait ensuite en expansion car chaque phrase nouvelle est susceptible d'introduire des éléments nouveaux (rhèmes) qui assurent le dynamisme du texte.

Ruptures

Il arrive que le thème d'une phrase ne se rattache pas à ce qui précède. Selon Patry (1996), la progression par rupture survient:

- lorsque le thème de l'énoncé N constitue une première occurrence et ne peut être dérivé directement d'aucun élément de l'énoncé N-1 ou d'un autre énoncé antérieur.

- lorsque l'on rencontre un énoncé sans thème dans un texte donné.

Exemple:

On est descendu de l'avion en pleine nuit tropicale. **Le temps de récupérer les valises et de monter dans un taxi jusqu'à l'hôtel.** On n'y croyait pas. On a pris possession de la chambre puis on s'est couchés (Michel Dufour, Circuit fermé)./Cité par Patry (1996).

Dans cet exemple, l'énoncé (Le temps de récupérer... à l'hôtel) fonctionne ici comme une parenthèse.

De manière générale, certaines formes de discours se prêtent mieux à un type de progression thématique particulier. La progression à thème linéaire s'adapte à la description, la progression à thème constant est utilisée dans les textes narratifs alors que les textes publicitaires recourent à la progression à thème éclaté. Cependant, la plupart des textes sont construits autour de plus d'une forme de progression.

Sur le plan de la textualité, la compréhension de ce processus de progression thématique garantissant la continuité sémantico-logique du discours (du texte) traduit en partie une certaine maîtrise des différents éléments appartenant aux niveaux formel (sémantique) et cognitif (discursif) du texte, ce qui suppose également une prise en compte de certaines opérations discursives et méta-discursives. Dans le processus d'évaluation des écrits scolaires, la progression thématique est un critère important même si on ne le rencontre que sous formes d'annotations sur les copies des apprenants (« où trouvez-vous cela? », « lien avec ce qui précède! », « je ne comprends pas », « que voulez-vous dire? », etc.). Il est donc important de préciser que sur le plan interprétatif, le critère de progression thématique va de pair avec celui de la congruence (relation sémantico-logique) des énoncés. C'est pour cette raison que nous

retenons ces deux critères pour évaluer les textes des étudiants.

1. Progression thématique: elle concerne l'organisation des informations. En effet, les discontinuités thématiques et rhématiques, la juxtaposition ou le manque de hiérarchisation des informations nuit à la cohérence/cohésion du texte. Or, la répartition de l'information s'appuie sur des possibilités de faire coïncider ou non la structure thématique (thème-rhème) avec l'ordre théorique des constituants de la phrase (Paret *et al.*, 1996; Lundquist, 1980). Dans leur typologie des anaphores, Paret *et al.* (1996) distinguent dans cette catégorie deux sortes d'anaphores²¹.

2. Congruence ou Relation sémantico-logique: ce critère tient compte des consignes d'écriture et des stratégies d'écriture qui seront enseignées lors de la mise à l'essai. L'usage des connecteurs ou des organisateurs textuels et celui des modalisateurs permet de lever les différentes contradictions (énonciatives, inférentielles et présuppositionnelles²²) qu'on peut rencontrer dans les textes produits par les étudiants.

Ces deux critères tiennent compte des méta-règles de relation et de non-contradiction (Charolles, 1978). Il est évident que sur le plan de la compréhension de textes, les énoncés sont interprétés en fonction du contexte linguistique et en fonction de la connaissance du monde de l'interprétant. En d'autres termes, le scripteur tient compte du destinataire

²¹ **Synthèse thème-rhème dans un syntagme**

La télévision montre beaucoup de violence @ La violence à la télévision (p.78)

Thème dérivé: reprise de SN à SN par aspectualisation (complémentarité ou antonymie)

Thème dérivé avec un lexème différent et un déterminant ou un modificateur anaphoriques

l'auteur @ son oeuvre (en contexte) (p.78)

les députés @ les autres citoyens (en contexte) (p.78)

Thème dérivé avec un lexème identique

L'homme entra [...] @ le chapeau de l'homme[...] (p.79)

²² Cf. méta-règle de non-contradiction de Charolles (1978).

(l'interprétant) qui, sur le plan scolaire, est le professeur. Les liens sémantico-logiques existant entre les énoncés d'un texte/discours ne sont pas forcément linguistiques (De Weck, 1991). Toutefois, ils respectent le principe de relation logique et celui de non-contradiction.

2.2.5.4.3 Les autres marques d'organisation textuelle

De manière générale, nous regroupons dans cette catégorie les marques internes (conjugaison, modalités énonciatives, structures de phrase, règles d'accord, catégories grammaticales, ponctuation, etc.) et externes ou non linguistiques (mise en paragraphes, etc.) d'organisation textuelle telles qu'elles sont enseignées dans les leçons de grammaire traditionnelle. En effet, ces aspects entrent également dans les composantes de la textualité.

Dans cette catégorie, nous allons distinguer six critères majeurs d'identification d'erreurs ou de dysfonctionnements textuels: choix du vocabulaire, orthographe grammaticale (toutes sortes d'accord), orthographe lexicale (élision, homophonie, etc.), structure de la phrase (phrases enchâssées, phrases juxtaposées ou mal construites), conjugaison (pour les modes et temps verbaux) et ponctuation. Évidemment, la plupart des erreurs reliées au non-respect des normes syntaxiques et lexicales peuvent être comblées par les habiletés linguistiques et inférentielles du lecteur (en se basant sur le contexte linguistique).

1. Vocabulaire: en français, le bagage lexical des étudiants n'est pas suffisamment riche pour leur permettre un choix sûr et précis des mots ou expressions lorsqu'ils corrigent leur texte. Il faut donc que les mots aient la signification appropriée et que leur emploi soit correct dans le contexte.

2. Orthographe lexicale: en choisissant ce critère, notre but est d'amener les étudiants à

recourir aux ressources disponibles tel que le dictionnaire pour corriger une erreur lexicale, ce qui leur donne également l'occasion de vérifier le sens contextuel du mot utilisé.

3. Orthographe d'accord: dans certains cas, une erreur d'accord grammatical peut causer un problème d'orientation référentielle et nuire ainsi à la continuité de l'information. Cela concerne surtout la désignation à "référence contextuelle" avec le démonstratif.

4. Structure de la phrase: ce critère sera uniquement considéré lorsque la structure de la phrase nuit à la progression de l'information. En effet, certaines structures phrastiques, lorsqu'elles sont incomplètes ou mal construites, nuisent à la compréhension du texte.

5. Conjugaison: ici aussi, le critère désignera les cas d'erreurs portant sur la position d'un processus (action ou fait) exprimé par un SV de P₂, notamment après l'usage d'une conjonction, par rapport à une référence temporairement située par le dispositif argumentatif dans P₁. Également, un problème d'accord peut avoir lieu dans certaines assertions conjonctives posant ainsi un problème de progression thématique du texte. Les cas qui intéressent l'évaluation des écrits scolaires sont relatifs au choix des modes et des temps verbaux, à l'expression de la valeur aspectuelle ou modale des formes verbales, et au bon usage de la personne grammaticale. Ces différentes catégories grammaticales du verbe sont importantes pour la compréhension des textes/discours.

6. Ponctuation: elle sera considérée dans le cas de rupture de progression thématique notamment en cas de mauvais découpage en paragraphes. En effet, certaines marques de la ponctuation que Fayol (1997) appelle des «signes pausaux» servent à indiquer la relation qui existe entre les énoncés d'un texte écrit.

Pour tous ces critères, des détails sont donnés dans le chapitre portant sur la méthodologie de la recherche. Nous verrons comment les rendre opératoires lors de leur utilisation comme instrument d'évaluation des écrits des étudiants.

CONCLUSION: INTÉRÊT DIDACTIQUE DE CES PRINCIPES THÉORIQUES

En quelques mots, cet éclairage théorique permet de comprendre les principaux aspects abordés par la linguistique textuelle dans une perspective de compréhension et/ou de production écrite. Ces différentes considérations théoriques permettent aux pédagogues de dégager des stratégies d'intervention didactiques lorsqu'il s'agit pour l'élève de résoudre des problèmes de planification, de mise en texte et/ou de révision, ce qui prouve l'importance de comprendre les concepts de cohérence et de cohésion en production écrite. Sur le plan didactique, la connaissance des composantes de la textualité, telle que nous l'avons définie, améliore la qualité des interventions didactiques sur les copies des apprenants dès qu'il s'agit de signaler les erreurs causant des malentendus textuels ou ce que nous avons appelé les dysfonctionnements textuels.

Du point de vue de la production écrite, la cohésion est considérée comme un ensemble de possibilités mises à la disposition du scripteur pour donner au texte son unité (Schnecker, 1995). Pour cela, les stratégies mises en œuvre par le scripteur doivent tenir compte des chaînes de référence de tout le texte pour éviter certaines anomalies ou ambiguïtés que poserait l'emploi de certains procédés inadéquats. Ainsi, plusieurs choix ou procédés de textualisation existent dans chaque langue et permettent d'identifier la plupart des réalisations «erronées» en production écrite. De l'avis de Schnecker (1995), l'appréhension intégrale des

chaînes de référence permet de faire le point sur le matériau utilisé, de déceler d'éventuelles lacunes catégorielles et/ou lexicales compte tenu du type de maillons de chaînes (uniformes ou multiformes) de référence utilisé²³.

Résumé du sous-chapitre

Dans cette partie du chapitre, nous avons, premièrement, tenté de présenter les différentes caractéristiques de la compétence scripturale en définissant les concepts auxquels on recourt le plus souvent pour traiter les problèmes d'écriture dans une perspective pédagogique-didactique:

- la notion de **compétence langagière** nous a permis de spécifier la composante communicative intégrant les actes de parole et le savoir culturel explicite;
- la définition didactique du **savoir-écrire** a, quant à elle, mis en évidence l'existence de quelques composantes de la compétence scripturale;
- l'expression **processus d'écriture** a été définie comme une démarche de résolution de problèmes présupposant un ensemble de processus cognitifs qui représentent le cadre opérationnel sur lequel repose l'application des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Dans un deuxième temps, nous avons défini les concepts de cohérence et de cohésion textuelles tels qu'ils sont abordés par l'analyse linguistique de niveau discursif. Cela a éclairé la notion de texte abordé sous son aspect fonctionnel, en tant que structure sémantique ayant une finalité communicative. Nous appuyant sur cet éclairage notionnel, nous avons essayé de dégager les différents éléments (marques de cohérence et de cohésion, standards de la textualité) caractérisant la composante textuelle. Ainsi, la composante textuelle contient des éléments qui permettent notamment de:

²³ L'objectif principal de cette recherche s'appuie sur ce constat que partagent beaucoup de chercheurs déjà cités (Fayol, 1997; Préfontaine, 1997; Paret *et al.*, 1996; Patry et Ménard, 1992; Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; De Weck, 1991, etc.).

- élaborer une macrostructure textuelle correspondant à un genre ou schéma textuel (en se basant sur les types de séquences de base);
- définir les liens logiques servant à unifier les propositions, les phrases et les paragraphes (cohérence);
- assurer la cohésion par des marques grammaticales ou lexicales;
- formuler des structures linguistiques de surface sur les plans syntaxiques, morphologiques et sur celui des opérations grapho-motrices.

Les différentes sections du sous-chapitre que nous venons de développer sont complémentaires. De manière générale, il est apparu que la didactique de l'écriture fait surtout ses emplettes du côté de la linguistique (grammaire de la phrase, grammaire de texte, sémantique, lexicologie, etc.) et de la psychologie cognitive (essentiellement en ce qui a trait au traitement de l'information dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite). Dans le développement du cadre conceptuel qui suit, nous présentons deux sous-chapitres qui traitent de l'importance de la connaissance des processus d'écriture d'une part, et d'autre part, de la connaissance des concepts de cohérence et de cohésion textuelles en production écrite. Les caractéristiques de la composante scripteur ont été sommairement abordées dans les points précédents.

2.3. Importance de la connaissance des processus d'écriture

Introduction

La plupart des recherches sur l'écriture ont montré que certains aspects de la compétence scripturale ont été longtemps ignorés par l'institution scolaire malgré leur importance dans le processus de production écrite. Pour Reuter (1989 et 1996), l'enseignement traditionnel de l'écriture mettait essentiellement l'accent sur l'apprentissage des éléments linguistiques isolés du contexte de communication. Dans les modèles traditionnels en production écrite, le scripteur procédait étape par étape: la préécriture, l'écriture et la réécriture. L'enseignement de l'écrit se faisait alors à travers les exercices de rédaction, à travers les leçons d'étude de textes et des auteurs déjà consacrés par la tradition scolaire et aussi à travers l'enseignement de contenus peu théorisés. La rédaction, exercice privilégié à l'écrit, ne reposait sur aucune théorie du texte et était considérée comme un aboutissement des apprentissages consacrés aux sous-systèmes (orthographe, lexique, conjugaison, grammaire, etc.) où le lien entre les différents savoirs spécifiques était rarement établi pour développer chez l'apprenant une compétence scripturale. L'évaluation formative des écrits s'intéressait aux critères de réussite du produit terminal (Garcia-Debanc, 1986). C'est ainsi, par exemple, que les grilles d'évaluation des textes produits par les élèves proposaient une liste de propriétés que devaient présenter les textes. Par ailleurs, «les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini» (Charolles, 1986: 9). On admet aujourd'hui que le processus rédactionnel exige du scripteur un certain nombre de savoirs nécessaires à la mise en mots des référents extra-situationnels. Ainsi, on élabore des modèles de production écrite qui tiennent compte des caractéristiques

fondamentales du processus humain de traitement de l'information.

2.3.1 Apports théoriques des modèles de production écrite

Les nouveaux apports théoriques de la psychologie cognitive ont permis l'élaboration de modèles d'écriture basés sur la description des opérations intervenant dans le processus rédactionnel (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986; Deschênes, 1988; Reuter, 1989; Halté, 1992). Ainsi, des modèles d'écriture linéaires axés sur les étapes de la production écrite: préécriture, écriture et réécriture (Reuter, 1989), on est passé aux modèles plus complexes surtout influencés par les théories de la psychologie cognitive. Les modèles d'inspiration cognitiviste définissent l'activité d'écriture comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986; Deschênes, 1988; Reuter, 1989; Halté, 1992). Les modèles cognitifs de l'acte d'écrire actuellement disponibles présentent des spécificités différentes, et parfois divergentes, mais décrivent généralement trois composantes du processus rédactionnel qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Tous s'accordent également sur le fait que le processus d'écriture est récursif. Dans ce travail, nous partirons des modèles de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1987) pour expliquer les trois composantes du processus rédactionnel. En plus de fournir des moyens d'intervention permettant de comprendre les processus d'écriture, ces modèles offrent un cadre structuré pouvant faire l'objet d'un enseignement explicite et stratégique.

Les composantes du modèle de Hayes et Flower (1980) sont: l'environnement de la tâche, les

connaissances (conceptuelles, situationnelles et rhétoriques²⁴) stockées en MLT et le processus d'écriture. Cette dernière composante se subdivise en trois sous-composantes: la planification, la mise en texte et la révision (figure 2).

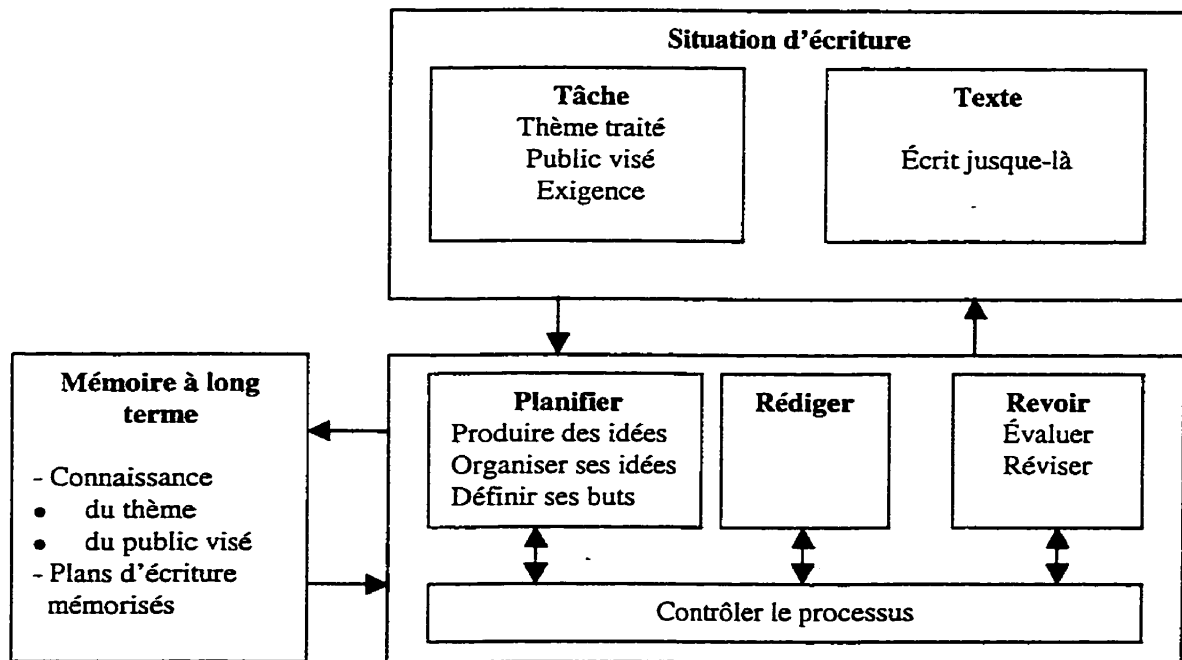


Figure 2. Modèle d'écriture de Hayes et Flower traduit par Darcia-Debanc (1986)

La **planification** constitue la base du texte. Les opérations de planification définissent le but du texte et établissent un plan-guide de l'ensemble de la production écrite. Ces opérations se subdivisent en trois étapes: la conception, l'organisation et le recadrage. L'étape de **conception** permet au scripteur de trouver dans sa mémoire à long terme des connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques. Ce sous-processus a deux fonctions: la récupération de l'information et la construction schématique des contenus à écrire. L'**organisation** est la mise

²⁴ Nous en avons déjà parlé lors de la présentation des savoirs mis en oeuvre dans la composante scripturale (cf. supra point 2.2.2).

en ordre des éléments recueillis à l'étape précédente. À ce niveau, chaque scripteur choisit l'ordre de présentation en fonction du sujet à traiter, des structures textuelles et du lecteur. Le **recadrage** est l'étape où sont notées les remarques portant sur l'adéquation du texte au récepteur. Le scripteur tient compte de la situation d'interlocution (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986). La planification comprend ainsi une représentation du but de l'activité associée à une représentation des destinataires.

La **mise en texte** constitue la rédaction proprement dite. Elle obéit à des contraintes locales (contrôle des marques linguistiques, contrôle des suites anaphoriques et des marques de cohésion) et à des contraintes globales (type de textes, cohérence macro-structurale) (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986). Le scripteur utilise concurremment sa compétence linguistique, sa compétence textuelle et sa compétence discursive. La rédaction est, selon Bereiter et Scardamalia (1987), soumise à deux modèles procéduraux d'écriture. Le premier modèle consiste à produire un texte par énumération des idées suggérées par le thème et le type de texte. Le deuxième modèle consiste à trouver des idées propres à la thématique, mais surtout à organiser cette information modifiant ainsi les schémas de connaissances des scripteurs selon une procédure de transformation des connaissances.

Le troisième sous-processus d'écriture est la **révision**. Les opérations de révision concernent la **lecture critique** et la **mise au point** du texte. L'élaboration de la version finale consiste en une correction des erreurs syntaxiques, en un rétablissement des informations jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension et en une réécriture d'une partie du texte ou du texte entier (Garcia-Debanc, 1986.) La révision comprend trois étapes: comparer, diagnostiquer et opérer (Bereiter et Scardamalia, 1987). L'étape de la comparaison consiste à

juger sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture et des objectifs. L'étape du diagnostic permet de préciser l'écart entre les objectifs visés et le texte lui-même. Au cours de la troisième étape, le scripteur choisit une stratégie pour pallier la lacune constatée à l'étape précédente.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est le plus connu et le plus largement utilisé pour expliquer le processus d'écriture (Charolles, 1986; Garcia-Bebanc, 1986; Halté, 1992; Moffet, 1992). Il a été établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux afin de collecter des informations sur le processus rédactionnel. Toutefois, on ignore le processus cognitif activé dans une activité d'écriture. Selon Garcia-Debanc (1986:26), «le protocole témoigne de la résolution de problèmes sous la forme de solutions successivement essayées. Mais il n'indique rien sur le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée».

Les travaux de Bereiter et Scardamalia (1986, 1987) menés à partir d'un vaste échantillon de sujets en anglais langue maternelle ont montré les comportements des scripteurs novices et experts pendant l'acte d'écriture. Ils ont développé des modalités d'intervention d'orientation métacognitive ayant pour but d'induire chez les apprenants, l'acquisition et la mise en oeuvre des plans du même type que ceux issus de la linguistique textuelle, l'utilisation de guides procéduraux permettant aux sujets de mettre en oeuvre des recherches volontaires d'informations en mémoire, des références systématiques aux objectifs à atteindre et aux méthodes de planification et de contrôle/révision. Leur objectif était d'amener les sujets à passer d'une stratégie de restitution-énonciation (observable dans le «knowledge-telling model» à une stratégie de transformation/élaboration des connaissances (observable dans le

«knowledge-transforming model»). Voilà sommairement décrits quelques modèles théoriques qui s'attachent aux processus de production écrite (voir annexe A). Dans le développement qui suit, nous allons signaler quelques apports théoriques et méthodologiques de la connaissance des processus d'écriture à la production écrite.

2.3.2 Apports théoriques et méthodologiques de la connaissance des processus d'écriture en production écrite

Les objectifs pédagogiques à réaliser dans l'enseignement de l'écrit sont essentiellement centrés sur le développement de la compétence de communication des apprenants. Il s'agit en quelque sorte d'amener l'apprenant à acquérir des connaissances et des habiletés nécessaires au développement du «savoir-écrire» qui nécessite la maîtrise d'un certain nombre de savoirs savants «enseignables»²⁵ et de savoir-faire particuliers que la pratique scripturale développe. Ces connaissances et habiletés, une fois acquises, modifient la structure cognitive de l'apprenant.

2.3.2.1 Apports théoriques de la connaissance des processus d'écriture

Sur le plan théorique, les recherches portant sur les processus cognitifs en production écrite ont montré que la production d'un texte implique la maîtrise de trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) qui doivent être enseignés et appris de façon simultanée et en contexte réel de production de textes. Les connaissances déclaratives constituent la base des compétences des scripteurs tandis que les connaissances procédurales renvoient aux stratégies d'utilisation des connaissances déclaratives (Boudreau, 1992 et

²⁵Seloa Halté (1989), la fonction de base accomplie par l'école est la diffusion de savoirs. Sur le plan didactique, les savoirs savants, scientifiques ou techniques sont enseignés en priorité. Sous cet angle de vue, «la notion de scolarisation du savoir renvoie à l'ensemble de la question du passage des savoirs de référence aux savoirs

1995a; Deschênes, 1995). Boudreau (1995b) fait remarquer que les connaissances déclaratives peuvent concerner la représentation du «savoir-faire», terme générique désignant généralement les processus et les stratégies cognitives actualisés en cours de rédaction. Il donne l'exemple d'un scripteur qui, lorsqu'il sait que la planification permet de récupérer et d'organiser les informations, dispose d'un soutien véritable à la rédaction. Toutes ces connaissances sont constituées par l'ensemble d'informations stockées dans la mémoire à long terme du scripteur. Sur le plan du contenu, ces informations constituent des représentations mentales du scripteur sur un sujet donné, sur des connaissances linguistiques, sémantiques, rhétoriques, sur des connaissances de gestion de son activité, etc. Beaucoup de recherches empiriques attestent que l'activité de production de textes reste très complexe du fait qu'elle mobilise un certain nombre de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes qui sont chaque fois réarrangées en fonction des situations d'écriture. Ainsi, l'acquisition d'une compétence scripturale nécessite des connaissances linguistiques ou méta-linguistiques telles que les schémas textuels prototypiques en mémoire à long terme qui permettent au scripteur de résoudre notamment des problèmes d'ordre linguistique. Ces savoirs savants qui sont «enseignables» apportent des solutions didactiques permettant aux pédagogues de jouer pleinement leur rôle.

Selon Fayol (1990), l'aspect lacunaire des modèles élaborés selon une approche cognitive est qu'ils n'abordent pas le processus d'écriture sous l'angle fonctionnel. Pour Deschênes (1988), ils réussissent difficilement à intégrer les connaissances acquises par les recherches en compréhension. A son avis, l'activité de production de textes peut être envisagée sous

scolaires» (Halté, 1989: 45). Ainsi, la phonétique, la phonologie, la syntaxe,... sont des savoirs savants que l'école, par le processus de transposition didactique, transforme en objets d'enseignement.

plusieurs angles, d'abord de façon descriptive, puis selon une perspective fonctionnelle et enfin, d'après le modèle plus global de la psychologie cognitive²⁶. Il existe d'autres recherches qui ont été menées selon des approches socioculturelles (Cooper, 1986; Nystrand, 1989) ou socio-cognitive (Flower, 1989 et 1994; Hayes, 1994) dans le but de construire un cadre théorique complémentaire à celui de l'approche cognitive essentiellement axée sur l'étude des processus de production écrite. Quelle que soit donc la limite des recherches cognitives sur le processus rédactionnel, il reste évident que leur contribution dans la compréhension des processus d'écriture apporte un nouvel éclairage à la didactique de la production écrite.

2.3.2.2 Intérêt didactique de la sensibilisation aux processus d'écriture

L'utilisation des modèles de production écrite présente un intérêt certain. Selon Barré-De Miniac (1995), ces modèles permettent: de réfléchir et de discuter des conceptions, des approches et des pratiques d'écriture; d'analyser les stratégies utilisées par les scripteurs et les opérations qui leur font difficulté; et enfin, de connaître la situation d'interlocution afin de prédire les performances et le développement. Ainsi, la connaissance des processus d'écriture apporte à la didactique de la production écrite des éléments nécessaires à la compréhension du processus récursif de la pratique scripturale et propose des solutions didactiques aux problèmes liés à la complexité de l'activité d'écriture. Pour Crowhurst (1988), l'étude des processus d'écriture a mené à la compréhension de la complexité de l'activité d'écriture et à celle de l'importance de tels processus au moment de la planification et de la révision. Mettant l'accent plus sur les processus que sur les produits (qui restent tout de même importants), l'approche «procédurale» s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle, l'activité de production écrite

²⁶ À notre avis, cela signifie que l'activité de production écrite déborde le cadre du modèle global de la psychologie cognitive.

est décomposable en composantes plus simples en interaction constante et sous le contrôle métacognitif («monitoring») du scripteur.

Une telle approche entraîne des répercussions sur le plan pédagogique. Elle entraîne la modification de la «théorie du développement-acquisition» et celle de l'intervention scolaire. Toutefois, certains auteurs reconnaissent que l'application des connaissances dans un domaine peu (ou mal) structuré comme celui de la production écrite présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances pour satisfaire aux exigences de la situation. Pour Deschênes (1995: 138):

la complexité de la production de textes et le fait qu'on la décrive comme la mise en oeuvre de différents processus récursifs se recouvrant partiellement, conduisent souvent les enseignants à diviser les tâches d'écriture en petites unités d'apprentissage pour favoriser leur acquisition.

A son avis, il faut plutôt aborder les tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet. Dans un processus rédactionnel, ce qu'il faut apprendre aux scripteurs, c'est la capacité de revoir constamment leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus en utilisant des tâches authentiques qui répondent à des besoins et à des situations réelles (Deschênes, 1995). Cela permet aux scripteurs de rédiger des textes cohésifs et cohérents, c'est-à-dire des textes qui tiennent compte des directives explicites ou des consignes fournies par le responsable de l'activité écrite en fonction de la communication visée, du but poursuivi, du sujet traité, du type de texte à produire, du lecteur anticipé, des modalités particulières à respecter ou des critères d'évaluation formulés. La connaissance des processus d'écriture tente ainsi de rendre compte des caractéristiques fondamentales du processus humain de traitement de l'information lors d'une pratique de communication écrite. La mobilisation des processus cognitifs intervenant en production écrite exige du scripteur

différentes stratégies ou configurations qui se manifestent d'une façon réursive à tous les niveaux d'opérations de planification, de rédaction et/ou de révision. Ainsi, on peut observer les différents comportements du scripteur lorsqu'il écrit, comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre; ou encore, on peut mieux traiter les problèmes de l'enseignement de l'écrit.

Tenir compte des processus d'écriture invite les didacticiens à repenser l'enseignement/apprentissage de l'écrit ainsi que les modes d'évaluation des textes produits par les apprenants. De manière générale, les recherches empiriques proposent que l'intervention soit basée sur les stratégies et les habiletés portant sur les pratiques d'écriture, condition indispensable pour développer chez le scripteur l'habileté à communiquer. Les nouvelles avenues offertes par la connaissance des processus de production écrite portent sur les deux points qui suivent: conception/programmation des activités d'apprentissage des processus rédactionnels et évaluation formative des apprentissages.

Premièrement, la conception et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage doivent être modifiées en évitant de tomber dans "l'applicationnisme". Comme l'écrit Garcia-Debanc (1986), le modèle de processus rédactionnel aide à la conception et à la programmation des activités d'apprentissage des processus rédactionnels. Toutefois, l'enseignement du processus rédactionnel facilite l'apprentissage quand les situations d'écriture amènent chaque sujet à modifier les configurations des opérations en oeuvre dans le processus rédactionnel, à en essayer plusieurs et à juger laquelle est la plus opératoire, ou si les élèves apprennent à rendre conscientes et contrôlées les stratégies qui se sont avérées opératoires (Garcia-Debanc, 1986). C'est ainsi que les activités d'apprentissage répondent à plusieurs fonctions: activer l'un des sous-processus, automatiser l'un des niveaux de traitement

et favoriser un auto-contrôle de l'élève sur sa propre activité en cours d'écriture. Pour Frederiksen (1987), l'enseignement de stratégies de rédaction efficaces peut être relié directement aux manipulations de textes. Cela procure davantage de précision dans la description des stratégies efficaces pour les apprenants, mais aussi une meilleure intégration des orientations sur le processus et sur le contenu de l'enseignement de l'écrit.

Deuxièmement, la nature de l'évaluation formative qui portait uniquement sur les produits terminaux est amenée à changer. Elle doit désormais porter sur l'objectivation des écrits par les apprenants qui observent, analysent et évaluent leurs propres performances en cours d'écriture. Pour ce faire, la norme d'évaluation est située non pas par rapport aux modèles théoriques ou par rapport aux écrits qui circulent, mais par rapport à la situation réelle de communication (Dabène, 1987).

Récapitulation

Les résultats des recherches portant sur l'écriture permettent de poser un regard différent sur les productions écrites. C'est ainsi qu'à la suite du travail de N'Goulo (1996) qui a enseigné la cohérence et la cohésion textuelles à l'Université de Bangui, nous avons élargi le cadre théorique habituel en y incluant les processus d'écriture. L'auteur souligne qu'au niveau des résultats de chaque type de procédé de cohésion et de cohérence textuelles, des progrès ont été observés chez les scripteurs en ce qui concerne la progression thématique et l'argumentation. Par contre, sur les anaphores et le résumé, il n'y a pas eu de progrès significatifs. De plus, l'analyse des données qualitatives (journal de bord, entrevues) a révélé que quatre étudiants sur six ne connaissent pas bien les processus d'écriture. Selon N'Goulo (1996), le fait d'avoir négligé le travail sur le processus d'écriture et la motivation constituait une limite à sa

recherche. Il faut, écrit-il, que l'enseignant prenne le temps de bien expliquer aux étudiants ce qu'est la planification, la mise en texte et la révision. En effet, chacun de ces processus est essentiel à la compréhension et à la production écrite.

L'intérêt que procure la connaissance des processus d'écriture ne peut pas faire oublier que, d'une part, le processus rédactionnel ne concerne qu'une seule dimension de la didactique de l'écriture et d'autre part, que cette connaissance doit être théoriquement et empiriquement contextualisée. Elle doit aussi être articulée aux autres connaissances relatives à l'écrit: genre de discours ou types de textes, structures de la langue, cohésion et cohérence textuelles, fonctions de communication ainsi que tout autre type de savoirs et savoir-faire relatifs à la compétence langagière.

2.4. Apport de la connaissance des concepts de cohérence et de cohésion textuelles en production écrite

Introduction

Dans la mesure où le texte peut être représenté comme une structure sémantique constituée d'éléments ou d'unités organisées (Ehrlich, 1976), il devient alors possible d'établir certaines modalités de contrôle de la continuité sémantique de la performance discursive. On admet également qu'en partant des propriétés textuelles, il est possible d'élaborer des outils didactiques basés sur des critères précis d'évaluation des productions écrites des apprenants.

2.4.1 Connaissance des modalités de contrôle de certaines ambiguïtés référentielles

Dans toute production écrite, le bon usage de l'expression de la référence reflète toujours une parfaite maîtrise des savoirs spécifiques à la pratique scripturale. Ces connaissances ne portent

pas uniquement sur les règles de la cohérence et la cohésion textuelles. Elles portent également sur le vocabulaire, la syntaxe, la morphologie, le «prototype de texte» (si nous nous en tenons à la terminologie d'Adam), etc.

Selon Schnedecker (1995), les stratégies référentielles mises en œuvre par les scripteurs doivent tenir compte des chaînes de référence de tout le texte et à tous les niveaux discursifs (syntaxique, sémantique et pragmatique). À l'écrit, il existe des contraintes linguistiques et sémantico-logiques qui pèsent sur l'utilisation des divers procédés anaphoriques (problèmes sémantiques et ceux des prédéterminants *le* et *ce* pour le cas des contraintes lexicales, problèmes référentiels dus aux contraintes propres à la pronominalisation) et des contraintes liées aux choix de combinaisons temporelles adéquates selon le type de texte rédigé et sa fonction. C'est ainsi que certains auteurs ont tenté d'élaborer une typologie ou un corpus classé des lieux d'infraction à la cohérence/cohésion ou ce que certains auteurs appellent des enchaînements référentiels posant des problèmes de compréhension (Charolles, 1986; Reichler-Béguelin *et al.*, 1988; Patry et Ménard, 1992; Gervais et Noël-Gaudreault, 1992; Schnedecker, 1995). Pour illustrer quelques cas, nous présentons ci-après trois typologies: la typologie de Schnedecker (1995), la typologie de Patry et Ménard (1992) et celle de Gervais et Noël-Gaudreault (1992)²⁷. Dans les trois cas, nous reprenons, s'il y a lieu, les exemples choisis par les auteurs²⁸.

Schnedecker (1995) utilise une typologie «binaire» opposant les chaînes uniformes aux chaînes protéiformes pour montrer les problèmes d'expression de la référence. Pour les

²⁷ Ces classifications nous serviront de modèles lors de l'analyse des productions écrites des étudiants.

²⁸ Chaque typologie s'inscrit, évidemment, dans une problématique donnée et dans un cadre théorique précis. Pour plus de détails, voir les auteurs cités.

chaînages uniformes, on peut, premièrement, avoir une uniformité des chaînes comme symptôme d'un problème principalement référentiel. Il y a risque de confusion référentielle quand, par exemple, le scripteur emploie un pronom personnel de la 3^e personne dans un extrait ayant deux chaînes distinctes où les référents présentent les mêmes caractéristiques morphologiques de genre et de nombre.

Exemple:

Il était une fois un oiseau, il n'avait pas de parents: alors il rencontre un chat; il lui dit; «Viens jouer avec moi». Il lui dit «Oui je viens» [...]. Après il lui dit: «Veux-tu te marier avec moi? (p.7).

Dans cet exemple, le référent dominant ou saillant est le personnage de l'oiseau. Le second personnage, le chat, présente les mêmes caractéristiques morphologiques de genre et de nombre que l'oiseau, d'où des risques de confusion référentielle. Le lecteur du texte pourrait ignorer le référent auquel se rapporte le pronom *il*. Dans ce cas, l'auteur suggère deux interventions didactiques: renforcer un savoir-faire établi et sensibiliser les élèves aux problèmes que suscite un texte pluri-référentiel.

Deuxièmement, on rencontre une uniformité comme symptôme de difficultés à structurer un texte, quand par exemple, le référent est constamment redénoté par un SN ou un nom propre.

Exemple:

Tout à coup, **la voiture** s'ébranla et, lentement d'abord, plus vite ensuite, **la voiture** se mit à descendre la légère pente. Et puis **la voiture** continua à descendre de plus en plus vite jusque en bas de la pente. Puis **la voiture** s'arrêta brusquement. Les enfants descendirent de **la voiture** et poussèrent **la voiture** pour que **la voiture** démarre comme avant. (Schnecker, 1995:10)

Dans cet exemple, le redénomination provoque une discontinuité référentielle qu'un recours à certains procédés de substitution aurait pu corriger.

Enfin, on a une uniformité référentielle comme signe de difficultés de conceptualisation et de planification du texte. Dans ce cas, les obstacles cognitifs sont responsables de certains «malentendus communicatifs».

En ce qui concerne les chaînages protéiformes, on constate que les cas de non-cohérence sont dus à beaucoup de facteurs. En effet, les différents types de textes ont une incidence sur les modalités de l'expression de la référence (Charolles, 1988a et 1995; Patry et Ménard, 1992; Schnedecker, 1995). C'est notamment le cas des expressions anaphoriques qui remplissent plusieurs fonctions différentes dans un même texte (narratif, argumentatif ou autre). Les problèmes couramment rencontrés sont relatifs aux choix lexicaux, au recours à l'usage de déterminants démonstratifs, aux phénomènes micro-syntaxiques, à la structuration illocutionnaire (à visée argumentative, explicative, narrative, descriptive,...), etc. Selon Lundquist (1980: 42), l'identification du référent est souvent «rendue incertaine parce que le référent anaphorique ne revêt ni la forme d'une répétition, ni celle d'une proforme, mais apparaît en des variations lexicales, en paragraphes²⁹». Également, l'usage redondant de connecteurs peut nuire à la compréhension dans la mesure où le scripteur peut postuler une relation (logique, causale, etc.), là où il n'y en a pas. Cela crée évidemment une rupture dans la continuité sémantique du discours.

Exemple:

Considérer un jeune comme un adulte peut être autant négatif

²⁹ Ces formes d'anaphores ont été regroupées dans la marque de cohésion substitution lexicale ou propositionnelle.

que positif. **Cela** peut lui apporter une certaine confiance en soi, le respect des autres et l'acquisition de certaines responsabilités. Mais **cela** peut lui gâcher une partie de son adolescence, il n'a pas la même mentalité qu'un adulte, et de plus, il n'a pas les mêmes réactions. À mon avis, on devrait rester adolescent lorsque **cela** est encore possible et non chercher à se grandir même si **cela** peut nous aider dans la vie future. (p.13).

Nous remarquons que l'usage du pronom démonstratif **cela** est inconstant du fait qu'il y a, dans cet exemple, un problème de nominalisation. De manière générale, il faut donc introduire des activités de sensibilisation et d'entraînement à la gestion des risques de confusion dans une tâche rédactionnelle (Charolles, 1988b).

En français, Patry et Ménard (1992: 151) identifient sept catégories majeures de réalisations cohésives posant des problèmes d'orientation référentielle chez l'interlocuteur tels que le montre le tableau suivant.

Tableau X
Cohésion et problèmes d'orientation référentielle: classification des catégories majeures en français selon Patry et Ménard (1992)

CATÉGORIES	DÉFINITION ET EXEMPLES
1. Accord grammatical	Absence d'accord entre un moyen cohésif grammatical et son antécédent le plus probable. Exemple: Les enfants vont au cinéma voir un film d'horreur. C'est un film très populaire qui passe pendant les vacances et il attend très longtemps avant de pouvoir entrer dans le cinéma.
2. Première mention réitérée	Introduction de la première mention d'un référent par un déterminant défini ou sous forme pronominale. Exemples: - La boîte de conserve était sur l'étagère. C'était tout ce qu'il y avait pour le repas - Là, lui, il est pas très content, puis, je pense qu'il s'est disputé avec elle.
3. Seconde mention introductive	Introduction de la seconde mention d'une réitération par l'intermédiaire d'un déterminant défini. Exemple: Il y avait trois filles et un garçon qui attendaient pour voir Le Père Noël. [...] puis un garçon s'assit sur les genoux du Père Noël.
4. Omission	Absence d'un moyen cohésif nécessaire pour l'établissement de la continuité sémantique.
5. Changement de référent non approprié	Moyen cohésif pour lequel il existe une pluralité de référents virtuels entre lesquels il est difficile de faire un choix. Exemple: Le petit garçon est d'un côté de la rue, et puis le chien est de l'autre bord. Il veut l'attirer avec un biscuit pour l'amener chez eux.
6. Ambiguïté référentielle	Moyen cohésif dont le référent est difficilement décidable. Exemple: là, ils se promenaient dans le bois, puis ils prenaient le chose d'érable, la sève , puis ils le faisaient bouillir , puis ça faisait du sirop puis de la tige.
7. Schéma narratif	Moyen cohésif qui oriente l'interlocuteur vers un référent qu'il ne sait pas être le bon. Le problème se situe au niveau de la macrostructure du texte. Exemple: Question de l'interlocuteur: « Qu'est-ce qu'il a fait le petit chaperon rouge ? » Réponse du locuteur: « Il a battu le loup ».

La troisième typologie que nous présentons est celle de Gervais et Noël-Gaudreault (1992) qui regroupent les lieux d'infraction à la cohérence/cohésion en six catégories.

Tableau XI
Sélection et regroupement des lieux d'infraction à la cohérence/cohésion selon Gervais et Noël-Gaudreault (1992).

<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiguïté référentielle du pronom 2. Manque d'information 3. Connecteur <ul style="list-style-type: none"> • inapproprié • superflu • manquant 4. Ponctuation 5. Répétition (énoncé ou mot) 6. Problème de temps verbal

Ce tableau indique ce que les co-auteurs appellent «les éléments de discohérence établis dans un corpus de 30 textes d'enfants».

En général, ces différents lieux d'infraction à la cohérence/cohésion textuelles doivent être également pris en considération lorsqu'on évalue une production écrite au plan de la cohérence globale. En effet, tout cas d'infraction à la cohérence et à la cohésion textuelles risque de poser un problème d'interprétation du texte par un lecteur donné. De manière générale, le rédacteur habile est celui qui est capable de percevoir dans ses propos les formes qui risquent de poser problème au lecteur. L'accès à ce type d'habileté suppose, d'après Charolles (1988b), une connaissance intuitive (une expérience) des stratégies préférentielles de traitement des ambiguïtés auxquelles recourent spontanément les récepteurs.

Sur le plan descriptif, les indices de la cohérence et de la cohésion et les autres marques d'organisation textuelle aident dans la compréhension de types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, dialogal...) (Halliday et Hasan, 1976; Lundquist, 1980 et 1983; Adam, 1992). Par conséquent, l'élaboration et la conduite des activités d'apprentissage supposent

conjointement une bonne connaissance des phénomènes discursifs en jeu et une part d'ingéniosité didactique de façon à ce que les exercices donnés posent de réels problèmes d'écriture (Charolles, 1988a). Ainsi, nous pensons que la connaissance des composantes de la textualité par l'enseignant améliore la qualité des contenus d'enseignement et celle des interventions didactiques en classe et notamment sur les copies des apprenants dès qu'il s'agit de signaler les dysfonctionnements textuels. L'idée sous-jacente à cette affirmation est que l'enseignement/apprentissage du français écrit, qui inclut l'évaluation formative des apprentissages, vise essentiellement le développement d'une compétence langagière dite scripturale. Or, qui dit performance scripturale sous-entend nécessairement une présence de certains critères d'évaluation de cette performance. Or, pour que ces critères soient pertinents, ils doivent être basés sur des propriétés textuelles scientifiquement connues (dans leur description du moins), ce qui justifie, à mon avis, l'importance d'intégrer les critères d'évaluation des exercices dans l'enseignement/apprentissage du français.

2.4.2 Connaissance des critères d'évaluation des productions écrites

Nous venons de présenter quelques-uns des travaux consacrés à l'étude des phénomènes de cohérence et cohésion des textes dont la compréhension et la maîtrise constituent un outil essentiel de gestion et de contrôle des erreurs ou des «dysfonctionnements» textuels à l'écrit (Schneidecker, 1995; Patry et Ménard, 1992). L'élaboration des critères d'évaluation des écrits scolaires s'inspire aujourd'hui des résultats de ces travaux réalisés dans le cadre de l'analyse du discours. Sur le plan pédagogique, les tests de compréhension en lecture (questions ouvertes, questions à choix multiples, test de closure) et les grilles d'analyse des productions écrites sont de plus en plus élaborées à partir des études basées sur les concepts de cohérence et de

cohésion. Ces outils d'évaluation (tests et grilles d'évaluation) occupent une place de choix dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit, car l'évaluation formative des écrits scolaires augmente la capacité de contrôle par les apprenants des marques d'organisation textuelle, et plus généralement, le contrôle des risques d'ambiguïté ou d'incompréhension de textes. Toutefois, cela n'est possible que dans le cadre d'un enseignement stratégique (voir point 2.1).

Par ailleurs, «Une didactique de l'écrit fondée sur l'évaluation formative des productions des élèves impose la mise au point de dispositifs d'appropriation par ces derniers de critères d'évaluation» (Gadeau, 1989: 49). Cela permet aux élèves de prendre conscience des critères au nom desquels leurs textes sont jugés. Bref, ces outils d'évaluation, construits en référence à une analyse de textes appréhendés dans leur rôle fonctionnel, agissent comme indicateurs du niveau de maîtrise de l'écrit par les apprenants. Ils permettent aux enseignant(e)s d'analyser et de caractériser les productions des apprenants à des fins d'évaluation formative et sommative et de mieux situer dans le texte les erreurs commises par les apprenants. En effet, un enseignant cantonné dans une pratique plus ou moins instinctive de l'évaluation ne sera pas en mesure de justifier son appréciation et de proposer aux apprenants des exercices susceptibles de répondre à leurs difficultés en leur faisant appréhender les règles de la cohérence et de la cohésion textuelles (Reichler-Béguelin *et al.*, 1988).

De manière générale, l'évaluation des écrits tient toujours compte de la compétence scripturale. Malheureusement, on constate de plus en plus un éparpillement des exercices dans l'enseignement de l'écrit qui consacre «un découpage des différents champs» dans la discipline (français), ce qui, d'après Thérien (1993), ne facilite vraisemblablement pas ni l'enseignement, ni l'apprentissage, ni le transfert. Or, nous avons remarqué un certain éparpillement des

activités d'enseignement du français écrit consacrant un découpage des différents champs de la discipline au niveau supérieur burundais. Nous pensons donc que l'intégration des critères d'évaluation des exercices en français écrit au Burundi, au niveau de l'enseignement supérieur du moins, peut contribuer à regrouper les différentes activités qui se font dans une classe de langue. On fournirait ainsi un appareil critique (des outils d'intervention pédagogique) tout en jetant un éclairage dynamique sur les théories didactiques relatives au domaine du français écrit. Dans cette perspective, l'analyse de la production verbale constitue une source de renseignements pour évaluer les habiletés langagières de l'apprenant à partir des aspects précis (situation de production, contraintes lexicales et syntaxiques, ambiguïtés référentielles, etc.) fournis par les grilles de correction des exercices. C'est la raison d'être des grilles de correction de textes scolaires tel que le montre la section du chapitre qui suit.

2.4.3 Présentation de quelques grilles d'analyse de textes produits pour les apprenants

Dans ce point, nous essayons de présenter quelques grilles d'analyse d'évaluation des écrits scolaires qui nous ont inspiré au moment de produire notre outil d'évaluation des textes écrits par les étudiants de l'Université du Burundi.

Le programme du ministère de l'Éducation du Québec (1995) retient les critères suivants pour évaluer les productions écrites des élèves: la situation de communication, la cohérence et le fonctionnement de la langue. Dans un texte descriptif, explicatif ou argumentatif, le texte de l'élève est **adapté à la situation de communication**:

- s'il révèle le point de vue de l'émetteur;
- s'il permet au destinataire de se faire une représentation claire et juste de ce qui est présenté;

- s'il suscite de l'intérêt chez le destinataire par le choix des éléments ainsi que par le choix des mots et des structures de phrases.

Le texte de l'élève est **cohérent** si le destinataire peut le comprendre et en suivre la progression:

- la continuité et la progression du texte sont assurées;
- les marques nécessaires à l'organisation du texte sont présentes;
- le point de vue de l'émetteur est maintenu;
- le vocabulaire et le registre de la langue sont adaptés aux exigences de la production.

Le texte de l'élève est **conforme au fonctionnement de la langue** lorsque les règles suivantes sont respectées:

- les mots ont la signification appropriée et leur emploi est correct dans le contexte;
- les structures de phrases et la ponctuation sont correctes;
- les mots sont orthographiés correctement:
- les accords en genre et en nombre dans le groupe du nom,
- les accords en genre, en nombre et en personne dans le groupe du verbe.

L'évaluation des productions écrites des apprenants porte, dans la grille d'analyse de textes du MEQ (1995), sur le processus d'écriture et sur le texte produit. Les critères sont présentés de façon explicite.

D'autres grilles ou critères d'analyse de textes ont été consultées pour établir les critères qui seront retenus pour évaluer les textes écrits par les étudiants participant à notre recherche. Nous présentons ci-après la grille d'évaluation d'un texte d'opinion (MEQ, 1992) et la grille d'analyse de la cohérence/cohésion de Gervais et Noël-Gaudreault (1992).

La grille d'analyse d'un texte d'opinion du MEQ (1992) retient sept critères définissant les qualités du produit attendu, sous l'angle des compétences linguistique, informative et discursive.

Tableau XII
Grille d'analyse d'un texte d'opinion (MEQ, 1992)

- clarté de l'énoncé du sujet;
- clarté de l'opinion;
- efficacité de l'argumentation;
- présence d'indices pertinents de la structure du texte;
- emploi de termes précis et variés;
- syntaxe et ponctuation;
- orthographe lexicale et grammaticale

Cette grille est facile à comprendre même si elle ne rend pas compte de toutes les difficultés de cohérence et de cohésion textuelles des apprenants. Sur le plan de l'évaluation formative, elle semble difficile à utiliser pour l'enseignant du fait qu'elle ne favoriserait pas une réécriture corrective.

Se basant sur les différents lieux d'infraction à la cohérence et à la cohésion textuelle, Gervais et Noël-Gaudreault (1992) ont élaboré une grille d'analyse facile à comprendre et à utiliser. Elle est très pratique même si elle ne fait pas ressortir les différents aspects des niveaux pragmatique et lexico-sémantique du texte.

Tableau XIII
Grille d'analyse de la cohérence/cohésion dans les textes d'élèves destinés à l'enseignement
selon Gervais et Noël-Gaudreault (1992)

		MANQUANT	SUPERFLU	INAPPROPRIÉ
MOT	Pronom	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	Connecteur	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	Autre	1 2 3	1 2 3	1 2 3
ÉNONCÉ	Phrase	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	ensemble de phrases	1 2 3	1 2 3	1 2 3
PONCTUATION	————	1 2 3	1 2 3	1 2 3

Selon les auteures, la cote retenue pour chacune des cases de la grille est établie en fonction du degré de gravité (1, 2, 3) de chacune des types d'erreurs. Si une erreur de ponctuation ne pose pas de problème de compréhension, la cote attribuée à cette erreur sur la copie est 1.

L'analyse de ces quelques grilles d'analyse de textes produits par les apprenants nous amène à formuler les observations suivantes:

- quelle que soit la nature des critères définis par les auteurs, toutes ces grilles ont pour but d'évaluer la qualité des textes produits par les scripteurs dans le contexte scolaire;
- ces grilles ont comme dénominateur commun l'évaluation de la qualité de l'argumentation (du texte), de la structure du texte produit et enfin, de la maîtrise de la langue par les scripteurs;
- la différence entre ces outils d'évaluation d'écrits scolaires réside essentiellement dans le type d'information (aspects linguistiques ou discursifs) des critères retenus.

De façon générale, le cadre théorique d'analyse des textes ouvre la possibilité au chercheur et/ou à l'enseignant du français écrit d'appréhender les problèmes que rencontrent les apprenants ou les scripteurs non experts et de stimuler l'intérêt des divers intervenants pour la qualité du français écrit. Grâce aux grilles de correction, les apprenants sont capables de

percevoir dans leurs productions les formes susceptibles de poser problème au lecteur. Ainsi, ils peuvent, à l'aide de personnes ressources, corriger les lacunes constatées.

CONCLUSION DU CHAPITRE

En conclusion, le cadre théorique que nous avons présenté permet de tracer le cadre d'analyse des productions écrites des étudiants. Toutefois, il ne suffit pas, à lui seul, pour résoudre tous les problèmes relatifs à leur évaluation formative ou sommative, tâche extrêmement complexe. Les éclaircissements fournis mettent en lumière les caractéristiques fondamentales du texte, et partant, rendent compte des aspects essentiels pouvant être visés par l'enseignement/apprentissage de l'écrit. C'est ainsi que, à la suite de certains spécialistes de l'analyse de discours, nous avons pu montrer comment identifier l'origine des dysfonctionnements textuels et comment le scripteur peut les éviter lorsqu'il écrit. En se basant sur les éléments du cadre conceptuel, l'on peut analyser et caractériser les productions des apprenants à des fins d'évaluation et d'amélioration comme nous envisageons de le faire dans notre recherche. Les différentes séquences didactiques que nous élaborerons seront centrées sur l'enseignement de l'écriture, ce qui suppose évidemment une délimitation des objectifs d'apprentissage et une articulation systématique des contenus d'enseignement. Cela suppose un enseignement des stratégies de contrôle des problèmes d'écriture chez les sujets choisis pour la recherche. En cela, les grilles d'analyse de textes précédemment décrites vont nous aider à élaborer notre propre instrument d'analyse des productions écrites des étudiants.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, nous tiendrons compte des recommandations formulées par N'Goulo (1996) lors de l'élaboration des leçons et au moment de l'intervention pédagogique. Ayant utilisé l'enseignement direct lors de la mise à

l'essai, il a constaté que son modèle a des limites. N'Goulo (1996) suggère alors l'utilisation d'un modèle d'enseignement stratégique prenant davantage en compte la motivation des étudiants. En effet, l'enseignement stratégique permet à l'enseignant de s'intéresser à la fois au produit de l'apprentissage et surtout au processus d'apprentissage de l'apprenant (voir sous-chapitre 2.1).

En présentant la problématique de la recherche, nous avons postulé qu'un enseignement stratégique de la cohérence et de la cohésion textuelles améliore la performance des apprenants à l'écrit. Cela nous a amené à exposer, dans le cadre théorique, les principaux principes théoriques de la didactique de l'écriture et de la grammaire textuelle. L'ensemble de ces principes nous a permis d'orienter la méthodologie de cette recherche comme le montre le chapitre qui suit.

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Dans ce chapitre, nous développons les quatre points suivants: a) la démarche méthodologique d'ensemble, b) la population de la recherche, c) le déroulement de l'intervention pédagogique, et enfin, d) les types de cueillette de données.

3.1 Démarche méthodologique d'ensemble

D'après Gagné (1997 : 92), la démarche méthodologique est « comme un ensemble d'étapes ou de principes spécifiques visant à assurer un minimum de contrôle ou de cohérence dans l'appréhension de l'objet de recherche en fonction de l'objectif visé ». Dans notre cas, l'objectif de la recherche est l'élaboration, la mise à l'essai d'un cours de didactique de l'écriture centré sur la cohérence et la cohésion textuelles à l'Université du Burundi et l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants. Ce cours est intitulé « Compréhension de documents écrits et expression écrite II³⁰ ». C'est un cours de 30 heures axé sur l'enseignement de la production écrite. Ainsi, la démarche d'ensemble de notre recherche comporte trois étapes: la conception, la mise à l'essai et l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants ayant suivi le cours. Ces étapes sont suivies par l'analyse des résultats (voir tableau suivant). Le procédé méthodologique mis de l'avant dans cette recherche est la participation du chercheur en tant qu'enseignant. Il s'agit d'une recherche qui, comme l'écrivent Gagné *et al.*(1989), a pour objectif de solutionner des problèmes concrets et de transformer la réalité par une intervention pédagogique. Selon cette

³⁰ C'est la deuxième partie d'un cours offert à partir de la première année.

démarche, l'intervention didactique est la variable indépendante alors que l'apprentissage des étudiants constitue la variable dépendante. L'élaboration de l'intervention pédagogique s'appuie essentiellement sur l'enseignement du processus d'écriture ainsi que sur l'enseignement de la cohérence et de la cohésion textuelles en vue d'améliorer le niveau de maîtrise de l'écrit par les sujets. L'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants a pour but d'identifier les changements en rapport avec l'amélioration de la qualité des productions écrites des étudiants. La recherche comporte trois étapes fondamentales élaborées en référence à l'innovation pédagogique contrôlée de Gagné *et al.* (1989).

Tableau XIV
Principales étapes de la recherche

PHASE I: CONCEPTION DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

- identification et formulation des objectifs d'enseignement
- planification des interventions pédagogiques selon un modèle d'enseignement stratégique
- élaboration des tests d'évaluation

PHASE II: MISE À L'ESSAI DE L'INTERVENTION

- enseignement du processus d'écriture
- enseignement de la cohérence et de la cohésion textuelles
- cueillette de données
- évaluations formative et sommative

PHASE III: ÉVALUATION DE L'INTERVENTION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

- comparaison des résultats aux tests T1 et T2
- évaluation qualitative des performances des étudiants
- interprétation proprement dite des résultats.

De manière générale, ces différentes étapes fonctionnent en interaction. Premièrement, nous amenons les étudiants à se fixer des buts pour leur apprentissage et à délimiter leurs intérêts.

Ensuite, nous identifions ensemble les objectifs spécifiques d'apprentissage. L'action d'enseignement stratégique est axée sur les connaissances antérieures des étudiants et sur la présentation du matériel nécessaire à la tâche.

Au moment de la présentation du contenu, nous insistons sur les activités qui favorisent l'apprentissage en profondeur où la variété des travaux de groupe, les discussions ou les négociations entre pairs et les échanges interactifs sont privilégiés³¹. En effet, lorsque la structure de régulation du travail en équipe est souple, les modalités des tâches et leur durée sont modulées par les apprenants à partir de déterminants personnels. Le climat de la classe devient chaleureux, empreint de sentiments positifs, d'amitié, de détermination et d'affabilité, ce qui favorise l'apprentissage (Desrosiers-Sabbath, 1993). A travers des tâches complètes (travail de lecture et de rédaction), les étudiants sont amenés à s'approprier leur propre processus d'apprentissage et à intégrer leurs connaissances dans la MLT³². Toutes ces stratégies d'enseignement favorisent un apprentissage collaboratif susceptible d'amener les étudiants à organiser leurs connaissances en schémas. Ainsi, le lien entre les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles relatives à l'écrit est discuté et établi. En ce qui concerne le transfert des connaissances acquises en classe, plusieurs avenues de réinvestissement des connaissances acquises ont été suggérées à titre illustratif: la prise de notes dans les autres cours, l'évaluation des travaux d'élèves du secondaire où enseignent les lauréats de l'Université, la rédaction de procès-verbaux des

³¹ Le recours aux stratégies cognitives et aux techniques d'apprentissage est privilégié. Les principales stratégies cognitives sont: le rappel, l'élaboration, l'organisation et la résolution de problèmes. À chacune de ces stratégies correspondent des techniques d'apprentissage qui seront présentées dans les séquences didactiques en annexe A.

³² Les stratégies métacognitives qui ont été utilisées sont: la planification (formulation des objectifs, survol d'un texte, analyse du problème avant de le résoudre); le contrôle (prise de conscience du niveau de l'attention, évaluation de la qualité du travail en cours d'accomplissement); la régulation (ajustement aux variations de la tâche et aux contraintes imposées par le temps).

réunions, etc. L'importance du modèle d'enseignement stratégique tient au fait qu'il permet à l'enseignant de créer des conditions pouvant augmenter les probabilités d'apprentissage et de transfert chez l'apprenant.

Quant à l'évaluation formative, qui permet au chercheur d'adapter ou de modifier certaines stratégies de réalisation des propositions d'intervention (Van Der Maren, 1995), elle était considérée comme un moyen de régulation de l'intervention pédagogique, une des étapes fondamentales de la recherche. Elle a consisté en deux épreuves de rédaction semblables dont le but était chaque fois d'évaluer l'atteinte des objectifs d'enseignement, d'amener les étudiants à demander des éclaircissements ou à poser de nouvelles questions. Dans certains cas, cela a pu nous amener à modifier les stratégies d'enseignement pour favoriser l'apprentissage (et par là, l'atteinte des objectifs de l'intervention). Ainsi, certains éléments ont été omis pour pouvoir insister sur les concepts de base ou sur des exercices d'application

En ce qui concerne l'évaluation de l'intervention et l'interprétation des résultats, nous nous basons sur les données d'entrevues semi-structurées, sur les données sélectionnées à partir du compte rendu de l'intervention dans notre journal de bord et sur les données des résultats au prétest et au post-test.

3.2 Population de recherche

La population de recherche est constituée par un groupe d'étudiants de 2^e année du Département de français de l'Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi. Sur un total de 25 étudiants inscrits au programme, 24 étudiants ont régulièrement participé au cours intitulé «Compréhension de documents écrits et expression écrite II».

Sur les 24 étudiants ayant assisté aux 15 séances de cours, quatre n'avaient pas fait le prétest. Par ailleurs, il s'est avéré par la suite que deux de ces mêmes étudiants se sont absentes deux et trois fois au cours. C'est pourquoi les quatre sujets ne font pas partie de la population de recherche. Ainsi, la population de recherche compte 20 sujets.

Avant d'entreprendre notre recherche nous avons pensé effectuer un sondage auprès des ces étudiants pour déterminer ceux qui n'avaient pas choisi le Département de français. Vu qu'ils étaient déjà en 2^e année, tous avaient accepté de continuer leur scolarité, d'où leur motivation durant le cours. Nous n'avons pas jugé opportun de les aviser de notre intérêt précis afin d'éviter qu'ils s'absentent sans motif sérieux.

3.3 Déroulement de l'intervention

3.3.1 Mise à l'essai en classe

L'intervention pédagogique consistait à dispenser un cours intitulé «Compréhension de documents écrits et expression écrite II», un cours de 30 heures dont le cadre de référence conjugue la grammaire de texte et les stratégies d'écriture que présentent les modèles rédactionnels élaborés dans le cadre de la psychologie cognitive. Cette intervention pédagogique a été élaborée selon une approche d'enseignement stratégique, démarche qui comprend trois phases fondamentales: la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et enfin, l'application et le transfert des connaissances .

Tel que le stipule le programme du cours enseigné, le contenu d'enseignement était considéré comme un ensemble de compétences linguistique, discursive et pragmatique à construire en fonction d'une intégration (la maîtrise de l'écrit). Les séquences didactiques

ont essentiellement porté sur l'enseignement/apprentissage du processus d'écriture, sur l'enseignement des mécanismes de la cohérence et de la cohésion textuelles par le biais d'exposés et de travaux en groupes.

Comme nous le verrons dans la partie consacrée à la cueillette de données, le cours a duré trois semaines du mois de juillet 1999. Au total, il y a eu 15 séances de cours dont la première, celle du 6 juillet 1999, était consacrée à l'épreuve du prétest. Voici en quelques mots le contenu des activités à chacune des 14 séances qui étaient consacrées à l'enseignement-apprentissage.

- **Séance 2:** Prise de contact, présentation des objectifs généraux et spécifiques du cours. Ensuite, nous avons discuté du matériel requis à chacune des séances du cours, du contenu général du cours, et enfin, le chercheur a présenté les étapes de l'enseignement stratégique.
- **Séance 3:** Exposé portant sur les principes d'organisation et de structuration textuelles. Les notions de texte, de discours et de compétence de communication sont abordées.
- **Séance 4:** Exposé du chercheur sur la typologie textuelle, sur les propriétés générales des modes d'organisation du discours selon Chareaudau (1992). Travail d'équipe portant sur l'analyse d'un texte argumentatif.
- **Séances 5 et 6:** Exposé du chercheur sur les modèles de production écrite pour amener les étudiants à se familiariser avec les modèles de production écrite couramment utilisés et de les amener à identifier les différentes opérations impliquées dans le processus d'écriture. Nous avons aussi discuté des stratégies utilisées par les scripteurs "experts" et celles utilisées par les étudiants lorsqu'ils écrivent. Vers la fin de la période, nous avons remis aux étudiants les copies de la première rédaction.
- **Séance 7:** Commentaire des erreurs rencontrées dans les textes des étudiants à l'aide de la grille de correction (les consignes de réécriture sont données aux étudiants).

- **Séance 8:** La séance est consacrée à la présentation du mode d'organisation argumentatif suivi d'un exercice de compréhension pour stimuler les stratégies cognitives chez les étudiants (lecture d'un texte et travail d'équipe).
- **Séance 9:** Sensibilisation des étudiants à la cohérence et à la cohésion textuelles. Les deux notions sont définies avec leurs éléments distinctifs respectifs.
- **Séance 10:** Exercices sur les phénomènes de substitution et de répétition suivis de l'introduction à l'étude des anaphores.
- **Séances 11 et 12:** Exposé sur les différents types d'anaphores. L'exposé est suivi d'un exercice d'entraînement à la production d'un court texte où les étudiants recourent aux phénomènes de substitution, de nominalisation, de définitivisation, etc.
- **Séance 13:** Exposé sur la progression thématique suivi de l'exercice de production de courts textes pour illustrer les cas étudiés.
- **Séance 14:** Organisation textuelle : typologie des marqueurs de relation et leurs fonctions dans un texte écrit
- **Séance 15:** Administration du questionnaire d'enquête. Révision générale et consignes relatives à l'épreuve du post-test qui a eu lieu le 17 août 1999.

De façon générale, l'évaluation se faisait à l'aide d'une grille d'analyse (grille de correction) qui avait été élaborée en référence au cadre théorique de la recherche et au contenu de l'intervention. La grille en question nous a permis d'évaluer la qualité des productions écrites des 20 sujets pour identifier la nature des erreurs qu'ils rencontrent à l'écrit et pour évaluer les changements en rapport avec la qualité de leurs productions écrites. Lors des épreuves rédactionnelles T1 et T2, les consignes étaient données par écrit.

La grille d'évaluation présente 16 critères répartis selon les trois volets suivants: fonctionnement de la langue (FL), marques de cohérence et de cohésion textuelles (MC) et contexte de production (CP). Ces trois volets sont établis en référence aux composantes de la compétence langagière et aux différents standards de la textualité que nous avons définis dans le cadre conceptuel. Les critères de la grille d'évaluation ont été identifiés à partir des aspects syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui caractérisent le texte écrit. Tous les éléments de la grille de correction ont été définis de façon détaillée au second chapitre (voir point 2.2.5.4).

Le tableau suivant présente les critères retenus pour évaluer les productions écrites des étudiants ayant participé à l'intervention didactique.

Tableau XV

Caractéristiques du texte de l'apprenant en contexte d'évaluation

<p>Fonctionnement de la langue .</p> <p>1 Vocabulaire 2 Orthographe grammaticale (toutes sortes d'accord) 3 Orthographe lexicale (élision, homophonie, etc.) 4 Structure de la phrase (types de phrases) 5 Conjugaison (modes et temps verbaux) 6 Ponctuation</p>
<p>Marques de cohérence et de cohésion textuelles</p> <p>7 Répétition 8 Pronominalisation 9 Substitution lexicale ou propositionnelle 10 Détermination et référenciation déictique 11 Ellipse 12 Jonction (connecteur ou marqueur de relation) 13 Progression thématique 14 Congruence ou relation sémantico-logique</p>
<p>Contexte de production</p> <p>15 Unité du sujet 16 Constance du point de vue</p>

Cet outil d'évaluation couvre les trois niveaux d'analyse du texte: le niveau pragmatique, le niveau syntaxique et le niveau sémantique.

Le «volet fonctionnement de la langue» (FL) a été retenu pour des raisons de commodité. En effet, le programme précise qu'il faut «s'attacher, plus particulièrement, à l'exploitation grammaticale, lexicale et culturelles des productions écrites des étudiants.» De plus, les critères d'évaluation des écrits scolaires au Burundi relèvent essentiellement du niveau syntaxique et du niveau lexical. Ainsi, nous avons retenu les éléments s'y rapportant pour montrer aux étudiants qui allaient participer à la mise à l'essai que certaines erreurs syntaxiques et lexicales posent des problèmes d'ambiguïtés pour la compréhension ou l'interprétation des textes écrits. Cela a pour objectif d'amener les étudiants à avoir le souci du lecteur lorsqu'ils écrivent. Ainsi, six critères ont été retenus pour évaluer les textes des étudiants: le vocabulaire, l'orthographe grammaticale et lexicale (d'usage), la structure de la phrase, la conjugaison et la ponctuation. En fonction de chaque critère, le candidat perd un certain nombre de points de pénalité pour chaque erreur identifiée (cf. grille de correction d'un texte argumentatif)

S'agissant du volet «marques de cohérence et de cohésion textuelles» (MC), nous avons regroupé les procédés linguistiques qui, au niveau séquentiel et interprétatif, permettent d'assurer à la fois la cohésion et la cohérence textuelles. Au total, huit critères relevant du niveau discursif ont été retenus: la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale ou propositionnelle, la détermination ou la référenciation déictique, l'ellipse, la jonction, la progression thématique, et enfin, la congruence ou relation sémantico-logique. À vrai dire, les deux derniers critères ne relèvent pas de la cohésion comme tel. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont compris grâce à la présence de certaines marques linguistiques relevant de la

cohésion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la grille de correction montre que le candidat perd des points lorsque une marque de cohésion est absente ou incorrecte.

En ce qui concerne le volet «contexte de production» (CP), deux critères ont été retenus: l'unité du sujet et la constance du point de vue. La particularité de ces critères est qu'ils portent sur le niveau supra-phrastique. Cette catégorie de critères permet de cerner les dysfonctionnements textuels au niveau des composantes informatives ou rhématiques, surtout quand il y a une absence de marques d'organisation textuelle. Soulignons toutefois que pour ces critères, c'est l'adéquation des arguments au contexte de production qui est évaluée. Ainsi, le candidat perd des points si l'affirmation n'est pas en lien avec la prise de position ou si la preuve n'a pas de lien avec l'affirmation. Cela vaut pour l'introduction, pour le développement et pour la conclusion du texte produit.

En général, l'instrument d'évaluation permet d'atteindre les objectifs pédagogiques d'un contrôle continu de connaissances en production écrite. La grille de correction permet d'évaluer la conformité du texte avec le contexte de production et de voir si l'étudiant a respecté toutes les consignes d'écritures. Ainsi, nous sommes en mesure d'identifier non seulement les erreurs (les problèmes) d'écriture ou les dysfonctionnement textuels, mais également de déceler les aspects positifs développés par les candidats. À partir des résultats obtenus grâce à cet instrument de contrôle de la qualité des textes produits par les étudiants burundais, nous pourrons dégager une vue d'ensemble du taux de réussite par critère et du degré de compétence scripturale des étudiants en tenant compte des autres données recueillies lors de la mise à l'essai.

3.3.2 Cueillette de données

Au cours de l'intervention trois instruments de cueillette de données ont été utilisés: le journal de bord, le questionnaire d'enquête et les textes produits par les étudiants.

Le **journal de bord** a servi à recueillir des informations relatives à la mise à l'essai en classe (voir annexe C, p. xcii). Tout d'abord, le calendrier de recherche a subi quelques modifications. Le cours initialement prévu à l'automne 1998 a commencé le 06 juillet 1999 à cause de la guerre civile et des grèves des étudiants à l'Université du Burundi. Pour ces raisons, les cours programmés devaient durer à peu près un mois. Ainsi, au lieu d'avoir une séance de deux heures par semaine comme c'était prévu sur le calendrier de recherche, nous avons deux séances de cours par semaine. Chaque séance durait quatre heures incluant une pause de 20 minutes. Au total, nous avons travaillé 30 heures dont deux heures consacrées à l'épreuve de prétest. L'épreuve de post-test a été administrée à titre d'examen le 17 août 1999, soit deux semaines après la fin du cours.

En ce qui concerne le matériel, nous avons manqué au début du cours d'un rétroprojecteur. Par après, nous en avons emprunté un dans un autre ministère (ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement) grâce à un ami. Lors des productions écrites, certains étudiants n'ont pas pu disposer d'un dictionnaire. Les ouvrages de références n'étaient pas disponibles à la bibliothèque de l'Université.

Pour ce qui concerne la participation des étudiants, seulement deux étudiants sur 24 se sont absentés au cours plus d'une fois. Par ailleurs, ces étudiants font partie des quatre étudiants n'ayant pas fait la première épreuve de rédaction (le prétest). Dans l'ensemble, la majorité des étudiants étaient motivés et se sont conformés aux recommandations formulées dès le début du cours (voir entrevues avec les étudiants): participation active en posant des questions et en proposant des activités à faire pour renforcer leurs apprentissages.

Concernant les travaux de groupes, la classe était subdivisée en cinq équipes dont trois comptaient cinq étudiants chacune tandis que deux autres équipes étaient successivement composées de six et trois étudiants. Cette répartition tenait compte des souhaits formulés par les étudiants.

Les **entrevues semi-structurées** nous ont permis d'obtenir des données sur quelques thèmes. Le guide d'entrevue (questionnaire d'entrevues, annexe B, p. xc) est articulé autour d'une dizaine de questions principales qui servent de grands points de repère. Une fois sur le terrain, il nous a été impossible de rencontrer individuellement tous les étudiants comme prévu. La raison est qu'ils n'avaient pas de temps. Le cours finissait à l'heure du dîner. Or, la majorité des étudiants mangeaient à l'extérieur du campus. De plus, il n'y avait pas moyen de les rencontrer en dehors des heures de cours d'autant plus qu'ils suivaient tous des cours de rattrapage à la suite des grèves des étudiants et à cause de la guerre civile qui dure depuis 1993. C'était une période de couvre-feu à partir de 18h.

Aussi, l'expérience nous a montré que la plupart du temps, les étudiants interviewés ne répondaient pas correctement aux questions. Ils tentaient par tous les moyens de satisfaire l'enquêteur et ne disaient pas réellement ce qu'ils pensaient. C'est ainsi qu'après avoir rencontré huit étudiants, nous avons constaté qu'ils avaient les mêmes réponses aux questions. Au lieu de procéder par interview, nous avons utilisé le guide d'entrevue comme un questionnaire d'enquête que nous avons administré aux étudiants en leur disant que leurs réponses nous aideraient à améliorer la qualité de notre plan de cours pour l'année suivante (voir annexe B, p. xc).

Comme le montre le questionnaire en annexe B, les thèmes abordés étaient en rapport avec l'enseignement du français écrit au Burundi, en rapport avec les attitudes et représentations des étudiants sur la tâche d'écriture, en rapport avec les difficultés qu'ils rencontrent et enfin, en rapport avec leurs habitudes personnelles d'écriture quant à la planification, la rédaction, la révision et l'utilisation des outils de référence (dictionnaire, manuels de référence, etc.). D'autres données relatives à la situation pédagogique telles que la gestion de la classe, la qualité des consignes d'évaluation, la satisfaction des attentes des étudiants, etc., ont été recueillies lors du sondage (voir système de codage pour les entrevues et le journal de bord, annexe C, p. xcii).

La **collecte de textes** s'est fait au moment du prétest et du post-test (voir exemples, annexe E, p. cii et suivantes). Le corpus de textes compte une quarantaine de textes écrits produits par les étudiants. Ces textes ont été photocopiés en deux exemplaires destinés aux correcteurs.

3.3.3 Déroulement du prétest et du post-test

Que ce soit pour le prétest ou pour le post-test, la tâche demandée aux étudiants consistait à écrire un texte d'opinion sur un sujet donné. Des consignes écrites étaient distribuées aux étudiants puis commentées par le chercheur (voir syllabus de cours en annexe A, p. xii). Voici les consignes d'écriture telles qu'elles ont été présentées au moment du prétest.

Rédigez un texte sur le sujet: *«Les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi»*. Les consignes suivantes vous guideront dans la production du texte.

1. Le texte doit être rédigé en deux heures.
2. Le texte ne doit pas dépasser deux pages manuscrites.
3. Le texte doit comporter une introduction, un développement et une conclusion. L'introduction présente le sujet traité en précisant le point de vue et les aspects à développer.

Le développement fait ressortir le point de vue de l'auteur sur la question (exemples, commentaires, preuves,...). La conclusion résume les informations développées.

4. Le texte progresse et ne présente pas de contradiction

5. Chaque étudiant doit avoir le souci du lecteur³³ (destinataire) lorsqu'il écrit (les informations sont claires et font référence à la réalité connue).

6. Le texte produit est conforme au fonctionnement de la langue et du discours.

Au post-test, pratiquement les mêmes consignes ont été données aux étudiants. Le sujet était formulé comme suit: «Lisez attentivement l'article de Sinaly Diamtène «*Les gâteaux amers de l'aide*». Rédigez ensuite un court texte où vous présentez vos opinions sur le point de vue de l'auteur. Pour persuader, convaincre, réfuter... l'un ou l'autre argument, vous pouvez vous inspirer des procédés discursifs dont l'auteur s'est servi dans son texte».

Une fois le corpus de textes d'étudiants constitué, les textes produits par les étudiants ont été photocopiés pour disposer d'une copie destinée au deuxième correcteur. L'analyse des données recueillies a pour but d'évaluer la qualité des productions écrites des sujets-scripteurs pour déterminer la nature des difficultés rencontrées par les étudiants à l'écrit. Dans un premier temps, une analyse descriptive des données extra-textuelles recueillies est effectuée pour chaque sujet scripteur. Nous abordons ensuite l'étude du corpus de textes d'opinion (du type argumentatif) produits par les étudiants au prétest (T1) et au post-test (T2.)

³³Dans le contexte scolaire, le lecteur est évidemment le professeur qui, en situation d'évaluation-régulation, se met à la place du destinataire "hypothétique" du texte écrit par l'apprenant. Pour que le texte de l'étudiant soit adapté à cette "situation de communication scolaire" désignée ci-après **contexte de production**, il faut que le professeur puisse se faire une représentation claire et juste de ce qui est présenté.

3.4 Correction des textes produits

En se basant sur les 16 critères d'évaluation retenus, les deux correcteurs relèvent les différentes erreurs observées dans les textes produits par les scripteurs. Chaque erreur ou lieu d'infraction à la cohérence et à la cohésion textuelles est notée et porte un numéro de code comme l'indique le tableau XVI.

Tableau XVI
Grille de correction d'un texte d'opinion (argumentatif)

Numéro de code de l'étudiant: -----Résultat-----/100

	CRITÈRES	PÉNALITÉS	NOTES
<p align="center">I</p> <p align="center">FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE</p> <p align="center">20%</p>	<p>FL 1 - Utiliser un vocabulaire approprié.</p> <p>FL 2 - Observer l'orthographe grammaticale</p> <p>FL 3 - Observer l'orthographe lexicale.</p> <p>FL 4 - Utiliser une bonne structure de phrase.</p> <p>FL 5 - Conjuguer les verbes aux modes et temps indiqués.</p> <p>FL 6 - Respecter la ponctuation.</p>	<p>-2 par erreur</p> <p>-1 par erreur</p> <p>-1 par erreur</p> <p>-3 par phrase ambiguë</p> <p>-3 par erreur</p> <p>-1 par erreur</p>	----/20
<p align="center">II</p> <p align="center">MARQUES DE COHÉRENCE ET DE COHÉSION TEXTUELLES</p> <p align="center">60%</p>	<p>MC 7 - Utiliser correctement des éléments de répétition</p> <p>MC 8 - Utiliser correctement les pronoms.</p> <p>MC 9 - Utiliser des substitutions lexicales pertinentes</p> <p>MC 10 - Employer correctement les déterminants.</p> <p>MC 11 - Employer correctement les cas d'omissions.</p> <p>MC 12 - Employer correctement les connecteurs et les autres marques de relation</p> <p>MC 13 - Le texte a une progression thématique lorsque:</p> <p>a) il apporte des arguments pertinents.</p> <p>b) il apporte des arguments en nombre suffisant</p> <p>MC 14 - Le texte présente des liens sémantico-logiques quand:</p> <p>a) il respecte le processus d'argumentation.</p> <p>b) les énoncés sont justes et conformes au contexte.</p> <p>c) les arguments ne sont pas contradictoires.</p>	<p>-2 par erreur</p> <p>-2 par erreur</p> <p>-2 par erreur</p> <p>-1 par erreur</p> <p>-1 par erreur</p> <p>-2 par absence de lien</p> <p>-2 par phrase superflue</p> <p>-5 si insuffisant ; -5 si faible</p> <p>-5 s'il est absent</p> <p>-5 si hors sujet</p> <p>-2 par contradiction</p>	----/60
<p align="center">III</p> <p align="center">CONTEXTE DE PRODUCTION</p> <p align="center">20%</p>	<p>CP 15 - Traiter le même sujet</p> <p>CP 16 - Maintenir le point de vue en tant qu'auteur du texte</p>	<p>-2 pour un hors sujet</p> <p>-5 si les consignes ne sont pas respectées.</p>	----/20

La correction des textes est une analyse séquentielle et interprétative de chaque texte. Cette analyse comporte trois étapes: lecture des textes, choix des unités de communication de chacun des textes et correction. Pour uniformiser la correction, le correcteur C2 a reçu le plan du cours pour se familiariser avec les notions de cohérence et de cohésion textuelles. Chacun des 16 critères a été explicité par le chercheur (correcteur C1). Les consignes suivantes ont été suivies par les deux correcteurs:

1° Lecture des textes par deux correcteurs pour en apprécier la cohérence et la cohésion globales. Un deuxième correcteur est nécessaire pour contrôler le biais de fluctuation de l'instrument de mesure³⁴.

2° Segmentation de chaque texte en unités de communication pour fin d'analyse des éléments de cohérence/cohésion textuelles. A ce niveau, les erreurs liées au fonctionnement de la langue sont relevées et corrigées à l'aide de la grille d'évaluation.

3° Analyse des marques de cohérence et de cohésion textuelles comprenant les aspects différents (récurrence, chaînes de référence, structure thématique et identification des relations sémantico-logiques en cas d'absence d'indices de cohérence et de cohésion textuelles.) .

L'analyse des erreurs et leur classification étant faites par le chercheur, l'étape de correction consistait à relever systématiquement les erreurs d'écriture et à les consigner sur la grille de résultats d'évaluation des candidats (grille de correction d'un texte d'opinion). Évidemment, quand on corrige, on juge de la pertinence du choix d'un énoncé ou des énoncés fait par le scripteur. Ainsi, nous avons essayé , dans la mesure du possible, de

³⁴Le second correcteur C2 est un professeur de français en 12^e et 13^e année dans un lycée de Bujumbura (capitale du Burundi) depuis huit ans. Il détient une licence (équivalent d'un baccalauréat au Québec) en langue et littérature française et il a déjà participé dans cinq sessions de corrections des épreuves de français de fin de cycle secondaire au Burundi.

corriger les copies en nous basant sur les consignes d'écriture.

Cela exclut une correction non critériée, c'est-à-dire subjective. L'on ne corrige pas par rapport à ce que le scripteur devrait écrire. Prenons comme exemple l'absence d'un déterminant. Cette erreur est interprétée comme un cas d'omission (code MC 11) et non comme un emploi incorrect d'un déterminant (code MC 10).

CONCLUSION DU CHAPITRE

Dans les points précédents, nous avons présenté la démarche méthodologique adoptée au cours de la présente recherche. Ensuite, nous avons présenté la population de la recherche ainsi que le déroulement de l'intervention. Dans ce dernier point, il a été question de la mise à l'essai en classe et de la cueillette de données où nous avons expliqué les éléments de la grille de correction des productions écrites des étudiants.

Dans le chapitre qui suit, nous développerons, dans un premier temps, les aspects en rapport avec la présentation et l'analyse des données. Ensuite, nous essaierons de présenter les résultats et les conclusions de notre recherche sur les performances à l'écrit des étudiants de niveau supérieur burundais.

CHAPITRE IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Dans cet avant-dernier chapitre, nous analysons essentiellement les données en rapport avec l'intervention didactique du mois de juillet 1999 qui a eu lieu à l'Université du Burundi. L'analyse porte sur l'aspect qualitatif des textes qui ont été produits par les étudiants. En comparant les résultats de l'analyse de textes, nous allons dégager les variations de types d'erreurs entre les épreuves de rédaction T1 et T2. Ensuite, ces résultats sont compilés dans un tableau synoptique présentant les types d'erreurs et leur fréquence par ordre croissant des numéros de code des étudiants. En général, l'interprétation des résultats de la recherche va établir une relation entre l'intervention et les changements observés par le biais de l'analyse des textes écrits par les étudiants.

Pour y arriver, nous allons comparer les données de l'analyse des productions écrites des sujets aux données extra-textuelles recueillies au cours de l'intervention pédagogique dans le but d'expliquer les changements observés dans les performances des sujets au T1 et au T2. Une analyse descriptive des données recueillies sera effectuée afin d'examiner si des changements pourront apparaître entre les performances scripturales à chacune des deux épreuves. Une diminution du taux d'erreurs pourra être interprétée comme un indice d'amélioration de la performance langagière par l'étudiant³⁵.

³⁵ Nous devons d'abord analyser s'il n'y a pas d'autres facteurs en cause.

4.1 Présentation des résultats aux épreuves de rédaction T1 et T2

Les données du tableau XVII nous permettent de préciser s'il y a un accord inter juges. En d'autres termes, le coefficient de corrélation nous aide à déterminer la ressemblance qui existe entre les deux distributions de notes.

*Tableau XVII
Comparaison des résultats au T1 selon les deux correcteurs*

<i>Numéro de code des étudiants</i>	<i>Correcteur C1</i>	<i>Correcteur C2</i>
<i>N01</i>	<i>64</i>	<i>67</i>
<i>N02</i>	<i>55</i>	<i>41</i>
<i>N03</i>	<i>49</i>	<i>60</i>
<i>N04</i>	<i>54</i>	<i>52</i>
<i>N05</i>	<i>60</i>	<i>59</i>
<i>N06</i>	<i>58</i>	<i>59</i>
<i>N07</i>	<i>39</i>	<i>36</i>
<i>N08</i>	<i>67</i>	<i>60</i>
<i>N09</i>	<i>51</i>	<i>49</i>
<i>N10</i>	<i>41</i>	<i>45</i>
<i>N11</i>	<i>49</i>	<i>47</i>
<i>N12</i>	<i>42</i>	<i>49</i>
<i>N13</i>	<i>51</i>	<i>54</i>
<i>N14</i>	<i>49</i>	<i>53</i>
<i>N15</i>	<i>44</i>	<i>46</i>
<i>N16</i>	<i>59</i>	<i>59</i>
<i>N17</i>	<i>47</i>	<i>52</i>
<i>N18</i>	<i>51</i>	<i>53</i>
<i>N19</i>	<i>61</i>	<i>58</i>
<i>N20</i>	<i>52</i>	<i>51</i>
<i>Coefficient de corrélation</i>	<i>0,76</i>	

Étant donné que le coefficient de corrélation est égal à 0,76 (soit, $0 < \rho = 0,76 < 1$), on ne peut pas parler d'une parfaite ressemblance des notes accordées par les correcteurs C1 et C2 (voir annexe D2, p. xciv), même s'il y a une forte corrélation entre les deux distributions. Nous disons tout simplement que l'accord inter juges est élevé.

Dans le tableau qui suit, nous comparons les notes des deux correcteurs au post-test afin

d'établir le degré d'équivalence comme on vient de la faire au paragraphe précédent.

Tableau XVIII
Comparaison des résultats au T2 selon les deux correcteurs

<i>Nunéro de code des étudiants</i>	<i>Correcteur C1</i>	<i>Correcteur C2</i>
<i>N01</i>	68	69
<i>N02</i>	62	51
<i>N03</i>	59	62
<i>N04</i>	60	51
<i>N05</i>	58	59
<i>N06</i>	47	47
<i>N07</i>	47	54
<i>N08</i>	69	64
<i>N09</i>	44	49
<i>N10</i>	37	49
<i>N11</i>	49	44
<i>N12</i>	47	52
<i>N13</i>	31	37
<i>N14</i>	58	49
<i>N15</i>	46	46
<i>N16</i>	59	67
<i>N17</i>	51	63
<i>N18</i>	52	47
<i>N19</i>	57	49
<i>N20</i>	44	42
<i>Coefficient de corrélation</i>	0,72	

Dans cette situation, le coefficient de corrélation *rhô* équivaut 0,72. Ici aussi, il n'y a pas de parfaite ressemblance entre les distributions de notes. Toutefois, l'accord inter juges est relativement élevé comme au prétest.

Compte tenu de la similitude des résultats obtenus par les étudiants selon les deux correcteurs (voir annexe D3, p. xciv), nous présentons uniquement les données du correcteur C1. Pour plus de détails, on consultera les tableaux des résultats selon le correcteur C2 repris dans les annexes D4, D5 et D6 (p. xcvi-xcviii).

4.1.1 Comparaison des résultats au prétest et au post-test selon le correcteur C1

S'agissant de la typologie des erreurs d'écriture on se référera, dans certains cas, aux

données des deux correcteurs. Pour le moment, nous présentons les scores des étudiants afin de déterminer le nombre de ceux qui ont progressé et le nombre de ceux qui ont régressé.

Tableau XIX.
Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 d'après le correcteur C1.

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1) sur un total de 100</i>	<i>Résultats au post-test (T2) sur un total de 100</i>	<i>Écarts</i>
N01	64	68	+04
N02	55	62	+07
N03	49	59	+10
N04	54	60	+06
N05	60	58	-02
N06	58	47	-11
N07	39	47	+12
N08	67	69	+02
N09	51	44	-07
N10	41	37	-04
N11	49	49	0
N12	42	47	+05
N13	51	31	-20
N14	49	58	+09
N15	44	46	+02
N16	59	59	0
N17	47	51	+04
N18	51	52	+01
N19	61	57	-04
N20	52	44	-08
<i>Moyenne générale sur 100</i>	<i>52,15</i>	<i>52,25</i>	

L'analyse des résultats obtenus par les étudiants au prétest et au post-test montre ce qui suit:

- Neuf étudiants (45%) n'ont pas amélioré leur score du prétest. Parmi ce groupe, deux étudiants (10%) ont égalé leur score au prétest et au post-test (T1 et T2).
- Au post-test, 11 étudiants (55%) ont amélioré leurs résultats du prétest.

Si nous comparons la moyenne générale de résultats des 20 sujets au T1 et au T2 d'après les deux correcteurs, nous constatons que:

1. La moyenne générale du groupe pour l'épreuve T1 est de 52,15% selon le correcteur C1. Cette moyenne est de 52,5% d'après le correcteur C2 (voir annexe D1).
2. La moyenne générale du groupe pour l'épreuve T2 est de 52,25% d'après le correcteur C1. Elle est de 52,95% pour le second correcteur (voir annexe D1).

D'après ces scores moyens, nous remarquons que, toutes choses restant égales par ailleurs, les étudiants n'ont pas amélioré leur performance à l'écrit. On pourrait bien être tenté de croire que d'après les deux correcteurs, il n'y a pas eu d'amélioration. Cela n'est pas le cas parce que le facteur «longueur des textes produits» montre que l'indice de fréquence des erreurs est plus élevé au T2 qu'au T1 (nous y reviendrons dans les points qui suivent). Par conséquent, la diminution relative du nombre moyen d'erreurs commises par les étudiants dans leur texte de l'épreuve T2 peut être ici interprétée comme un indice d'amélioration de la qualité des productions écrites due à l'intervention didactique. Nous verrons plus tard si d'autres facteurs vont confirmer ou infirmer cette interprétation des données. Dans le développement qui suit, nous vérifions si la diminution du nombre moyen d'erreurs commises par les étudiants à l'épreuve de rédaction T2 confirme cette hypothèse. De manière générale, les effets positifs sur l'apprentissage des étudiants ne dépendent pas nécessairement de l'intervention. Ainsi par exemple, sept des 11 étudiants qui ont amélioré leur score au T2 avaient des scores faibles au T1.

En tenant compte des critères et sous-critères objectifs d'évaluation que nous avons définis dans le cadre théorique, nous sommes en mesure de préciser le pourcentage d'étudiants ayant amélioré, au post-test, le résultat du prétest dans chacun des trois volets retenus par la grille d'évaluation. Évidemment, d'autres données qualitatives (réponses au questionnaire de sondage entre autres) viendront étayer les observations qui se dégagent de l'analyse de ces

résultats des étudiants aux épreuves de rédaction T1 et T2.

Tableau XX
Comparaison des résultats³⁶ des 20 sujets au T1 et au T2 en regard du «fonctionnement de la langue» d'après le correcteur CI

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
N01	07	10	+03
N02	00	10	+10
N03	00	05	+05
N04	04	03	-01
N05	00	09	+09
N06	00	00	00
N07	00	07	+07
N08	06	06	00
N09	03	04	+01
N10	00	04	+04
N11	05	03	-02
N12	00	02	+02
N13	00	00	00
N14	00	10	+10
N15	00	00	00
N16	03	01	-02
N17	03	00	-03
N18	02	02	00
N19	10	06	-04
N20	00	04	+04
<i>Moyenne brute sur 20</i>	<i>2,15</i>	<i>4,3</i>	

Comme le montre le tableau précédent, 10 étudiants (50%) ont amélioré au post-test leur score du prétest. Par contre, 5 étudiants (25%) ont vu leur résultat baisser au post-test. Le reste des étudiants, soit 25% du total, n'ont ni amélioré ni baissé leur score du prétest.

En outre, la comparaison des moyennes brutes des résultats au prétest et au post-test nous amène à constater qu'il y a une amélioration de 100% de la qualité des textes produits en

³⁶ D'après la grille d'évaluation, la note attribuée est fonction du total pour chaque volet considéré. Il est de 60 points pour le volet «marques de cohérence et de cohésion textuelles» et de 20 points pour chacun des volets «fonctionnement de la langue» et «contexte de production».

regard du fonctionnement de la langue (d'après le correcteur C1). En effet, la moyenne brute des résultats des étudiants au volet «fonctionnement de la langue» est passée de 2,15 sur 20 à 4,3 sur 20 au T2. La comparaison des moyennes brutes selon les deux correcteurs³⁷ s'établit comme suit:

- Elle est respectivement de 2,15 et de 3,9 sur 20 au T1 selon les correcteurs C1 et C2
- Elle est respectivement de 4,3 et de 4,1 sur 20 au T2 selon les correcteurs C1 et C2.

Le constat est que, toutes proportions gardées, les étudiants ont amélioré la qualité des textes produits à l'épreuve de rédaction T2 dans le volet «FL». Nous y reviendrons en parlant de la longueur des textes.

³⁷ Pour les résultats du correcteur C2, voir annexe D4.

Tableau XXI
Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 en regard des «marques de cohérence et de cohésion textuelles» d'après le correcteur C1

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
N01	42	38	-04
N02	42	39	-03
N03	36	41	+05
N04	35	38	+03
N05	45	36	-09
N06	45	34	-11
N07	23	25	+02
N08	48	45	-03
N09	33	38	+05
N10	19	22	+03
N11	29	33	+04
N12	29	32	+03
N13	34	22	-12
N14	34	30	-04
N15	29	33	+04
N16	41	43	+02
N17	24	38	+14
N18	36	37	+01
N19	38	38	00
N20	39	34	-05
<i>Moyenne brute</i>	35,05	34,8	

D'après le tableau précédent, 11 étudiants sur un total de 20 sujets ont amélioré leur résultat du prétest dans la rubrique «marques de cohérence et de cohésion textuelles». Par contre huit étudiants (40%) ont vu leur note du prétest baisser au post-test et un seul étudiant (5%) l'a maintenue constante. Les piètres performances des moyennes brutes au T2 par rapport au T1 peuvent être expliquées par la longueur des textes qui ont été produits au T2. Encore une fois, cela reste relatif si l'on tient compte des écarts très minimes de la fréquence des erreurs pour l'ensemble des critères «marques de cohérence et de cohésion textuelles».

Tableau XXII
Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 en regard du «contexte de production»
d'après le correcteur C1

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
	15	18	+03
N01	13	13	00
N02	13	13	00
N03	15	18	+03
N04	15	13	-02
N05	15	13	-02
N06	15	11	-04
N07	13	18	+05
N08	15	15	00
N09	13	11	-02
N10	15	13	-02
N11	13	13	00
N12	13	09	-04
N13	15	18	+03
N14	15	13	-02
N15	15	15	00
N16	11	13	+02
N17	13	13	00
N18	13	13	00
N19	13	06	-07
N20			
<i>Moyenne brute</i>	13,9	13,45	

En observant le tableau XXII, on remarque que seulement 25% des étudiants ont amélioré leur résultat du prétest. Un nombre important d'étudiants a vu son score du prétest baisser au post-test, soit 40% des sujets. Par contre, sept sujets (35%) n'ont ni amélioré ni baissé leur résultat du prétest. Notre hypothèse à ce sujet est que les scripteurs n'ont pas respecté toutes les consignes d'écriture.

La quasi-équivalence des moyennes brutes au T1 et au T2 pour le volet «contexte de production» pourrait encore une fois être justifiée par la qualité des textes malgré leur longueur (très longs textes) au T2. En effet, 90% des scripteurs ont écrit des textes dont le

nombre de mots est supérieur à la longueur moyenne des textes au prétest (à peu près 536 mots). Comme nous allons le voir au point suivant, la longueur moyenne des textes est de 536,7 mots au T1 alors qu'elle est de 737,7 mots au T2.

4.1.2 La longueur des textes produits

D'après la consigne d'écriture, les textes produits ne devaient pas dépasser deux pages manuscrites. Au départ, nous pensions que la longueur moyenne des textes produits n'allait pas dépasser 500 mots. Vu sous cet angle, la majorité des étudiants ont respecté la consigne. En somme, ce sont deux scripteurs (N06 et N07 dans le corpus CIT2) qui ont écrit des textes couvrant respectivement trois pages manuscrites et deux pages et demie, soit à peu près 1365 mots et 730 mots.

En tenant compte de la longueur moyenne des textes produits, nous constatons qu'un grand nombre d'étudiants a rédigé des textes très longs. Parmi ceux-là qui ont respecté la consigne de deux pages manuscrites, il y en a qui ont dépassé de loin 500 mots. La moindre des choses qu'on puisse dire est qu'ils ont pris soin d'écrire de façon «économique»³⁸. Cela s'est surtout produit à l'épreuve de rédaction T2. Est-ce parce que les étudiants avaient un texte de support? Est-ce que le sujet traité était facile? Est-ce que c'était un sujet d'actualité? Certes, il n'est pas facile de répondre à ces questions, mais on peut supposer que les étudiants étaient mieux outillés au moment du post-test que lors du prétest. C'est d'ailleurs ce que la moyenne des résultats des étudiants au post-test confirme (cf. supra). Observons attentivement les éléments du tableau qui suit.

³⁸ Les caractères et les interlignes étant très serrés, nous dirions qu'ils ont écrit des textes plus ou moins longs (voir textes de l'annexe E, p. cii).

Tableau XXIII
Longueur des textes, moyenne et fréquence des erreurs des 20 sujets au T1 et au T2

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Nombre de mots au T1</i>	<i>Nombre de mots au T2</i>	<i>Nombre d'erreurs au T1</i>	<i>Nombre d'erreurs au T2</i>
N01	574	1000	15	19
N02	646	320	20	14
N03	590	686	24	16
N04	455	588	18	20
N05	560	516	23	15
N06	572	1365	19	25
N07	593	730	25	27
N08	546	982	15	15
N09	442	832	19	25
N10	658	468	27	24
N11	333	684	19	20
N12	708	888	30	23
N13	504	696	21	31
N14	564	500	26	23
N15	561	676	22	26
N16	552	902	19	20
N17	470	650	20	25
N18	374	871	22	27
N19	420	858	12	18
N20	612	540	22	21
<i>Total</i>	<i>10734 mots</i>	<i>14752 mots</i>	<i>418</i>	<i>434</i>

En analysant les textes produits au T1, le constat est que 20% des textes du corpus T1C1 ont plus de 600 mots sur une longueur moyenne de 536,7 mots. Dans le corpus T2C1, 35% des étudiants ont produit des textes de plus de 850 mots sur une longueur moyenne de 736,7 mots. L'analyse des indices de performance (rapport du nombre d'erreurs sur le total de mots) au T1 (coefficient T1= 0,0396) et au T2 (coefficient T2= 0,0318) montre que la moyenne d'erreurs est plus petite au T2. Cela signifierait que l'intervention a eu un effet positif même si la corrélation entre les deux variables est faible. Par ailleurs, la différence entre le coefficient T1 et le coefficient T2 pour chacun des 20 étudiants (« T-Student »), montre une différence moyenne de 0,077. La valeur statistique du test-t (étudiants) étant de 3,215 avec une probabilité de 0,005, on peut croire effectivement que l'intervention a eu des effets positifs sur les apprentissages.

En calculant les indices de performance, nous constatons que six sujets (30%) sur 20 sont

moins performants au T2. Il s'agit des sujets (N02 = 0,030 vs 0,043; N04 = 0,039 vs 0,034; N10 = 0,041 vs 0,051; N13 = 0,042 vs 0,044; N14 = 0,024 vs 0,046; N20 = 0,035 vs 0,038). Remarquons toutefois que les indices de performance des sujets N04, N13 et N20 n'ont pas de différence significative (soit $x \leq 5/1000$). Par contre, 14 sujets sur 20 (70%) sont plus ou moins performants au T2. Les indices de performance s'établissent comme suit : N01 = 0,026 vs 0,019; N03 = 0,040 vs 0,023; N05 = 0,041 vs 0,029; N07 = 0,042 vs 0,036; N08 = 0,027 vs 0,015; N09 = 0,042 vs 0,030; N11 = 0,057 vs 0,029; N14 = 0,024 vs 0,046; N16 = 0,034 vs 0,022; N18 = 0,058 vs 0,030; N19 = 0,028 vs 0,020. Encore ici, les indices de performance des sujets N04, N15 et N17 n'ont pas de différence significative (soit $x \leq 5/1000$). Nous observons donc que six sujets (30%) n'ont pas été performants au T2. Sur les 70% des sujets restant, il y a 15% qui ont été moins performants au T2. En comparant ces valeurs ou indicateurs de la performance des étudiants au T2 par rapport au T1 et les données du tableau XXV, nous remarquons que les résultats obtenus par les deux méthodes de calcul sont semblables (12 sujets (75%) sur 20 (75%) au T1 et 11 sujets (70%) sur 20 au T2). Pour mieux comprendre la pertinence de tous ces chiffres, le tableau qui suit présente une vue globale de l'analyse quantitative de ces différentes données.

Tableau XXIV
Longueur des textes, moyenne des résultats et des erreurs au T1 et au T2

	Au prétest	Au post-test
Effectifs	20 sujets	20 sujets
Textes longs	20% (plus de 600 mots)	35% (plus de 850 mots)
Textes moyens	70% (entre 400 et 600 mots)	40% (entre 550 et 850 mots)
Textes courts	10% (moins de 400 mots)	25% (moins de 550 mots)
Moyenne des résultats	52,15%	52,25%
Nombre total d'erreurs	418 erreurs	434 erreurs
Longueur moyenne des textes	536,7 mots	737,6 mots
Moyenne d'erreurs par copie	20,9 erreurs	21,7 erreurs
Indice moyen de fréquence (une erreur tous les...)	25 mots	34 mots

L'analyse des résultats obtenus par les étudiants ayant produit des textes très longs au T1 montre que la moitié d'entre eux ont eu des scores supérieurs à la moyenne du groupe, tandis que l'autre moitié a eu des résultats inférieurs à la moyenne générale du groupe qui est de 52,15%. Quant aux sept étudiants ayant produit des textes de plus 850 mots au T2,

quatre d'entre eux ont des résultats supérieurs à la moyenne du groupe qui est de 52,25%. Par ailleurs, exception faite du sujet N12, les étudiants ayant produit un texte long au T1 ne sont pas ceux qui ont produit un texte long au T2. Par conséquent, on ne peut pas conclure que le taux de réussite dépend de la longueur du texte produit.

En effet, les données présentées dans les deux tableaux précédents montrent clairement que la longueur des textes produits n'a pas eu d'influence sur la réussite des étudiants. De plus, l'indice moyen de fréquence des erreurs montre qu'il y a une erreur tous les 25 mots au prétest, alors qu'on compte une erreur tous les 34 mots au post-test. Cela nous amène à formuler le constat suivant : toutes proportions gardées, les étudiants ont commis moins d'erreurs d'écriture au post-test qu'au prétest.

Nous pouvons donc affirmer que la longueur des textes n'a pas été nécessairement un grand handicap pour les étudiants. Comme nous allons le voir plus loin (voir sous-chapitre 4.3, p. 132), les lacunes majeures s'observent surtout en regard du fonctionnement de la langue et en regard des contenus sémantique ou pragmatique des énoncés.

Sans entrer dans les détails, voici une analyse des points forts et des points faibles des étudiants compte tenu des scores qu'ils ont obtenus à chacune des épreuves de rédaction T1 et T2 selon le correcteur C1 .

4.2 Compétence en écriture des étudiants ayant suivi le cours

Les données du tableau qui suit révèlent que de manière générale, un seul sujet qui avait une compétence minimale au prétest a une compétence rédactionnelle insuffisante au post-test.

Tableau XXV
Distribution des sujets selon leur degré de compétence aux épreuves T1 et T2

Degré de compétence	Tranche de résultats	Pourcentage des catégories de sujets	
		Au prétest	Au post-test
Compétence élevée	60% et plus	20% (n=4)	20% (n=4)
Compétence minimale	De 50 à 59%	40% (n=8)	35% (n=7)
Compétence insuffisante	Moins de 50%	40% (n=8)	45% (n=9)
Effectif total des sujets		N=20	N=20

En examinant les taux de réussites de la population de recherche en fonction des critères retenus, nous pouvons dégager le profil de chacun des trois groupes de sujets en regard du fonctionnement de la langue, des marques de cohérence et de cohésion textuelles, et enfin, du contexte de production. La distribution de la population de recherche en fonction des sous-composantes de la compétence scripturale ayant été évaluées est présentée dans les trois tableaux qui suivent.

Tableau XXVI
Distribution des sujets selon leur degré de compétence en regard du fonctionnement de la langue aux épreuves de rédaction T1 et T2

Degré de compétence	Tranche de résultats	Pourcentage des catégories de sujets	
		Au prétest	Au post-test
Compétence élevée	60% et plus	0% (n=0)	0% (n=0)
Compétence minimale	De 50% à 59%	5% (n=1)	15% (n=3)
Compétence insuffisante	Moins de 50%	95% (n=19)	85% (n=17)
Effectif total des sujets		N=20	N=20

D'après les données de ce tableau, nous constatons que le taux de réussite est très faible aux deux épreuves. De façon générale, la maîtrise de la langue est très problématique pour plus de 90% des scripteurs. L'hypothèse est qu'il y a des erreurs lexicales ou syntaxiques qui auraient pu être évitées par la consultation d'un dictionnaire.

Tableau XXVII
Distribution des sujets selon leur degré de compétence à utiliser les marques de cohérence et de cohésion textuelles aux épreuves de rédaction T1 et T2

Degré de compétence	Tranche de résultats	Pourcentage des catégories de sujets	
		Au prétest	Au post-test
Compétence élevée	60% et plus	50% (n=10)	50% (n=10)
Compétence minimale	De 50 à 59%	20% (n=4)	25% (n=5)
Compétence insuffisante	Moins de 50%	30% (n=6)	25% (n=5)
Effectif total des sujets		N=20	N=20

D'après ce tableau, 70% des étudiants ont des aptitudes à utiliser leurs connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qu'on peut situer au niveau sémantique et pragmatique. De plus, l'intervention didactique semble avoir produit un changement significatif. En effet, le pourcentage des sujets ayant au moins une compétence rédactionnelle a passé de 70% à 75% pour le correcteur C1. Pour le correcteur C2, ce pourcentage est passé de 70% à 80% (voir données dans l'annexe D5, p. xcvi).

Tableau XXVIII
Distribution des sujets selon leur degré de compétence en regard du contexte de production aux épreuves de rédaction T1 et T2

Degré de compétence	Tranche de résultats	Pourcentage des catégories de sujets	
		Au prétest	Au post-test
Compétence élevée	60% et plus	95% (n=19)	80% (n=16)
Compétence minimale	De 50 à 59%	5% (n=1)	10% (n=2)
Compétence insuffisante	Moins de 50%	0% (n=0)	10% (n=2)
Effectif total des sujets		N=20	N=20

De façon générale, la majorité des scripteurs ont produit des textes qui respectent les consignes d'écriture. Cependant, que ce soit pour le correcteur C1 ou pour le correcteur C2, il y a au moins 10% des sujets qui ont une compétence insuffisante en ce qui concerne le contexte de production d'un texte d'opinion au cours d'une évaluation formative ou sommative. Par ailleurs, les faiblesses des scripteurs au niveau du respect des consignes expliquent en grande partie le pourcentage des scripteurs ayant une compétence insuffisante aux critères «CP 15 - traiter le même sujet-» et «CP 16 -maintenir le point de vue en tant qu'auteur du texte- », soit 10% au post-test.

Ces données de comparaison ne suffisent pas à elles seules pour comprendre les difficultés que les étudiants ayant suivi l'intervention didactique ont rencontrées. L'évaluation de la

performance des étudiants suite à l'intervention reste relative, surtout lorsque l'on cherche à connaître les forces et les faiblesses des apprenants lors d'une épreuve rédactionnelle. C'est ainsi que nous abordons dans le point qui suit, une description des erreurs inventoriées dans le corpus de textes produits au prétest et au post-test par les étudiants. En effet, la connaissance des difficultés rencontrées par les scripteurs en situation d'apprentissage est indispensable pour améliorer la qualité du soutien didactique qu'il faut leur apporter. Cette préoccupation rejoint le troisième objectif de cette recherche à savoir : relever du corpus de textes écrits par les étudiants les types d'erreurs le plus souvent rencontrées.

4.3 Description des erreurs rencontrées dans les textes d'étudiants

Les erreurs de fonctionnement de la langue ou celles qui relèvent de l'organisation du discours prennent plusieurs formes. Cependant, elles ne nuisent pas toutes de la même façon à la compréhension du texte. C'est ainsi que, exceptionnellement, pour éviter une fréquence nuisible d'erreurs de ponctuation, nous n'avons retenu que les erreurs de ponctuation suivante: un «point» qui coupe la phrase et un mauvais choix de signe de ponctuation. Pour le reste, nous avons suivi, dans la mesure du possible, la grille de correction.

La présentation de la typologie des erreurs rencontrées dans les textes produits portera sur les erreurs liées au fonctionnement de la langue, sur les erreurs en rapport avec l'organisation du discours et enfin, sur les erreurs dues au non-respect des consignes d'écriture. Avant d'y arriver, nous présentons dans le développement qui suit la fréquence des erreurs compte tenu de chacun des 16 critères considérés pour l'évaluation des textes.

4.3.1 Fréquence des infractions aux critères d'évaluation

Dans les deux tableaux qui suivent, nous rapportons toutes les erreurs rencontrées dans les textes des étudiants. Ensuite, nous allons tenter de les expliquer afin de mieux en dresser une typologie plus ou moins détaillée.

Dans le premier tableau (tableau XXIX, p. 134), nous constatons que les erreurs de fonctionnement de la langue sont relativement plus nombreuses que celles qui relèvent de critères «contexte de production» et «marques de cohérence et de cohésion textuelles». Si on considère l'ensemble de tous les textes produits aux deux épreuves de rédaction, le pourcentage moyen des erreurs dues au mauvais usage de la langue est respectivement de 47,3% au T1 et de 40,3% au T2 (tableau XXX, p. 135). Pour les marques de cohérence et de cohésion textuelles, le pourcentage est réparti comme suit: 44,6% au T1 et 49,8% au T2. En définitive, les erreurs relevant de ces deux catégories sont les plus importantes si nous les comparons à celles qui ont été inventoriées au «contexte de production» dont le pourcentage est de 7,3% au T1 et de 9,6% au T2. Nous y reviendrons un peu plus tard.

Tableau XXIX

Fréquence des erreurs par critère d'évaluation des textes des étudiants (corpus TIC1)

Code de l'étudiant	Type d'erreur et fréquence par critère														Total d'erreurs par copie corrigée	Taux d'erreurs pour chaque copie		
	Vocabulaire	Orthographe grammaticale	Orthographe lexicale	Structure de la phrase	Conjugaison	Ponctuation	Répétition	Pronominalisation	Substitution lexicale ou propositionnelle	Détermination /référenciation déictique	Ellipse	Jonction (connecteur)	Progression thématique	Congruence			Unité du sujet	Constances du point de vue
N01	1	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15	3,58
N02	6	3	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	20	4,78
N03	8	2	0	2	0	2	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	24	5,74
N04	2	1	0	1	0	2	1	1	1	1	2	2	0	0	1	1	18	4,30
N05	3	0	3	5	2	1	0	0	0	0	1	2	0	0	1	1	23	5,50
N06	4	3	1	3	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	19	4,54
N07	5	0	0	2	3	2	2	2	0	0	0	1	1	0	1	1	25	5,98
N08	2	0	0	3	0	0	3	0	1	2	1	1	0	0	1	1	15	3,58
N09	3	1	1	1	2	1	2	0	2	1	2	2	0	0	1	1	19	4,54
N10	3	2	1	2	2	1	2	0	1	3	2	2	0	0	1	1	27	6,45
N11	3	3	0	1	1	2	1	0	1	1	2	2	0	0	1	1	19	4,54
N12	6	0	0	3	0	2	3	2	0	0	2	2	1	1	1	1	30	7,17
N13	3	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	21	5,02
N14	3	0	1	3	0	2	6	0	1	1	0	1	2	0	1	1	26	6,22
N15	4	1	1	2	1	1	2	0	1	1	1	2	1	0	1	1	22	5,22
N16	2	0	0	3	0	1	0	0	2	0	2	2	0	0	1	1	19	4,54
N17	2	1	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	20	4,78
N18	4	3	1	2	0	2	1	0	0	2	4	2	2	1	1	1	22	5,22
N19	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	12	2,87
N20	4	1	0	4	1	0	0	0	2	0	0	1	1	1	1	1	22	5,22
Total	70	25	12	47	18	27	19	26	4	19	12	36	44	28	11	20	418	99,79
Pourcentage par rapport au total des erreurs	16,7	5,9	2,8	11,2	4,3	6,4	4,5	6,2	0,9	4,5	2,8	8,6	10,5	6,6	2,6	4,7		99,2
Pourcentage total par volet	47,3%							44,6%							7,3%		99,2	

Tableau XXX
Fréquence des erreurs par critère d'évaluation des textes des étudiants (corpus TZC1)

Type d'erreur et fréquence par critère	Code de l'étudiant										Total	Pourcentage par rapport au total des erreurs	Pourcentage total par volet	Total d'erreurs par copie corrigée	Taux d'erreurs pour chaque copie																
	N01	N02	N03	N04	N05	N06	N07	N08	N09	N10						N11	N12	N13	N14	N15	N16	N17	N18	N19	N20						
Vocabulaire	2	3	3	3	2	2	3	3	4	3	2	3	3	2	5	6	5	2	3	2	62	14,2	40,3%	434	99,7						
	0	0	0	0	0	2	1	1	0	2	0	1	1	1	1	0	1	7	0	1	21	4,8									
	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1	1	1	2	1	3	0	1	24	5,5									
	1	1	1	3	2	1	1	2	2	1	3	2	5	1	2	1	3	1	0	1	34	7,8									
	0	0	2	0	0	0	2	0	2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	15	3,4									
	0	1	0	0	1	0	1	1	1	2	1	0	0	1	2	2	2	1	2	2	20	4,6									
	1	0	1	3	0	1	1	0	2	1	2	1	1	1	1	2	0	0	0	1	21	4,8									
	3	5	2	1	1	3	3	3	4	2	3	3	4	3	1	1	1	1	3	1	48	11									
	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	5	1,1									
	1	1	0	2	2	1	2	2	1	2	0	1	0	3	0	2	1	2	1	1	24	5,5									
	2	0	2	1	1	1	4	0	3	3	1	1	3	2	4	0	3	3	2	2	33	7,6									
	2	0	1	2	2	1	1	2	1	2	3	1	2	2	0	1	1	1	1	1	26	5,9									
	1-1	0-1	0-1	1-1	1-1	2-1	0-1	0-1	0-2	1-1	1-1	1-1	0-2	3-1	0-2	2-1	0-1	3-1	1-1	1-1	41	9,4									
	0-0-0	1-0-0	0-0-0	0-0-0	1-1-0	1-1-0	2-0-0	0-0-0	1-3-0	1-1-0	0-1-1	1-1-0	1-3-0	0-0-0	0-1-0	0-0-0	1-0-0	0-0-0	1-0-0	1-0-0	19	4,5									
	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	1	1	3	1	1	0	1	1	1	2	24	5,5									
	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	2	18	4,1									
	19	14	16	20	15	25	27	15	31	20	23	23	31	23	26	20	25	27	18	21	434	99,7				99,7					
	4,37	3,22	3,68	4,60	3,45	5,76	6,22	3,45	7,14	4,60	5,29	5,29	7,14	5,29	5,99	4,60	5,76	6,22	4,14	4,83	99,66					99,7	99,7				
																						40,3%					49,8%		9,6%		99,7

4.3.2 Catégories d'erreurs inventoriées dans le corpus de textes analysés

Tout d'abord, il faut dire que lorsqu'on corrige des textes produits dans un cadre scolaire, on juge de la pertinence du choix d'un énoncé ou des énoncés fait par le scripteur. L'on ne corrige pas les textes produits par rapport à ce que le scripteur devrait écrire. Ainsi, les deux correcteurs ont essayé dans la mesure du possible, de corriger les copies en se basant sur les critères d'évaluation. En conséquence, nous avons remarqué que les problèmes de rédaction rencontrés dans les productions écrites des étudiants de 2^e candidature au Département de français de l'Institut de pédagogie appliquée (IPA.- Université du Burundi) peuvent être groupés en trois catégories principales: les erreurs qui relèvent du mauvais fonctionnement de la langue, les problèmes d'ordre discursif que nous appellerons «infractions à la cohérence et à la cohésion textuelles» et le non-respect des consignes en rapport avec le contexte de production écrite.

4.3.2.1 Analyse détaillée des erreurs relatives au fonctionnement de la langue

La plupart des erreurs observées dans le fonctionnement de la langue ne causent pas de malentendus communicatifs graves. Cependant, elles constituent des infractions à la norme ou au code linguistique et sont, dans certains cas, des obstacles à la lecture au moment de l'opération de traitement de l'information. En effet, pour accéder aux signifiés des mots ou des morphèmes, on s'appuie sur les marques linguistiques imprimées au texte par le scripteur pour construire une représentation du contenu propositionnel du texte (Armand, 1998).

À titre de rappel, le volet fonctionnement de la langue a été inclus dans la catégorie des

marques internes et externes d'organisation textuelles enseignées dans les leçons de grammaire traditionnelle (voir point 2.2.5.3.4). Ce volet regroupe les six critères suivants: le vocabulaire, l'orthographe grammaticale et lexicale (d'usage), la structure de la phrase, la conjugaison et la ponctuation. Le tableau suivant montre le nombre moyen et le pourcentage des erreurs de cette catégorie par copie dans le corpus T1C1 et T2C1.

Tableau XXXI
Nombre moyen et pourcentage d'erreurs par catégorie au T1 et au T2

Catégorie d'erreurs	Nombre moyen d'erreurs au T1	Nombre moyen d'erreurs au T2	Pourcentage d'erreurs au T1	Pourcentage d'erreurs au T2
FL 1 Vocabulaire	3,5	3,1	16,74%	14,24%
FL 2- Ort. Gram.	1,25	1,05	5,98%	4,83%
FL 3- Ort. Lexicale	0,6	1,2	2,87%	5,52%
FL 4- Phrase	2,35	1,7	11,24%	7,83%
FL 5- Conjugaison	0,9	0,75	4,3%	3,45%
FL 6- Ponctuation	1,35	1	6,45%	4,60%
Total	Moyenne de 9,95 erreurs par texte	Moyenne de 8,8 erreurs par texte	47,5%	40,5%

De manière générale, il ressort de ce qui précède que le pourcentage d'erreurs en regard du fonctionnement de la langue demeure très élevé par rapport aux autres volets retenus pour la correction des textes. Que ce soit au T1 ou au T2, chaque scripteur a commis au moins une erreur de vocabulaire. De plus, nous remarquons que le nombre moyen d'erreurs et le pourcentage d'erreurs par copie sont plus élevés au T1(9,95 erreurs; 47,5%) qu'au T2 (8,8 erreurs; 40,5%). Presque toutes les catégories du volet fonctionnement de la langue comptent moins d'erreurs au T2 qu'au T1. Il n'y a que la catégorie orthographe lexicale qui compte plus d'erreurs au T2 qu'au T1.

Dans les points qui suivent, nous donnons des exemples des erreurs qui appartiennent aux

six catégories que nous venons de commenter au paragraphe précédent. Chaque catégorie d'erreurs regroupe un certain nombre de cas qui renvoient à des connaissances supposées être déjà acquises par les étudiants de niveau supérieur burundais.

4.3.2.1.1 Faiblesse dans le choix d'un vocabulaire précis et correct

Le taux de réussite en fonction du critère «utiliser un vocabulaire approprié» est très faible. Selon ce critère, 60% des étudiants ont commis une à trois erreurs au T1, alors que 40% d'étudiants ont des erreurs variant entre quatre et six erreurs. Au post-test, seulement 20% des étudiants ont des erreurs qui vont de quatre à six erreurs de lexique, les 80% restant ayant des erreurs dont le nombre varie entre un et trois. Par ailleurs, le taux de fréquence des erreurs commises par l'ensemble des scripteurs est de 16,74% de l'ensemble des textes au prétest (corpus T1C1). Dans le corpus T2C1, le taux de fréquence des erreurs est de 14,24% de l'ensemble des erreurs inventoriées. Dans les deux cas, ce taux est de loin le plus élevé de toutes les catégories d'erreurs.

Les erreurs de cette catégorie («FL») comprennent l'emploi des mots ou des expressions non appropriés, des cas d'emprunts à la L1 (le kirundi) ou à la langue anglaise et de ce que nous pouvons appeler les barbarismes de forme et de sens.

Exemples d'erreurs

- **Barbarisme:**

(1) «L'école mixte au Burundi est un **mal nécessaire**» (N01, T1C2)

(2) «L'école mixte au Burundi est une **arme à double tranchant**» (N01, T1C2)

(3) «[...] quand les deux sexes sont **éduqués et formés ...**» (N06, T1C2)

- **Mot ou expression incorrect(e):**

- (4) «[...] là où elle ne pouvait pas **confronter** un garçon» (N02, T1C2)
 (5) «[...] au cas où nous sommes **prêts** de l'autosuffisance» (N10, T2C2)
 (6) «[...] et de **surplus** loin de leurs parents» (N09, T1C2)
 (7) «[...] Elle est née **au cœur de la 2^e république**» (N03, T1C1)
 (8) «[...] une **dette à crédit...qui n'a rien fait pour le progrès**» (N04, T1C1)

● **Emprunt à la L1 et anglicisme:**

- (9) «Et de là a vu le jour **l'essai de tricherie...**» (N02, T1C2)
 (10) «[...] on la trouve **relaxe** (N11, T1C2)

4.3.2.1.2 Infractions aux règles d'accord

L'analyse des données du tableau XXVII (voir page 127) donne ce qui suit: au prétest, il y a 30% des étudiants n'ayant pas commis aucune erreur d'accord. De l'ensemble des textes produits au prétest, 35% d'entre eux ont une erreur de cette catégorie tandis que 35% ont deux ou trois erreurs. S'agissant du post-test, le pourcentage des étudiants n'ayant pas commis d'erreur est de 40% . Parmi les 60% qui restent, la répartition s'établit comme suit: 40% des scripteurs ont commis une seule erreur, 15% des scripteurs ont deux erreurs et 5% ont sept erreurs d'orthographe grammaticale. Le tableau montre aussi que le nombre moyen d'erreurs d'accord par copie est d'une erreur.

Si nous considérons l'ensemble des erreurs de toutes les productions, le pourcentage des erreurs d'orthographe grammaticale au T1 et au T2 est respectivement de 5,98% et de 4,83%. Cela indique que, sous certaines conditions, les erreurs au T2 ont fortement diminué.

De façon générale, les erreurs de cette catégorie concernent essentiellement l'accord du verbe, l'accord du nom (du substantif et de l'adjectif), la désignation à référence

contextuelle avec le démonstratif, etc. Cependant, la majorité de ces erreurs sont causées par un mauvais accord du verbe.

Exemples d'erreurs

- **Mauvais accord du verbe:**

(11) «[...] l'école est une institution bien **outillées...**» (N06, T1C2)

(12) «[...] les pays **développer...**» (N18, T1C1)

(13) «[...] les pays donateurs **renvoit...**» (N07, T2C2)

(14) «ils **...se protèges** mutuellement» (N04, T1C1)

- **Mauvais accord du nom:**

(15) «[...] Pour les **nouveaux commandes**, c'est **précisément** à ce bienfaiteur qu'il faut s'adresser.» (N18, T2C1)

(16) «[...] la malhonnêteté que je dirais **humain** pour ne pas dire typiquement **africain**, il y a un grand doute» (N18, T2C2)

- **Désignation à référence contextuelle avec le démonstratif:**

(17) «**Ce prétendu aide...**» (N20, T2C1)

4.3.2.1.3 Erreurs d'orthographe lexicale

Chez les étudiants burundais, les erreurs de cette catégorie sont moins fréquentes que les erreurs d'accord. Leur pourcentage par rapport à l'ensemble des erreurs varie entre 2,87% et 5,52%. Les cas les plus récurrents sont relatifs à l'emploi d'un mauvais graphème ou d'un mauvais trait d'union, d'un signe mathématique, d'un point non suivi par une majuscule, d'une majuscule au lieu d'une minuscule et vice versa.

Exemples d'erreurs

● Mauvais graphème:

- (18) «[...] dans un **gouffle**.» (N07, T2C1)
 (19) «[...] qui s'y **oposent**...» (N01, T1C2)
 (20) «[...] quelque chose **avantageuse**...» (N02, T1C1)
 (21) «[...] notre **continant**...» (N07, T2C1)

● Usage d'un signe mathématique

- (22) «[...] Elle est née **au cœur de la 2^e république**» (N03, T1C1)

● Trait d'union

- (23) «[...] **secteurs-clés**...» (N03, T2C1)
 (24) «[...] le complexe **inter-sexes**.» (N02, T1C1)
 (25) «[...] **la planète-terre**...» (N07, T2C1)
 (26) «[...] et **vice-versa**.» (N16, T1C2)

● Mauvais usage d'un point non suivi par une majuscule, d'une majuscule ou d'une minuscule

- (27) «[...] le terrain **Burundais**...» (N20, T1C1)
 (28) «[...] pour les filles. **pourtant**...» (N03, T1C1)
 (29) «[...] du développement de la **Nation**.» (N20, T1C1)
 (30) «[...] **cependant**, il semblerait que...» (N03, T2C1)
 (31) «[...] le **noir** ...dominé par le **blanc**...» (N07, T2C1)

4.3.2.1.4 Mauvaise structure de la phrase

Cette catégorie regroupe essentiellement les erreurs qui ont trait à la construction boiteuse

de la phrase (due à l'emploi inadéquat de certains mots, de certains modes et temps verbaux) ainsi qu'au recours à des structures empruntées à la langue maternelle. Les phrases très longues, les phrases incomplètes ou incompréhensibles sont regroupées dans la sous-catégorie «construction boiteuse de la phrase». Leur fréquence moyenne par copie est respectivement de 2,35 erreurs au T1 et de 1,7 erreurs au T2.

L'ensemble de ces erreurs représente 11,24% de toutes les erreurs au T1. Leur pourcentage est de 7,83% de l'ensemble des erreurs commises au T2.

Exemples d'erreurs

• Construction boiteuse de la phrase

(32) «[...]si l'encadrement de école mixte n'est pas **renforcée**, la conséquence est le **dévergondage sexuel** et une différence des garçon nuisible aux filles.» (N03, T1C1)

(33) «[...] Certes, elle présente des avantages incontestables comme celui d'éduquer les filles et les garçons ensemble pour mieux se comprendre dans la vie active, mais des inconvénients, comme celui de la détérioration des valeurs sociales et morales, ne sont pas à écarter.» (N01, T1C1)

(34) «[...] l'aide européenne est «un gâteau amer». Si elle ne change pas de face, elle dérobe une ambition de perpétuer la misère de l'Afrique et d'enrichir l'Europe. » (N03, T2C1)

(35) «Enfin, n'est pas toujours avoir les mains tendues vers les européens et le refus catégorique par les dirigeants des pays **Africains** de certaines **impositions** posées par les pays européens pour un don éventuel d'une aide» (N10, T2C1)

(36) Les jeunes garçons à côté des jeunes filles abandonnent la brutalité et trouvent l'occasion de découvrir les talents de ces dernières.» (N05, T1C1)

• Structure de la phrase empruntée à la L1

(37) «[...] Car notre société n'est pas faite d'un seul sexe» (N11, T1C2)

(38) «[...] Le garçon avec lequel elle étudie ensemble, elle lui prend comme son frère.» (N11, T1C1)

(39) «[...] Prenons la sexualité, **la perte de la dignité pour les jeunes demoiselles**» (N11, T1C1)

(40) «Dans les écoles, on peut voir que les garçons étudient ensemble avec les filles et les mêmes matières.» (N12, T1C1)

4.3.2.1.5 Erreurs de conjugaison

Certaines erreurs de conjugaison peuvent être regroupées dans la catégorie orthographe d'accord (accord du verbe en ce qui concerne la terminaison). Nous distinguons dans cette catégorie les cas suivants: les erreurs essentiellement dues aux mauvais emplois des modes et des temps verbaux, au mauvais choix de la catégorie de la personne grammaticale, au mauvais choix de l'aspect ou de la modalité des formes verbales. Les infractions aux règles de conjugaison sont relativement peu nombreuses. Elles représentent plus ou moins 10% des erreurs dues au mauvais fonctionnement de la langue. Leur fréquence moyenne par copie est de 0,9 erreurs au T1 et de 0,75 erreurs au T2.

Exemples d'erreurs

- **Mauvais emploi des modes et des temps verbaux**

(41) «[...] qu'il **s'en sortisse**.» [verbe sortir, subjonctif présent] (N06, T2C1)

(42) «[...] le taux de scolarisation des filles **a beaucoup élevé**.» [auxiliaire être] (N10, T1C2)

(43) «Mais il est grave que[...] **est** un atout.» [verbe être, subjonctif présent] (N06, T1C1)

(44) «[...] la raison était que les filles n'ont pas besoin ... Il **faut** plutôt qu'elles s'occupent des travaux ménagers....» [discours rapporté, verbe falloir à l'imparfait] (N20, T1C1)

(45) «Ces africains n'en tiraient aucun intérêt et **devraient** attendre les aides.» [concordance de temps, verbe devoir à l'imparfait] (N12, T2C1)

(46) «[...]En effet, la majorité d'écoles secondaires que **compte** le Burundi **avaient** des internats pour les garçons et pour les filles pour permettre aux élèves d'étudier dans de bonnes conditions.» [concordance de temps, verbe avoir au présent] (N07, T1C1)

- **Mauvaise expression de la valeur aspectuelle ou de la valeur modale**

(47) «Ils **auraient nous envoyé des machines ...**» [nécessité] (N19, T2C2)

(48) «Ils **auraient également nous aider ...**» [possibilité] (N19, T2C1)

(49) «L'enseignement était aux mains des religieux qui n'approuvaient la proximité entre filles et garçons. Mais avec la création...on **va assister** au système de mixité dans beaucoup d'école. On peut alors se demander ...de cette école mixte au Burundi? [action déjà en cours] (N04, T1C1)

- **Mauvais choix de la personne grammaticale**

(50) «[...] les pays donateurs **renvoit**» (N07, T2C2)

(51) «[...] ces aides qui leur **étaient accordé...**» (N12, T2C1)

(52) «ils **...se protèges** mutuellement» (N04, T1C1)

4.3.2.1.6 Erreurs de ponctuation

L'emploi de tous les signes de ponctuation entre dans cette catégorie. La majorité des erreurs observées concerne essentiellement l'absence ou la présence d'un point et/ou d'une virgule dans une phrase donnée. Ces erreurs représentent 13,55% (au prétest) et 10,46% (au post-test) de l'ensemble du nombre moyen d'erreurs. Elles sont présentes dans 75% des copies au T1 et sont présentes dans 70% des copies au T2.

Exemples d'erreurs

- **Absence /présence erronée d'un point-virgule ou d'une virgule**

(53) «[...] la socialisation des élèves de différents sexes (/)et la gestion saine et logique du nombre des écoles et [la gestion] de leurs infrastructures.» [absence de virgule à la place de la conjonction] (N03, T1C1)

(54) «[...] *d'une part(l) le bloc* constitué par les pays riches à savoir l'occident et les pays américains[,]; et *d'autre part(l) le bloc* constitué par les pays pauvres représentés par l'Afrique.» [absence de virgule entre les mots en italique] (N07,T1C1)

(55) «[...] doivent absolument *concevoir, une chose maudite* à l'époque.» [présence d'une virgule entre le verbe et le complément d'objet] (N20, T1C1)

(56) «La mauvaise habitude chez les garçons de *l'internat; de se négliger* a disparu. Il voit qu'il a affaire à un monde féminin, qui est généralement propre, et dans lequel il cherche une copine. Il fait donc tout moyen possible pour être propre...» [présence injustifiée du point virgule entre le verbe et le complément du nom] (N15, T1C1)

- **Absence /présence erronée d'un point**

(57) «[...] comme le souligne *l'auteur.* et vont souvent à l'encontre des intérêts des bénéficiaires» [présence d'un point après le mot en italique] (N01,T2C2)

(58) «[...] Les problèmes les plus *frappants.* Ce sont les grossesses...» [présence d'un point après le mot en italique, phrase sans verbe!] (N07,T1C2)

(59) «[...] S'il n'y a pas de gens ne sont pas cultivés, il ne peut y avoir de *progrès;* non plus si les gens ne sont pas de bonne santé, tout s'arrête. [absence de point après le mot en italique] (N09, T2C1)

Les erreurs de ponctuation, au même titre que les erreurs de connexion dont il sera question dans le développement de ce chapitre, nuisent à la progression de l'information. En effet, les trois «signaux pausaux» (,); (;) et (.), d'après l'expression de Fayol (1997), auxquels nous avons associé certaines erreurs de marquage textuel établissent des relations entre les énoncés.

Il est évident que l'emploi erroné des éléments reliés à la syntaxe de la phrase, à l'orthographe (lexicale ou grammaticale) et à la ponctuation ne se limite pas seulement aux cas que nous venons de présenter. Nous avons simplement identifié les principales

infractions aux critères contenus dans la grille de correction que nous avons retenus pour évaluer les productions des étudiants lors de l'intervention didactique. Comme nous le verrons plus tard en présentant le tableau synoptique des infractions majeures rencontrées dans les textes des étudiants de niveau supérieur burundais, cette analyse nous aide à établir une typologie des principales erreurs qui appartiennent au «fonctionnement de la langue». Dans les points suivants, nous abordons l'analyse des erreurs en regard des «marques de cohérence et de cohésion textuelles» rencontrées dans les productions écrites des étudiants.

4.3.2.2 Infractions à la cohérence et à la cohésion textuelles

L'emploi erroné des marques de cohésion textuelle cause des malentendus communicatifs. Ces derniers sont dus notamment aux problèmes d'orientation référentielle, aux ruptures dans la progression thématique et à la présence ou à l'absence de certaines marques de cohésion textuelle. Nous appuyant sur les éléments distinctifs de la cohérence et de la cohésion textuelles que nous avons présentés dans le tableau VI (voir page 39), nous avons retenu quelques mécanismes linguistiques qui, sur le plan relationnel et sur le plan logique, nous permettent d'identifier les catégories majeures des problèmes d'orientation référentielle, de progression de l'information et de tout autre dysfonctionnement textuel imputable à la présence ou à l'absence de certaines marques ou mécanismes linguistiques dans les textes analysés. Dans le cadre de cette recherche, nous distinguons huit catégories principales de marques de cohérence et de cohésion textuelles: la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale ou propositionnelle, la détermination ou la référenciation déictique, l'ellipse, la jonction, la progression thématique et la congruence. Le tableau suivant montre le nombre moyen et le pourcentage des erreurs de cette catégorie

par copie.

Tableau XXXII
Nombre moyen et pourcentage d'erreurs (par copie) par catégorie au T1 et au T2

Catégorie d'erreurs	Nombre moyen d'erreurs au T1	Nombre moyen d'erreurs au T2	Pourcentage d'erreurs au T1	Pourcentage d'erreurs au T2
MC 7 – Répétition	0,95	1,05	4,54%	4,83%
MC 8 – Pronominalisation	1,3	2,4	6,22%	11,05%
MC 9 – Substitution	0,2	0,25	0,95%	1,15%
MC10 - Dét./Réf.	0,95	1,2	4,54%	5,52%
MC11 - Ellipse	0,6	1,65	2,87%	7,6%
MC12 – Jonction	1,8	1,3	8,61%	5,99%
MC13 – Progression	2,2	2,05	10,52%	9,44%
MC14 – Congruence	1,4	0,95	6,69	4,37%
Total	Moyenne de 9,35 erreurs par texte	Moyenne de 10,85 erreurs par texte	44,94%	49,9%

Les moyennes des pourcentages par catégorie au T1 et au T2 dans le tableau précédent nous amènent aux constats suivants:

- le classement de ces erreurs (aux deux épreuves de rédaction) par rapport à l'ensemble des 16 critères atteste qu'il y a une fréquence importante des erreurs de connexion (7% en moyenne), des erreurs de pronominalisation (plus ou moins 8%) et des erreurs de progression de l'information (à peu près 10%);
- les erreurs de substitution représentent à peu près 1% du total des erreurs inventoriées et dans la plupart des cas, une nominalisation aurait pu éviter ce genre d'erreur;
- les erreurs de répétition, d'omission, de détermination ou d'emploi de déictique et celles de congruence apparaissent pratiquement dans les mêmes proportions sur les copies des étudiants (à peu près 5% pour chacune de quatre catégories).

Grosso modo, l'importance numérique des erreurs de «marques de cohérence et de cohésion textuelles» nous plonge au cœur même de la problématique de l'enseignement de l'écrit au niveau supérieur burundais (nous y reviendrons au cinquième chapitre). Analysons une à une, les huit catégories d'erreurs de cohérence et de cohésion textuelles.

4.3.2.2.1 Répétitions fautives

La nature des répétitions fautives varie énormément. Il y a entre autres les répétitions des

connecteurs, des substantifs, des conjonctions de coordination, des pronoms, etc. Si on considère le nombre moyen d'erreurs par copie, l'occurrence des erreurs de ce type représentent 4,54% au prétest et 4,83% au post-test.

Exemples d'erreurs

- **Improprétés sémantiques et pléonasmes fautifs**

(60) « Elles travaillent ensemble **avec les garçons** [pléonasmes] (N04, T1C1)

(61) «[...] s'entraider **mutuellement** [pléonasme] (N07, T1C1)

(62) «[...] un don éventuel **d'une aide** [impropriété sémantique] (N10, T2C1)

(63) «[...] les donateurs **de l'aide** [pléonasme] (N16, T2C1)

(64)«[...] donner quelque chose à **quelqu'un** [impropriété sémantique] (N14, T2C1)

- **Mauvaise parenthèse explicative**

(65)«[...] les enfants, **garçons et filles** [...les enfants ,**quel que soit leur sexe ou les deux sexes confondus**] (N09, T1C1)

(66) «Ce qui **bizarre** et qui irrite pas mal de gens, c'est que **ce prétendu aide** approvisionne *les pauches de certains* au moment où *d'autres* agonisent dans la misère. En plus de *ces grands magnants*, les occidentaux sont les premiers à bénéficier de **ce prétendu aide** et cela sous multiples formes.» [incompatibilité sémantique entre les énoncés mis en italique] (N20, T2C2)

(67) «...de s'épanouir **du point de vue social et intellectuel** [socialement et intellectuellement] (N04, T1C1)

(68) «[...] Prenons la sexualité, **la perte de la dignité pour les jeunes demoiselles**» (N11, T1C1)

- **Répétition gênante ou répétition entraînant une ambiguïté référentielle**

(69) «**Comme** autre inconvénient de l'école mixte, les filles vont imiter les garçons en causant certains délits sociaux **comme** les grèves **par exemple**, alors que...(N05, T1C1)

(70) «En effet, les avantages de **ce système** sont multiples. **Ce système** a sensiblement diminué sinon effacé le complexe d'infériorité des filles [...]» (N14, T1C1)

(71) «**Et les garçons et les filles...**» (N13, T1C1)

(72) «[...] car **elle présente** beaucoup d'avantages malgré qu'**elle présente** quelques inconvénients.» (N15, T1C1)

(73) «On constatera qu'**un pays occidental** qui donne une **aide à un pays africain** pour pouvoir garder la [omission] à l'intérieur **du pays**, parallèlement le même **pays européen** crée des **dordres** dans le **pays bénéficiaire** et finance **un** rébellion qui va attaquer **le pays.**» (N15, T2C1)

(74) «La mauvaise habitude chez les garçons de l'internat; de se négliger a disparu. **Il** voit qu'**il** a affaire à un monde féminin, qui est généralement propre, et dans lequel **il** cherche une copine. **Il** fait donc tout moyen possible pour être propre...» (N15, T1C1)

(75) «[...] D'une part, **l'Europe** associe dans ce système d'aide une stratégie mercantile par exemple, **l'Europe** donnera de l'aide à **l'Afrique** afin que cette dernière puisse acheter **ses** biens à l'instar des voitures ou autres produits finis dont **l'Afrique** ne peut fabriquer. **Les africains** s'empressent d'acheter tout ce qui ressort de **l'Europe** dans l'esprit de vivre à **l'euro péenne**.

[...] Certes, cette aide pourrait avoir un certain intérêt pour **l'Afrique** si **l'Europe** était bienveillante et fort soucieuse du sort de sa sœur, **l'Afrique**. L'aide européenne pourrait privilégier les secteurs-clés du développement de **l'Afrique** comme l'industrie, l'agriculture... De plus elle pourrait avoir un certain avantage à **l'Afrique** si elle encourageait les hommes d'affaires africains. Mais comment cela puisse être possible d'autant plus que **l'Europe** n'a pas de cette vision?

En définitive, pour joindre l'avis de Sinaly Diamtène, l'aide européenne est «un gâteau amer». Si elle ne change pas de face, elle dérobe une ambition de perpétuer la misère de **l'Afrique** et d'enrichir l'Europe. **L'Afrique...**» (N03, T2C1)

4.3.2.2.2 Emploi erroné des pronoms

La plupart des erreurs de pronominalisation sont dues à la confusion de certains pronoms avec un mot qui appartient à une autre catégorie grammaticale. Dans d'autres cas, il s'agit

d'une ambiguïté référentielle causée par l'emploi d'un pronom incorrect. Le pourcentage du nombre moyen des erreurs de pronominalisation représente 6,22% au prétest et 11,05% au T2. En réalité, 35% de copies ne comportent pas d'erreur de pronominalisation au T1. Par contre, toutes les copies comptent au moins une erreur de ce type au T2. Par conséquent, la fréquence moyenne d'erreurs par copie est d'une erreur au T1 alors qu'elle est de deux erreurs par copie au T2.

Exemples d'erreurs

- **Mauvais choix du pronom**

(76) « [...] **Ceux** derniers »(N02, T2C1)

(77) « [...] les maux **que** souffre l'Afrique »(N02, T2C1)

(78) « [...] Le garçon avec **lequel** elle étudie **ensemble**, elle **lui** prend comme son frère. **Ils** se connaissent bien, **ils** se disent tout, pas de peur entre eux.»(N11, T1C2)

(79) « [...] **la population environnante** n'a rien profité de ces projets et **elles** sont impuissantes pour... »(N08, T2C1)

(80) « Pourquoi se réveille-t-**on** aujourd'hui pour **nous** douter de cette aide?»(N08, T2C1)

(81) «...la jeune fille abandonnera ses études à cause du garçon mais **ce dernier [celui-ci]** continuera ses **étude** à l'aise.» (N10, T1C1)

- **Changement de référent non approprié**³⁹

(82) « [...]le taux de scolarisation des filles et l'insuffisance des écoles destinées à **ces dernières** a décidé la création de l'école mixte pour remédier à **ce problème**»(N10, T1C1)

(83) «Quant à **ceux** qui voient en **cela** des inconvénients, eux aussi présentent **ses propositions**.» (N10, T1C1)

- **Ambiguïté référentielle du pronom**

(84) «**La mauvaise habitude** chez les **garçons de l'internat**; de se

³⁹ Pour plus de détails, voir Patry et Ménard (1992).

négliger a disparu. **Il** voit qu'**il** a affaire à un monde féminin, qui est généralement propre, et dans lequel **il** cherche une copine. **Il** fait donc tout moyen possible pour être propre...» (N15, T1C1)

(85) «Avant, **l'école** était scindée en deux **catégories**: **celle** des filles et **celle** des garçons » (N03, T1C1)

(86) Après l'analyse des résultats...Comme avantages, on peut partir d'un exemple typique d'une famille nucléaire qui comprend **le père, la mère et les enfants, garçons et filles**. **Ces derniers** sont amenés à vivre ensemble, à travailler ensemble et à s'entraider mutuellement. [...] l'éducation qui est assurée par leurs parents en **leur** montrant qu'il faut vivre pacifiquement avec quelqu'un ou quelqu'une sans toutefois le même sexe. Leurs parents **leur** montrent et **leur** obligent un respect mutuel». (N07, T1C1)

4.3.2.2.3 Cas des substitutions lexicales ou propositionnelles erronées

De manière générale, les erreurs de cette catégorie sont rares. Elles représentent à peu près 1% de l'ensemble des erreurs relevées dans tout le corpus de textes corrigés par le correcteur C1. On les rencontre surtout dans des phrases mal structurées ou dans des phrases très longues. Dans la plupart des cas, il y a une incompatibilité sémantique entre les unités mises en relation ou il s'agit tout simplement d'un substitut sans coréférent qui cause une ambiguïté référentielle

Exemples d'erreurs

● **Mauvais choix d'un substitut propositionnel et substitution sans coréférent**

(87) «[...] **les pays riches dominant les pays en voie de développement...cette menace [domination]** » [incompatibilité sémantique entre l'anaphore et le substitut] (N18, T1C1)

(88) «**La planète-terre** est essentiellement divisée en deux blocs: d'une part le bloc constitué par les pays riches à savoir l'occident et les pays américains; et d'autre part le bloc constitué par les pays pauvres représentés par l'Afrique. En effet, l'auteur (/) a raison en format **ce constant** » [l'usage du substitut laisse supposer à tort qu'il y a quelque part dans le texte une forme anaphorique ou une forme cataphorique, substitut sans coréférent] (N07, T2C1)

(89) «... Après analyse *des résultats*, on remarque que la mixité à l'école présente **d'avantages** que **d'inconvénients**...» [usage d'un substitut sans coréférent dans le contexte linguistique immédiat (coréférent éloigné)] (N07, T1C1)

- **Mauvais choix d'un substitut lexical**

(90) «**La paresse et la non création** s'en suivent car les africains sont tombés dans **l'inactivité [la torpeur]**» [incompatibilité sémantique entre les unités mises en parallèle] (N12, T1C1)

(91) «Par ailleurs, il est à signaler que *le cas* [usage d'un substitut sans coréférent] contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays...**L'un ou l'autre groupe ou individus** peut adopter un comportement inadéquat envers **l'autre** [ambiguïté référentielle causée par l'emploi d'un substitut sans coréférent précis dans le SN (forme anaphorisée)] (N07, T1C1)

(92) «Ce qui **bizarre** et qui irrite pas mal de gens, c'est que **ce prétendu aide** approvisionne les **pauches** de certains au moment où d'autres agonisent dans la misère. En plus de *ces grands magnants*, les occidentaux sont les premiers à bénéficier de **ce prétendu aide** et cela sous multiples formes.» [incompatibilité sémantique entre les unités mises en parallèle] (N20, T2C2)

(93) «[...] Enfin de compte, tous les pays africains devraient se concerter pour mettre fin à **ces gâteaux amers** qui plongent le continent dans un **gouffle**. Il faut que les dirigeants africains fassent un examen de conscience pour le bien-être de leurs citoyens et le développement effectif de leur continent qui souffre beaucoup **des gâteaux empoisonnés**. » [incompatibilité sémantique entre les unités mises en relation] (N07, T2C1).

4.3.2.2.4 Emploi erroné d'un déterminant ou d'un déictique

Les erreurs dues à l'emploi erroné d'un déterminant ou d'un déictique se regroupent en deux catégories principales: un mauvais choix (ou mauvaise utilisation) de déterminant et une confusion d'un déterminant avec un autre mot. Si on tient compte de leur occurrence dans les copies des étudiants, ces erreurs représentent respectivement 4,54% et 5,52% de l'ensemble des erreurs inventoriées au prétest et au post-test.

Exemples d'erreurs

- **Mauvaise utilisation ou mauvais choix d'un déterminant ou d'un déictique**

(94) « [...] que ce soit dans **les** études ou **d'autres** travaux »(N05, T1C2)

(95) «Il y avait donc des activités appropriées exclusivement **pour les** filles et d'autres appropriées exclusivement **pour les** garçons.» (N15, T1C2)

(96). «La mixité à l'école peut engendrer les conflits entre les filles et les garçons si leur éducation n'est pas sérieusement assurée les garçons peuvent croire que les filles les sous-estiment et de là peut naître un conflit indéterminé» (N07, T1C1)

(97) «[...] **par le** moyen des taxes et (/) impôts.» (N04, T2C1)

(98) «[...] s'entraident mutuellement **aux** travaux donnés par les professeurs et les encadreurs.» (N07, T1C1)

- **Confusion d'un déterminant avec un autre mot**

(99) « Cela était un problème majeur pour les autorités des écoles secondaires des filles qui devaient accueillir un nombre aussi important dans **ses** écoles qui étaient moins nombreuses »(N10, T1C2)

(100) « En effet, si je suis une fille, ce n'est pas parce que j'étudie ensemble avec **le** (lequel) garçon que je dois perdre le Nord.»(N11, T1C2)

(101) «Quant à ceux qui voient en cela des inconvénients, eux aussi présentent **ses** propositions.»[confusion de la personne grammaticale] (N10, T1C1)

(102) «... de **se** fait se considèrent comme frères et sœurs »(N09, T1C2)

4.3.2.2.5 Omission d'un procédé linguistique lorsqu'il est requis

L'omission est parfois utilisée pour marquer la continuité du discours. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, l'omission d'un procédé linguistique sert à marquer la constance thématique. Il arrive parfois que, pour signifier ce non-changement thématique ou par oubli, le scripteur l'exprime par le «silence» (Pépin,1989). En moyenne, 40% des scripteurs n'ont pas commis d'erreur d'omission d'un procédé requis. Toutefois, le pourcentage de ces

erreurs dans les copies n'est pas négligeable. Au T1, il représente 2,87% de toutes les erreurs identifiées. Il s'élève par contre à 7,6% au T2, soit une moyenne de deux erreurs de cette catégorie par copie.

Exemples d'erreurs

- **Absence d'un déterminant ou d'un autre mot**

(103) « [...] qu'en est-il de ses avantages et (Ø) inconvénients... » (N03, T1C2)

(104) « [...] entre autres: les voitures, (Ø) télévision, (Ø) ordinateur, (Ø) radio, etc... » (N10, T2C1)

(105) « [...] notamment en investissant dans l'éducation, (Ø) santé, et le secteur privé » (N10, T2C2)

(106) « Mais quelles sont les conséquences qu'a (Ø) école mixte au Burundi? » (N02, T1C1)

(107) « [...] et nos frères occidentaux ou tous les autres donateurs seront obligés de nous écouter au lieu de nous imposer (Ø). » (N01, T2C1)

(108) « [...] À part ces quelques inconvénients qui ne font même pas cas (Ø) [de figure] dans beaucoup d'écoles, l'école mixte est à encourager. Car la mixité développe l'esprit d'entraide sociale et le bon voisinage entre les gens » (N04, T1C1).

- **Omission d'un élément ou de plusieurs éléments pouvant exprimer une coréférence (une répétition, un complément du nom ou un terme parallèle, etc.)**

(109) « **La planète-terre** est essentiellement divisée en deux blocs: d'une part le bloc constitué par les pays riches à savoir l'occident et les pays américains; et d'autre part le bloc constitué par les pays pauvres représentés par l'Afrique. En effet, l'auteur (Ø) [du texte « **Les gâteaux amers de l'aide** »?] a raison en format **ce constant** » [l'usage du substitut « **ce constant** » laisse supposer à tort qu'il y a quelque part dans le texte une forme anaphorique ou une forme cataphorique – emploi d'un substitut sans coréférent] (N07, T2C1)

(110) « Par ailleurs, il est à signaler que **le cas** contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays. » [usage d'un substitut sans coréférent] (N07, T1C1)

(111) « [...] s'installent dans le pays bénéficiaire de l'aide et on remarque que ce sont eux qui utilisent une grande partie (Ø) [de cette aide?] sous prétexte qu'ils sont entrain de vous de vous apprendre comment par exemple... ils ne vous apprennent rien.» (N07, T2C1)

(112) « [...] Nous vivons au rythme du monde et (Ø) [nous] sommes obligés de nous y conformer.» (N09, T2C1)

(113) « [...] On peut se demander quels sont les avantages et (Ø) [quels sont] les inconvénients» (N04, T1C1)

4.3.2.2.6 Structure et articulation du texte: cas des marqueurs de relation

Que ce soit au niveau de la phrase (plus petite unité de communication) ou au niveau du texte (en tant qu'ensemble cohérent formé de phrases), les erreurs de connexion des énoncés nuisent à la compréhension du texte. Par ailleurs, nous avons constaté que le pourcentage de ces erreurs dans les copies des étudiants ayant suivi l'intervention didactique est relativement élevé. Il est de 8,61% au prétest et de 5,99% au post-test. Nous présentons ci-après l'intégralité d'un texte illustrant quelques cas de discontinuité référentielle causées par l'omission et/ou par l'emploi erroné des connecteurs. Le texte est extrait du corpus (T1C1) et a été écrit par l'étudiant identifié par le code N07. Les erreurs de connexion y sont relevées et leur catégorie est donnée entre guillemets.

(114) Depuis longtemps au Burundi, le secteur éducationnel a voulu que tous les enfants du pays, garçons et filles soient scolarisés comme cela se fait partout ailleurs dans les pays du monde entier.

En effet, la majorité d'écoles secondaires que compte le Burundi avaient des internats pour les garçons et pour les filles pour permettre aux élèves d'étudier dans de bonnes conditions. Les écoles séminaires faisaient seulement exception étant donné que ces dernières devaient préparer seulement les garçons à devenir prêtres. **Après analyse des résultats.** [mauvais choix de connecteur], on remarque que la mixité à l'école présente d'avantages que d'inconvénients. Comme avantages, on peut partir d'un exemple typique d'une famille nucléaire qui comprend le père, la mère et les enfants, garçons et filles. Ces derniers sont amenés à vivre ensemble et à s'entraider mutuellement.

Il y a également [Connecteur superflu] l'éducation qui est bien assurée

par leurs parents en leur montrant qu'il faut vivre pacifiquement avec quelqu'un ou quelqu'une sans toutefois avoir le même sexe. Leurs parents leur montrent et leur obligent un respect mutuel.

Arrivés à l'école (primaire ou secondaire voire université) [*mauvais choix de connecteur*] les enfants vont essayer de suivre et d'appliquer le modèle et l'éducation appris à la maison envers les autres trouvés à l'école considérée comme second milieu. Le garçon comprendra que la fille est sa sœur et la fille fera de même. (Ø)[*Connecteur manquant*] Dans les internats, les garçons et les filles vivent ensemble. En classe, ils sont assis ensemble et s'entraident mutuellement aux travaux donnés par les professeurs et les encadreurs.

Par ailleurs, il est à signaler que le cas contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays. L'un ou l'autre groupe ou individus peut adopter un comportement inadéquat envers l'autre. (Ø)[*Connecteur manquant*] La mixité à l'école peut engendrer les conflits entre les filles et les garçons si leur éducation n'est pas sérieusement assurée les garçons peuvent croire que les filles les sous-estiment et de là peut naître un conflit indéterminé.

(Ø)[*Connecteur manquant*] Les problèmes les plus frappants. Ce sont les grossesses non voulues qu'on observe dans les différentes écoles alors que les responsables de ces grossesses sont encore sur le banc de l'école et que leur avenir risque d'être douteux. (Ø)[*Connecteur manquant entre deux phrases dont le contenu sémantique est identique*]

Ces grossesses proviennent des affinités qui naissent entre ces élèves qui «croient qu'ils s'aiment» alors qu'ils n'ont rien pour préparer leur avenir.

Dans ce cas, c'est surtout la fille qui perd parce que c'est souvent elle qui est renvoyée et c'est également elle qui supportera toutes les conséquences et des fois elle ne continue plus ses études.

Somme toute [*Connecteur superflu*], il faut privilégier l'école mixte au Burundi pour permettre la bonne compréhension et l'entraide mutuelle des élèves mais assurer sérieusement leur éducation en vue d'obtenir les résultats escomptés qui sont ceux d'avoir des fils et des filles utiles pour leur patrie.

En analysant ce texte, le constat est que les différents cas de connecteurs causant des malentendus communicatifs se répartissent dans les catégories suivantes: l'omission d'un connecteur requis, l'emploi d'un connecteur superflu et l'emploi d'un connecteur erroné.

Comme nous l'avons déjà signalé, ce texte souffre de quelques imperfections tant au niveau de l'organisation du texte qu'au niveau de la progression de l'information. Sur le plan de la forme, le texte est subdivisé en trois parties: l'introduction, le développement et la conclusion. Par ailleurs, il comporte des paragraphes mais qui, malheureusement, ne développent pas nécessairement une idée principale. Aussi, le lien entre les phrases est quelque peu problématique. En général, nous pouvons affirmer que l'auteur du texte n'a pas respecté l'argumentation. En effet, la division du texte en paragraphes n'est pas claire malgré la présence des marqueurs de relation. Cela s'explique par le fait que l'organisation logique à l'intérieur des paragraphes est absente en raison du manque de lien entre les phrases. L'unité des phrases et l'unité des paragraphes n'étant pas assurées par les marqueurs de relations que l'auteur du texte a utilisés, on peut conclure que l'emploi des connecteurs n'avait qu'un rôle de «maquillage cohésif» du texte. À notre avis, ce maquillage justifierait l'incohérence et la «lente progression» du texte en question.

Exemples d'erreurs pour chacune des trois catégories identifiées

- **Absence des marqueurs de relation**

L'omission des éléments de connexion s'observe surtout dans les textes comportant des paragraphes mal structurés ou dans des phrases généralement longues ou dont les énoncés ne présentent pas de lien sémantico-logique entre eux (voir exemple n° 114). Évidemment, il existe d'autres textes dont les paragraphes ne présentent pas de lien entre eux. Nous présentons en annexe quelques copies qu'on peut qualifier de cas typiques (voir textes de l'annexe E).

- **Emploi abusif ou superflu des connecteurs**

Pour illustrer cette catégorie d'erreurs, voici un exemple de texte (N03, T2C1). On y

rencontre aussi certaines erreurs (mots marqués en gras) que nous avons déjà décrites dans les points précédents de ce chapitre

(115) L'Europe s'est engagé *d'*accorder de l'aide à l'Afrique pour essayer de relancer son développement. **Cependant**, il semblerait que cette aide est douteuse pour l'avenir de l'Afrique à s'en tenir même à l'opinion de Sinaly Diamtène.

En effet, l'aide européenne s'est montrée défailante dans sa mission de faire accéder l'Afrique à l'autonomie économique. Cet échec tient de deux raisons. **D'une part**, l'Europe associe dans ce système d'aide une stratégie mercantile **par exemple**, l'Europe donnera de l'aide à l'Afrique **afin que** cette dernière puisse acheter ses biens **à l'instar** des voitures **ou** autres produits finis dont l'Afrique ne peut fabriquer. Les africains s'empressent d'acheter tout ce qui ressort de l'Europe dans l'esprit de vivre à l'européenne.

D'autre part, l'aide européenne est mal utilisée. **Au lieu que** l'aide profite au bien être des peuples africains, on a vu **par exemple** qu'elle concourt **au contraire** à gonfler les trésors des dirigeants africains. **Aussi** cette aide n'est-elle pas investie dans des secteurs non rentables, **car comment** justifier la misère perpétuelle de l'Afrique? **Donc, sans doute**, cette aide européenne accuse une erreur à corriger.

Certes, cette aide pourrait avoir un certain intérêt pour l'Afrique si l'Europe était bienveillante **et** fort soucieuse du sort de sa sœur, l'Afrique. L'aide européenne pourrait privilégier les secteurs-clés du développement de l'Afrique **comme** l'industrie, l'agriculture... **De plus** elle pourrait avoir un certain avantage à l'Afrique si elle encourageait les hommes d'affaires africains. **Mais comment** cela puisse être possible **d'autant plus que** l'Europe n'a pas de cette vision?

En définitive, pour joindre l'avis de Sinaly Diamtène, l'aide européenne est «un gâteau amer». Si elle ne change pas de face, elle dérobe une ambition de perpétuer la misère de l'Afrique et d'enrichir l'Europe. L'Afrique aura **donc** besoin d'un autre gâteau, celui de «la conscience de son identité et de sa nationalité».

Ce texte illustre bien le cas d'utilisation abusive des marqueurs de relation. Pour un court texte de plus ou moins 590 mots et qui compte six paragraphes, l'auteur recourt à une vingtaine de connecteurs. Cela embrouille le lecteur car certains connecteurs sont inappropriés ou superflus. Dans de tels cas, le lecteur

a beau essayer de comprendre, il n'y parvient pas car les preuves et les explications aux arguments sont dans un paragraphe mal structuré.

Comme le soutient Fayol (1997), l'occurrence d'un connecteur n'apporte pas nécessairement l'information sémantique tenue *a priori* comme inhérente à ce connecteur. Dans le troisième paragraphe du texte précédent, nous remarquons des co-occurrences de connecteurs problématiques : « car comment », « ou alors lorsque » et « et puisque ». C'est le même cas pour l'exemple suivant.

(116) «**Et puisque** les filles et les garçons se rencontrent au service après les études, il est intéressant qu'ils cohabitent dans la vie scolaire pour mieux se comprendre dans la vie active.» (N01, T1C2)

Les occurrences du type «car comment», «Et puisque» amènent le correcteur (ou le lecteur) à s'interroger sur la pertinence d'un tel choix. Autrement dit, on ignore la valeur sémantique de chacun de ces couples de connecteurs. La catégorie de ces erreurs est proche de celle des connecteurs mal choisis.

- **Mauvais choix de connecteurs**

(117) «**Au premier côté**, l'école mixte est susceptible d'harmoniser la collaboration sexuelle des élèves...**Au second côté**,...» (N03, T1C2)

(118) «**Partant** [en conclusion], l'école mixte a façonné l'élève, le fonctionnaire d'aujourd'hui » (N02, T1C2)

(119) «Il y a **également** l'éducation qui est bien assurée par leurs parents en leur montrant qu'il faut vivre pacifiquement avec quelqu'un ou quelqu'une sans toutefois avoir le même sexe. Leurs parents leur montrent et leur obligent un respect mutuel.» (N07, T1C1)

(120) «**Après analyse des résultats**, on remarque que la mixité à l'école présente d'avantages que d'inconvénients. Comme avantages,...»

La présence d'un connecteur est toujours importante. Qu'il s'agisse de la structure générale du texte, qu'il s'agisse de l'articulation du texte en paragraphes, ce sont les connecteurs qui

établissent un rapport entre les aspects développés par le scripteur d'une part, et un rapport entre les arguments d'autre part. En plus de leur valeur sémantique, les connecteurs (au même titre que les marques de ponctuation) sont donc des mots charnière qui établissent une relation entre ce qui précède et ce qui suit.

4.3.2.2.7 Problèmes de progression thématique des textes analysés

Certains extraits déjà présentés illustrent fort bien la plupart des erreurs de progression de l'information. En effet, l'absence de lien sémantique entre les énoncés, les mauvaises substitutions lexicales ou propositionnelles, les répétitions gênantes, etc., causent des malentendus communicatifs. Ainsi, la difficulté du lecteur de pouvoir établir un rapport logique entre les énoncés (d'une phrase, d'un ou de plusieurs paragraphes) est un indice du manque de clarté d'un texte. Ce sont ces paramètres qui permettent au correcteur (en tant que lecteur) d'identifier la pertinence de l'apport en nouveaux arguments et de déterminer si ces arguments sont suffisants compte tenu des volets du sujet traité. Qu'en est-il des textes ayant été produits aux deux épreuves de rédaction?

Au prétest, le pourcentage moyen d'erreurs relatives à la progression thématique représente 10,52% de l'ensemble des erreurs relevées, alors qu'il est de 9,44% au post-test. La fréquence moyenne par copie est de deux erreurs. Dans certains cas, c'est le manque d'apport en informations pertinentes et dans d'autres cas, il s'agit des arguments insuffisants pour justifier son opinion sur le sujet traité.

- **Exemples d'arguments faibles ou non pertinents**

(121) «[...] Puis, au niveau des mœurs rundi est née une contradiction. Le comportement est modifié. Par exemple, une discussion dans laquelle triomphe la fille, l'habillement ne distingue plus les sexes, le travail en groupe hétérogène et autres. Enfin, le complexe inter-sexes a disparu.

Tous se sentent égaux ...» (N02, T1C1)

(122) «...l'école mixte présente actuellement des inconvénients. Il se crée un certain complexe chez les garçons comme chez les filles. Cela entraîne beaucoup des cas de vol et d'escroqueries pour pouvoir se conformer aux autres qui ont les moyens financiers et matériels.» (N15, T1C1)

(123) [...] Les Européens, pour mieux asseoir leur politique, accordent quelques avantages aux autorités africaines et celles-ci sacrifient l'exploitation des matières premières de leurs nations. (N05, T2C1)

(124) «...Ils étaient séparés dans leurs activités et dans leurs comportements quotidiens pour des raisons implicites. Cette mauvaise mentalité n'a pas épargné l'école burundaise au début de son implantation. Tout le monde reste convaincu que les parents ne voulaient envoyer leurs filles à l'école. À cela, la raison était que les filles n'ont pas **besoins** d'étudier, il faut plutôt qu'elle s'occupent des travaux ménagers afin qu'elles les aident à produire...» (N20, T1C1)

(125) « L'aide aux pays africains est alors une arme à double tranchant. Ce dont l'Afrique a besoin aujourd'hui c'est la bonne gouvernance, des dirigeants conscients de leur rôle et responsables. Certes, les contraintes liées à l'aide ne manque pas, comme le souligne l'auteur et vont souvent à l'encontre des intérêts des bénéficiaires. Mais lorsque les classes dirigeantes des pays bénéficiaires auront pris conscience de leur rôle à jouer l'Afrique pourra s'imposer comme partenaire (...) et nos frères occidentaux ou tous les autres donateurs seront obligés de nous écouter au lieu de nous imposer» (N01, T2C1)

Logiquement, tous ces énoncés font référence à des réalités généralement connues. Malheureusement, ils ne justifient pas le point de vue de l'auteur ou son opinion sur la question posée. Prenons l'exemple n° 123. Le fait qu'il y ait «des autorités africaines» qui «sacrifient l'exploitation des matières premières de leurs nations» ne justifie en rien la politique européenne en Afrique.

Pour ce genre de textes, les erreurs d'argumentation sont nombreuses. En fait, certains étudiants ont, dans leur processus d'argumentation, tenté de multiplier les faits ou d'apporter des preuves sans toutefois fonder la justification de ces faits. Ils oublient de formuler un

jugement qui établit un lien de validation avec l'opinion émise tout en excluant le recours aux passions et aux préjugés. Nous supposons que leur difficulté est qu'ils n'arrivent pas à anticiper les questions du lecteur (du correcteur dans le cas qui nous concerne), soit parce que leurs connaissances du monde sont insuffisantes ou parce qu'ils comprennent mal le phénomène de la colonisation.

- **Exemple d'arguments insuffisants**

Dans les textes où les arguments sont insuffisants (voir exemple no 142 ou texte N15, T1C1 annexe E), le plan des arguments n'est pas toujours clair, les volets de la question posée y sont abordés de façon déséquilibrée et certains paragraphes ne développent pas nécessairement une idée principale. Voici un extrait d'un texte déjà présenté (N07, T1C1).

(126) «[...]» Par ailleurs, il est à signaler que le cas contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays. L'un ou l'autre groupe ou individus peut adopter un comportement inadéquat envers l'autre. La mixité à l'école peut engendrer les conflits entre les filles et les garçons si leur éducation n'est pas sérieusement assurée les garçons peuvent croire que les filles les sousestiment et de là peut naître un conflit indéterminé.

Les problèmes les plus *frappants*. Ce sont les grossesses non voulues qu'on observe dans les différentes écoles alors que les responsables de ces grossesses sont encore sur le banc de l'école et que leur avenir risque d'être douteux.

Ces grossesses proviennent des affinités qui naissent entre ces élèves qui «croient qu'ils s'aiment» alors qu'ils n'ont rien pour préparer leur avenir.

Dans ce cas, c'est surtout la fille qui perd parce que c'est souvent elle qui est renvoyée et c'est également elle qui supportera toutes les conséquences et des fois elle ne continue plus ses études (N07, T1C1).

Dans cet extrait, il manque des arguments suffisants et la progression de l'information y apparaît problématique. Dans certains cas, on rencontre des textes où l'unité de communication en tant qu'unité textuelle analysable en sous-composantes textuelles (thème/rhème) est absente. Cela s'observe surtout dans les textes où les paragraphes n'abordent aucun volet (au lieu de deux ou trois volets) portant sur le sujet traité.

Observons ensemble le mouvement du texte (N15, T1C1). En lisant ce texte, on a l'impression que le texte ne progresse pas. Dans ce texte, l'auteur essaie de répondre à la question bien posée dans l'introduction: « [...] les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi» Une analyse détaillée de ce texte au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles montrerait fort bien toutes les lacunes de ce texte. Le problème majeur de ce texte réside dans le déséquilibre entre les deux volets abordés par l'auteur. C'est ainsi que l'essentiel du développement porte sur le premier volet du sujet traité. On constate que le volet «avantages...» est plus développé que le volet «inconvénients». De plus, là où l'auteur apporte plus d'arguments, le texte ne progresse pas comme le lecteur l'aurait souhaité.

Un autre cas d'un développement déséquilibré concerne les textes qui n'abordent pas tous les volets du sujet traité. Voici deux extraits de textes (N06, T1C1 et N05, T2C1) qui illustrent ce dysfonctionnement textuel.

(127) «[...] Néanmoins, si les partenaires éducatifs n'y prennent pas garde, des inconvénients peuvent se glisser dans le système de mixité dans les écoles dont la prostitution par exemple. Par conséquent, des grossesses, des abandons chez les filles ainsi que la propagation du SIDA, fléau du XX^{es} peuvent heurter le bon fonctionnement des écoles.» (N06, T1C1)

Pour un texte de plus de plus ou moins 572 mots, l'auteur utilise à peu près une soixantaine de mots pour développer le deuxième volet de la question traitée. Même là, l'auteur ne cite que quelques faits en rapport avec les inconvénients de l'école mixte sans qu'il fournisse une analyse explicative et convaincante de ces faits. Qu'en est-il de l'exemple suivant? Il s'agit d'un développement lacunaire d'un aspect important du sujet traité.

(128) «... Ils (les Européens) essayaient de tout procurer aux colonisés pour handicaper l'esprit de créativité, d'innovation chez ces derniers. Les

Européens évitaient de voir un jour les colonisés capables de produire et de vivre indépendamment d'eux. Dans l'enseignement par exemple, le niveau supérieur que pouvait atteindre le colonisé ne dépassait pas celui d'enseignant du primaire » (N05, T2C1).

Dans le cas de l'exemple n° 128, l'auteur introduit un aspect important mal développé dans le paragraphe. «[...] Dans l'enseignement par exemple, le niveau supérieur que pouvait atteindre le colonisé ne dépassait pas celui d'enseignant du primaire». Le problème de la formation des cadres indigènes sous la colonisation est fort connu dans la littérature africaine d'expression française. Tel qu'il est abordé par l'auteur du texte, cet aspect n'est pas bien explicité. L'auteur adhère à une position (celles des nationalistes africains) sans apporter la preuve de cette prise de position. On dirait que l'auteur se fie aux connaissances encyclopédiques du lecteur! Cela ne suffit pas pour prouver que «Les Européens évitaient de voir un jour les colonisés capables de produire et de vivre indépendamment d'eux.» De plus, le contexte linguistique, caractérisé par des ruptures dans la progression de l'information, ne peut pas suppléer à cette lacune. C'est d'ailleurs ce qui fait que certains énoncés ne sont pas congruents. Cette question de congruence des énoncés est abordée par le point qui suit.

4.3.2.2.8 Problèmes relatifs à la congruence des énoncés

Sur les 16 critères que nous avons utilisés pour évaluer les textes des étudiants, les infractions au critère de la congruence occupent le cinquième rang du classement des erreurs par ordre décroissant au prétest. Au post-test, elles sont au sixième rang. Même si c'est un critère d'évaluation difficile à appliquer aux productions écrites, nous constatons que la majorité des copies compte au moins une erreur de congruence des énoncés. Néanmoins, il faut noter que 35% des copies au T2 ne comportent pas une erreur de

congruence. Au prétest, seulement 15% des copies ne comportent pas une telle erreur.

Quelques exemples d'erreurs

- **Non-respect du processus d'argumentation**

Observons encore une fois l'exemple n° 128; nous constatons que l'auteur du texte n'a pas respecté toutes les consignes d'écriture. Les arguments présentés ne font pas référence au point de vue de l'auteur sur le sujet traité. Dans d'autres cas, quand les auteurs justifient leurs arguments, le lien entre ces arguments manque souvent, d'où l'unité de communication est difficilement décelable. De plus, il y en a pour qui les énoncés présentés ne sont ni justes ni conformes au contexte. Or, la rationalité du discours, c'est-à-dire sa cohérence, s'apparente à l'évidence. Si les arguments ne sont ni justifiés par les faits, ni fondés par leur degré d'acceptabilité, on peut conclure qu'il y a absence de lien sémantique et logique dans les énoncés qui fausse le processus d'argumentation.

- **Non-conformité des énoncés**

(129) «[...] Par exemple, une fille enceinte **est déconsidérée** car sa vie de future épouse **sera heureuse et féconde** en raison du sérieux de sa vie de jeune fille...» (N16, T1C1)

(130) «[...] partant, **l'école mixte a façonné l'élève, le fonctionnaire d'aujourd'hui**. La fille, le garçon pour ainsi dire la femme et l'homme, tous sont devenus des génies. **Ils ne semblent qu'à des humains que lorsqu'ils meurent**» (N02, T1C2)

Les exemples précédents illustrent bien l'occurrence des énoncés non conformes au contexte linguistique. C'est ce contexte linguistique dans lequel les énoncés (marqués en gras) apparaissent qui atteste de leur présence inadéquate au plan syntagmatique et au plan paradigmatique. Dans certains cas, ces énoncés sont associés aux erreurs de contradictions comme dans les exemples donnés dans le développement qui suit.

- **Cas de contradictions de mondes, de contradictions inférentielles ou énonciatives**

(131) «[...] La conséquence était que le garçon *ne pouvait pas exercer* tels travaux **alors qu'il en était capable**, de même que la fille.» [Mauvaise inférence](N12, T1C1)

(132) «Dans le temps, c'est-à-dire *avant la création des écoles mixtes*, on remarquait **une ségrégation sexuelle à tout point de vue dans les milieux scolaires** comme dans les milieux sociaux.» [Contradiction énonciative] (N15, T1C1)

(133) «[...] Par exemple, une fille enceinte **est déconsidérée** car sa vie de future épouse **sera heureuse et féconde** en raison du sérieux de sa vie de jeune fille...» [Mauvaise inférence] (N16, T1C1)

(134) «*Les pays africains* à l'exception *des pays scandinaves* ne cessent de recevoir des aides **européennes**. Cependant, ces aides retournent sous une autre forme d'où elles étaient venues.» [Contradiction des mondes] (N20, T2C1)

(135) «**La paresse et la non création** s'en suivent car les africains sont tombés dans **l'inactivité...**» [Mauvaise inférence] (N12, T1C1)

Récapitulation

En conclusion, nous dirions que toutes les erreurs déjà identifiées dans les points précédents peuvent être, à des degrés différents, des obstacles à la compréhension d'un texte écrit. Ainsi, le manque d'unité du sujet dans les textes analysés se présente sous plusieurs formes. Le non-respect des consignes relatives au fonctionnement de la langue et au bon usage des marques de cohérence et de cohésion textuelles occasionne des erreurs ou des dysfonctionnements textuels qui entraînent des malentendus communicatifs à chacune des différentes parties du texte. Il en est de même pour l'inconstance du point de vue du scripteur.

4.3.2.3 Non-respect des consignes d'écriture: l'unité du sujet et la constance du point de vue

Par rapport au nombre total moyen des erreurs, ces deux critères pris ensemble représentent

7,3% des erreurs au T1 et 9,6% des erreurs au T2 (voir tableaux XXIX et XXX, p.130-131). Cela signifie qu'une erreur sur 10 relève du non-respect des consignes d'écriture (infraction aux critères d'évaluation «CP 15 - traiter le même sujet - » et «CP 16 - maintenir le point de vue en tant qu'auteur du texte ». En général, les étudiants ont globalement respecté les consignes d'écriture. En effet, nous avons rencontré très peu de textes totalement dysfonctionnels . Ainsi, 50% des étudiants ont satisfait totalement au critère «unité du sujet» au T1. Ce pourcentage étant de 5% au T2 (probablement à cause de la longueur des textes produits).

Nous avons relevé un certain nombre de problèmes liés au non-respect des critères relatifs au «contexte de production» tel que nous l'avons défini au troisième chapitre. Quoique ces problèmes soient imputables à plusieurs facteurs, ils nuisent à l'unité du texte (en introduction, dans le développement et dans la conclusion). Heureusement, nous avons constaté que presque tous les étudiants ont été capables de rédiger chacune des parties en un paragraphe distinct et ont parfois utilisé un marqueur de relation pour mieux structurer l'organisation du texte.

S'agissant du critère d'évaluation «constance du point de vue», nous avons remarqué que trois textes (15%) au T2 répondaient à cette exigence. Par ailleurs, les textes ayant l'une ou l'autre partie du texte mal rédigée sont les pires de tout le corpus de textes produits. Les erreurs qui relèvent du fonctionnement de la langue et/ou du niveau discursif nous ont aidé à évaluer la cohérence locale (au niveau des phrases et des paragraphes) des textes analysés. La cohérence et la cohésion textuelles sont évaluées par des critères englobants qui relèvent du contexte de production écrite. Vu sous cet angle, le manque de cohérence et de cohésion

textuelles des productions des étudiants qui ont suivi l'intervention didactique s'observe dans l'introduction, le développement et la conclusion.

4.3.2.3.1 Les textes ayant une mauvaise introduction

Quelques-uns des textes produits par les 20 scripteurs n'ont pas une bonne introduction. Certains d'entre eux n'ont pratiquement pas d'introduction. Rappelons ici que la consigne donnée précisait que l'introduction présente le sujet traité en précisant le point de vue et les aspects à développer. Le cas des exemples suivants montre que certains étudiants n'ont pas respecté cette consigne et ont produit des textes dépourvus d'une bonne introduction. L'exemple suivant montre que l'introduction manque des éléments importants.

(136) «Depuis longtemps au Burundi, le secteur éducationnel a voulu que tous les enfants du pays, garçons et filles soient scolarisés comme cela se fait partout ailleurs dans les pays du monde entier.» (N07, T1C1)

Dans ce cas-ci, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un cas typique d'un texte dépourvu d'introduction. Voici une illustration d'un texte dont l'introduction est un hors sujet.

(137) «Lorsque Dieu a créé le premier homme, il a vite constaté qu'il ne pouvait pas vivre seul et il lui a fait un conjoint....» (N13, T2C2)

L'exemple qui suit est un peu différent. Toutefois, l'introduction manque également des éléments qui auraient pu prouver que l'auteur a respecté les consignes de rédaction de l'introduction.

(138) «Les pays africains à l'exception des pays scandinaves ne cessent de recevoir des aides européennes. Cependant, ces aides retournent sous une autre forme d'où elles étaient venues. Faut-il alors continuer à bénéficier de ce cadeau empoisonné?» (N20, T2C1)

Dans cet exemple, nous remarquons que le sujet à traiter est en partie posé. On sait qu'il est question de l'aide, mais l'auteur ne mentionne pas les aspects du sujet qu'il va développer. En plus, le lecteur ignore l'opinion du scripteur par rapport au sujet. Déjà dans la première

phrase du paragraphe, l'auteur éprouve des difficultés en rapport avec ce qu'on peut appeler ici, les connaissances générales relevant du domaine de la géographie. Le lien qu'il établit entre les pays scandinaves et les pays africains nous semble peu fondé ou tout au moins non pertinent. Cela résulte-t-il d'une mauvaise compréhension de l'information contenue dans le texte de support? Cela n'est peut-être pas le cas, mais il y a une contradiction des mondes : le monde des pays africains et le monde des pays européens dont les pays scandinaves font partie.

De manière générale, nous avons constaté que dans la plupart des cas, les étudiants font ressortir l'idée principale du texte de support ou font une sorte de synthèse du texte de support sans toutefois exprimer de façon claire leur point de vue sur la question posée.

Voici un exemple de point de vue confus ou mal énoncé:

(139) «L'Europe s'est engagé d'accorder de l'aide à l'Afrique pour essayer de relancer son développement. Cependant, il semblerait que cette aide est douteuse pour l'avenir de l'Afrique à s'en tenir même à l'opinion de Sinaly Diamtène.» (N03, T2C1)

Comme l'illustre cet exemple, le scripteur N03 rapporte partiellement l'opinion de l'auteur du texte de support. Malheureusement, il ne présente pas le sujet qu'il va traiter. De plus, la vision qu'il a sur le problème soulevé par le texte de support n'est pas exprimée. Dans ce cas, le lecteur ignore les volets qui vont être développés. Analysons les aspects abordés par l'auteur du texte.

(140) «L'Europe s'est engagé d'accorder de l'aide à l'Afrique pour essayer de relancer son développement. Cependant, il semblerait que cette aide est douteuse pour l'avenir de l'Afrique à s'en tenir même à l'opinion de Sinaly Diamtène.

En effet, l'aide européenne s'est montrée défailante dans sa mission de faire accéder l'Afrique à l'autonomie économique. Cet échec tient de deux raisons. D'une part, l'Europe associe dans ce système d'aide une

stratégie mercantile par exemple, l'Europe donnera de l'aide à l'Afrique afin que cette dernière puisse acheter ses biens à l'instar des voitures ou autres produits finis dont l'Afrique ne peut fabriquer. Les africains s'empressent d'acheter tout ce qui ressort de l'Europe dans l'esprit de vivre à l'européenne.

D'autre part, l'aide européenne est mal utilisée. Au lieu que l'aide profite au bien être des peuples africains, on a vu par exemple qu'elle concourt au contraire à gonfler les trésors des dirigeants africains. Aussi cette aide n'est-elle pas investie dans des secteurs non rentables, car comment justifier la misère perpétuelle de l'Afrique? Donc, sans doute, cette aide européenne accuse une erreur à corriger.

Certes, cette aide pourrait avoir un certain intérêt pour l'Afrique si l'Europe était bienveillante et fort soucieuse du sort de sa sœur, l'Afrique. L'aide européenne pourrait privilégier les **secteurs-clés** du développement de l'Afrique comme l'industrie, l'agriculture... De plus elle pourrait avoir un certain avantage à l'Afrique si elle encourageait les hommes d'affaires africains. Mais comment cela puisse être possible d'autant plus que l'Europe n'a pas de cette vision?

En définitive, pour joindre l'avis de Sinaly Diamtène, l'aide européenne est «un gâteau amer». Si elle ne change pas de face, elle dérobe une ambition de perpétuer la misère de l'Afrique et d'enrichir l'Europe. L'Afrique aura donc besoin d'un autre gâteau, celui de «la conscience de son identité et de sa nationalité».

Nous constatons que l'auteur a abordé bien des aspects dans le développement du texte. Cependant, on en voit pas la trace dans l'introduction. Or, d'après les consignes de rédaction, chaque candidat devait poser le sujet dans ses propres mots. Ensuite, il devait énumérer les aspects de la question qu'il allait développer tout en précisant son opinion. En ne respectant pas cette consigne, le scripteur courait au moins un des risques suivants: produire un texte sans un plan d'argumentation clair ou produire un texte déséquilibré au niveau du développement.

En général, les textes écrits sans un plan d'argumentation clair ou les textes déséquilibrés dans leur développement sont difficiles à comprendre et surtout, ils sont très difficiles à corriger. Par conséquent, le correcteur est obligé d'appliquer l'un ou plusieurs critères de la

grille d'évaluation à un même énoncé pour déterminer lequel est plus applicable que l'autre. C'est pour cela que des textes déséquilibrés ou sans plan d'argumentation clair ne progressent pas et sont peu cohérents.

4.3.2.3.2 Les textes présentant des dysfonctionnements au niveau de leur développement

Sur le plan qualitatif, c'est-à-dire en regard du respect des consignes en rapport avec les différents critères de rédaction du développement, nous avons décelé des cas de hors sujet et des cas d'inconstance. Ces différents aspects vont être abordés dans les points qui suivent.

D'emblée, soulignons le fait que pour la plupart des textes analysés, il n'est pas toujours aisé de préciser l'élément à la base du «dysfonctionnement textuel». Il est important de souligner que nous tentons de présenter une appréciation globale de textes produits au niveau de leur développement. Bien entendu, nous n'allons pas reprendre tous les dysfonctionnements déjà relevés au niveau du développement. Ce sont l'organisation du texte en paragraphes et l'articulation du texte en parties (volets ou idées principales) qui sont évaluées pour dégager quelques problèmes d'écriture présents dans les textes des étudiants. Les plus importantes infractions rencontrées sont :

- le manque de clarté du plan d'argumentation;
- les développements qui n'abordent pas tous les volets du sujet traité;
- l'absence de lien sémantique et logique entre les énoncés
- la mauvaise structure des paragraphes.

- **Le manque de clarté du plan d'argumentation**

Tous les sujets avaient reçu des consignes précises et claires. Chacun savait que le développement du texte fait ressortir le point de vue de l'auteur sur la question en utilisant

des exemples, des commentaires, des preuves, etc. Cependant, l'analyse de quelques textes du corpus révèle des imperfections dues au manque de clarté du plan de l'argumentation.

C'est le cas de l'extrait suivant.

(141) [...] Par ailleurs, il est à signaler que le cas contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays. L'un ou l'autre groupe ou individus peut adopter un comportement inadéquat envers l'autre. La mixité à l'école peut engendrer les conflits entre les filles et les garçons si leur éducation n'est pas sérieusement assurée les garçons peuvent croire que les filles les sousestiment et de là peut naître un conflit indéterminé.

Les problèmes les plus *frappants*. Ce sont les grossesses non voulues qu'on observe dans les différentes écoles alors que les responsables de ces grossesses sont encore sur le banc de l'école et que leur avenir risque d'être douteux.

Ces grossesses proviennent des affinités qui naissent entre ces élèves qui «croient qu'ils s'aiment» alors qu'ils n'ont rien pour préparer leur avenir.

Dans ce cas, c'est surtout la fille qui perd parce que c'est souvent elle qui est renvoyée et c'est également elle qui supportera toutes les conséquences et des fois elle ne continue plus ses études (N07, T1C1).

Dans cet extrait, certains paragraphes n'abordent aucun des deux volets portant sur le sujet traité. Comme nous l'avons déjà souligné, l'extrait comporte des imperfections en regard de l'organisation du texte. En outre, nous remarquons que ces paragraphes abordent pratiquement un seul aspect du sujet traité (les cas de «grossesses non voulues»). Ainsi, le texte présente une multiplication injustifiée de paragraphes. Les trois derniers paragraphes constituent ce qu'on peut appeler une preuve, un exemple, un fait qui justifie un argument (le cas des grossesses non désirées) portant sur un des deux volets du sujet traité «l'inconvénient de l'école mixte au Burundi».

Dans le texte n°142, les informations fournies par l'auteur forment une «constellation

d'énoncés» où les distances aux plans sémantiques et logiques sont quasi nulles⁴⁰. Une analyse détaillée de ce texte au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles en montrerait fort bien toutes les lacunes.

(142) Lorsque **les filles** et **les garçons** grandissent ensemble et reçoivent une même éducation, ils ont quelque chose qui les unit. **Ils** se considèrent comme frères et sœurs et se protègent mutuellement. **Les filles** n'ont plus peur des garçons parce qu'**elles les** connaissent bien, les garçons ne considèrent plus les **filles** comme des esprits fragiles et faibles parce qu'**ils les** connaissent bien. **Les garçons** aident **les filles** dans ce qu'**elles** ne peuvent pas accomplir elles-mêmes. **Cela** permet aux filles de s'épanouir du point de vue social et intellectuel car **elles** travaillent ensemble avec **les garçons** et échangent sur certains propos. **Les filles** comptent sur **les garçons** en cas de besoin par exemple lorsqu'il s'agit d'accomplir les travaux forts et lorsqu'il y a une menace extérieure, **les garçons** encouragent **les filles** et essaient de repousser cette menace. **Les filles** ont ainsi confiance **aux garçons** et ont ce sentiment d'être protégées. **Les filles** à leur tour ont des secrets à révéler qu'**ils** peuvent révéler **aux garçons** concernant la façon de se tenir devant les dames, la galanterie. Elles créent une entente entre les autres et tempèrent le caractère orageux **des garçons**. Elles provoquent et consolident ainsi **chez les garçons** un sentiment de tendresse et de douceur qui remplace la brutalité et la barbarie **chez les garçons**.

Cependant, on ne peut pas ignorer quelques inconvénients qui surgissent quelques fois dans l'école mixte. C'est notamment le cas des grossesses et des débauches qui peuvent se présenter, mais pas d'une façon frappante, mais **cas [quand]** même c'est un **cas** qui se fait observer dans quelques écoles (N04, T1C1)

Le problème majeur de ce texte réside dans le déséquilibre entre les deux volets abordés par l'auteur et dans la progression de l'information. L'essentiel du développement porte sur le premier volet du sujet traité. On constate que le volet «avantages...» est plus développé que le volet «inconvénients». De plus, là où l'auteur apporte plus d'arguments, le texte ne progresse pas comme le lecteur le souhaite. Le plan d'argumentation n'est pas clair.

⁴⁰ Les éléments qui reviennent souvent sont écrits en caractères gras.

- **Les développements qui n'abordent pas tous les volets du sujet traité**

Un autre cas d'un développement déséquilibré concerne les textes qui n'abordent pas tous les volets de la question ou du sujet traité. Voici deux exemples qui illustrent ce dysfonctionnement textuel.

(143) «Néanmoins, si les partenaires éducatifs n'y prennent pas garde, des inconvénients peuvent se glisser dans le système de mixité dans les écoles dont la prostitution par exemple. Par conséquent, des grossesses, des abandons chez les filles ainsi que la propagation du SIDA, fléau du XX^{es} peuvent heurter le bon fonctionnement des écoles.» (N06, T1C1)

Pour un texte de plus de plus ou moins 572 mots, l'auteur utilise à peu près une soixantaine de mots pour développer le deuxième volet de la question traitée. Nous constatons que l'auteur cite quelques faits en rapport avec les inconvénients de l'école mixte. Malheureusement, il ne fournit pas une analyse explicative de ces faits. Observons l'exemple suivant.

(144) «Ils (les Européens) essayaient de tout procurer aux colonisés pour handicaper l'esprit de créativité, d'innovation chez ces derniers. Les Européens évitaient de voir un jour les colonisés capables de produire et de vivre indépendamment d'eux. Dans l'enseignement par exemple, le niveau supérieur que pouvait atteindre le colonisé ne dépassait pas celui d'enseignant du primaire.» (N05, T2C1).

Dans le cas de l'exemple précédent, l'auteur introduit un aspect important mal développé dans le paragraphe. «(...) Dans l'enseignement par exemple, le niveau supérieur que pouvait atteindre le colonisé ne dépassait pas celui d'enseignant du primaire» (N05, T2C1). Il s'agit ici d'un problème relatif à la formation des cadres indigènes sous la colonisation. Il manquait certes des cadres burundais ayant terminé le niveau universitaire. Cependant, la façon dont l'auteur du texte aborde cet aspect n'est pas bien claire. En effet, l'on sait qu'il y avait des pays africains qui comptaient des cadres universitaires sous la colonisation.

Pour ce genre de textes, les erreurs d'argumentation sont nombreuses. En fait, certains étudiants ont, dans leur processus d'argumentation, tenté de multiplier les faits ou d'apporter des preuves sans toutefois fonder la justification de ces faits. Le problème est qu'ils n'arrivent pas à anticiper les questions du correcteur. Ils oublient de formuler un jugement qui établit un lien de validation avec l'opinion émise tout en excluant le recours aux passions et aux préjugés. Cette observation vaut également pour les textes caractérisés par une absence d'un lien sémantique et logique entre certains énoncés (paragraphe, phrases).

- **L'absence de lien sémantique et logique entre les énoncés**

Prenons le cas du texte « N04, TIC1 » (cf. annexe E). Comme nous l'avons souligné précédemment, c'est un texte présentant des problèmes de continuité référentielle. En effet, les thèmes sont constamment redéterminés par des substantifs et le lien sémantique entre les différents rhèmes reste fortement étroit. Cette redénomination des substantifs (quasi parallèles) « *les filles/les garçons* » provoque une discontinuité référentielle qu'un recours à certains procédés de substitution lexicale ou propositionnelle aurait sans doute corrigée. Cela prouve bien que nous sommes en face d'une uniformité référentielle qu'on peut interpréter comme un signe de difficulté de conceptualisation éprouvée par l'auteur du texte.

Voici un autre exemple:

(145) [...] Les Européens, pour mieux asseoir leur politique, accordent quelques avantages aux autorités africaines et celles-ci sacrifient l'exploitation des matières premières de leurs nations. (N05, T2C1)

Dans ce cas, il s'agit d'un hors sujet. Logiquement, un tel énoncé fait référence à une réalité connue mais qui, malheureusement, ne conduit pas à la véracité de l'opinion émise. Le fait

qu'il y ait «des autorités africaines» qui «sacrifient l'exploitation des matières premières de leurs nations» ne justifie en rien la politique européenne en Afrique. Toutefois, cela pourrait être discutable.

Dans les cas semblables à celui qui précède, les auteurs ne justifient pas toujours les opinions qu'ils présentent. Lorsqu'ils le font, le lien entre les arguments manque souvent, d'où l'unité de communication est difficilement décelable. De plus, il y en a pour qui les énoncés présentés ne sont ni justes ni conformes au contexte. Or, la rationalité du discours, c'est-à-dire sa cohérence, s'apparente à l'évidence. Si les arguments ne sont ni justifiés par les faits, ni fondés par leur degré d'acceptabilité, on peut conclure qu'il y a absence de lien sémantique et logique dans les énoncés. C'est le cas de l'exemple qui suit.

(146) Ils (les Européens) essayaient de tout procurer aux colonisés pour handicaper l'esprit de créativité, d'innovation chez ces derniers. Les Européens évitaient de voir un jour les colonisés capables de produire et de vivre indépendamment d'eux. Dans l'enseignement par exemple, le niveau supérieur que pouvait atteindre le colonisé ne dépassait pas celui d'enseignant du primaire (N05, T2C1).

Ici, la dernière phrase sert de preuve ou d'exemple concret. En réalité, cela n'est pas évident. Le lecteur ne comprend pas qu'il s'agit du niveau de formation dont il est question. Même là, ce n'est pas prouvé car il y avait quelques rares Africains qui avaient fréquenté des universités occidentales. S'il existait l'un ou l'autre colon qui ne voulait pas que les colonisés accèdent à une formation poussée, cela ne justifie pas l'opinion de l'auteur du texte (du moins tel que c'est écrit).

- **La mauvaise structure des paragraphes**

S'agissant des textes ayant une mauvaise structure des paragraphes, on peut dire qu'il ne sont pas nombreux. Nous reproduisons ci-après l'intégralité du texte écrit par l'étudiant dont le code est N07 . Le texte est tiré du corpus (T1C1).

(147) Depuis longtemps au Burundi, le secteur éducationnel a voulu que tous les enfants du pays, garçons et filles soient scolarisés comme cela se fait partout ailleurs dans les pays du monde entier.

En effet, la majorité d'écoles secondaires que compte le Burundi avaient des internats pour les garçons et pour les filles pour permettre aux élèves d'étudier dans de bonnes conditions. (Ø)[Connecteur manquant] Les écoles séminaires faisaient seulement exception étant donné que ces dernières devaient préparer seulement les garçons à devenir prêtres. **Après analyse des résultats.**[mauvais choix de connecteur], on remarque que la mixité à l'école présente d'avantages que d'inconvénients. Comme avantages, on peut partir d'un exemple typique d'une famille nucléaire qui comprend le père, la mère et les enfants, garçons et filles. Ces derniers sont amenés à vivre ensemble et à s'entraider mutuellement.

Il y a également .[Connecteur superflu] l'éducation qui est bien assurée par leurs parents en leur montrant qu'il faut vivre pacifiquement avec quelqu'un ou quelqu'une sans toutefois avoir le même sexe. Leurs parents leur montrent et leur obligent un respect mutuel.

Arrivés à l'école (primaire ou secondaire voire université) .[mauvais choix de connecteur] les enfants vont essayer de suivre et d'appliquer le modèle et l'éducation appris à la maison envers les autres trouvés à l'école considérée comme second milieu. Le garçon comprendra que la fille est sa sœur et la fille fera de même. (Ø)[Connecteur manquant] Dans les internats, les garçons et les filles vivent ensemble. En classe, ils sont assis ensemble et s'entraident mutuellement aux travaux donnés par les professeurs et les encadreurs.

Par ailleurs, il est à signaler que le cas contraire peut se produire dans les différentes écoles du pays. L'un ou l'autre groupe ou individus peut adopter un comportement inadéquat envers l'autre. La mixité à l'école peut engendrer les conflits entre les filles et les garçons si leur éducation n'est pas sérieusement assurée les garçons peuvent croire que les filles les sous-estiment et de là peut naître un conflit indéterminé.

(Ø)[Connecteur manquant] Les problèmes les plus frappants. Ce sont les grossesses non voulues qu'on observe dans les différentes écoles alors

que les responsables de ces grossesses sont encore sur le banc de l'école et que leur avenir risque d'être douteux. (Ø)[Connecteur manquant entre deux phrases dont le contenu sémantique est le même]

Ces grossesses proviennent des affinités qui naissent entre ces élèves qui «croient qu'ils s'aiment» alors qu'ils n'ont rien pour préparer leur avenir.

Dans ce cas, c'est surtout la fille qui perd parce que c'est souvent elle qui est renvoyée et c'est également elle qui supportera toutes les conséquences et des fois elle ne continue plus ses études.

Somme toute, il faut privilégier l'école mixte au Burundi pour permettre la bonne compréhension et l'entraide mutuelle des élèves mais assurer sérieusement leur éducation en vue d'obtenir les résultats escomptés qui sont ceux d'avoir des fils et des filles utiles pour leur patrie.

Comme nous l'avons déjà mentionné ce texte souffre de quelques imperfections tant en regard de l'organisation du texte que de la progression de l'information. Nous remarquons que ce texte est subdivisé en trois parties: l'introduction, le développement et la conclusion. Par ailleurs, il comporte des paragraphes mais qui, malheureusement, ne développent pas nécessairement une idée principale. Aussi, le lien entre les phrases est quelque peu problématique. En effet, la division du texte en paragraphes n'est pas claire malgré la présence des marqueurs de relation. Cela s'explique par le fait que le lien entre les phrases n'est pas là. L'unité des phrases et, par conséquent, celle des paragraphes n'étant pas assurée par les marqueurs de relations que l'auteur du texte a utilisés, on peut conclure que ces connecteurs n'ont eu qu'un rôle de «maquillage cohésif» du texte. Ce maquillage justifierait sans doute l'incohérence et la «lente progression» du texte en question.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'il n'y a aucun volet qui ait pu être traité de façon approfondie. Le manque d'apport de l'information montre que ce texte ne satisfait pas correctement à la méta-règle de progression de Charolles (1978).

4.3.2.3.3 Les textes sans une bonne conclusion

Les textes n'ayant pas de conclusion sont rares. Il y a surtout des textes sans une bonne conclusion. Cependant, il s'agit d'un problème de rédaction qu'on rencontre chez 10% des scripteurs. Ce problème se présente sous trois aspects différents: une synthèse incomplète, un mauvais lien avec les arguments développés lorsque la conclusion présente l'opinion de l'auteur et enfin, un hors sujet en lieu et place d'une ouverture du sujet.

- **Cas d'une conclusion sous forme de synthèse incomplète.**

Exemple d'erreur

(148) «Les pays africains devraient profiter ainsi de l'aide qui est une dette de sorte qu'elle soit remboursée après avoir servi à quelque chose de bien pour la nation pour ne pas exposer les peuples à une pauvreté perpétuelle. Il faut investir dans les secteurs productifs et alors rembourser cette dette une fois pour toutes.»(N04, T2C1).

Dans cet exemple, l'auteur tente de résumer les aspects développés sans y arriver. Un seul aspect est repris «utilisation profitable de l'aide (dette) accordée.

- **Cas d'une conclusion sous forme d'opinion.**

Dans la conclusion qui suit, l'auteur exprime pour la première fois son opinion sur la question.

(149) «À part ces quelques inconvénients qui ne font même pas cas (Ø) [de figure] dans beaucoup d'écoles, l'école mixte est à encourager. Car la mixité développe l'esprit d'entraide sociale et le bon voisinage entre les gens.» (N04, T1C1).

Cette conclusion ressemble à une synthèse résumante. En effet, on croirait que l'auteur résume les arguments développés. Cependant, on remarque qu'il justifie son opinion en recourant au seul aspect abordé par le développement du texte: la solidarité. C'est aussi le

cas de l'auteur de l'extrait qui suit.

(150) «En définitive, malgré les inconvénients qui peuvent se faufiler dans le système de mixité dans les écoles, je ne vois aucun prétexte de le supprimer; il faut au contraire l'encourager vu ses avantages. Seulement, un contrôle **rugoureux** doit être appliqué pour que les bavures de nature **soit-elle**, soient prévenues et contrecarrées.» (N06, T1C1).

Le problème de cette conclusion réside dans le manque d'arguments portant sur l'aspect inconvénients de l'école mixte. Dans sa conclusion, l'auteur exprime un point de vue sur des aspects non abordés par le développement du texte. Ainsi, il est question de supprimer le système de mixité alors qu'il n'a évoqué nulle part les raisons qui motiveraient cette suppression.

Le dernier cas concerne les textes ayant une conclusion traitant un volet non abordé par le développement.

● Cas de hors sujet

Dans l'ensemble, les cas de hors sujet sont rares. L'exemple suivant illustre ce genre de conclusion.

(151) «Enfin de compte, tous les pays africains devraient se concerter pour mettre fin à **ces gâteaux amers** qui plongent le continent dans un **gouffle**. Il faut que les dirigeants africains fassent un examen de conscience pour le bien-être de leurs citoyens et le développement effectif de leur continent qui souffre beaucoup **des gâteaux empoisonnés.**»(N07, T2C1).

En général, la conclusion clôt le texte produit. Elle rappelle au lecteur tout ce que l'auteur a traité dans son sujet en précisant l'idée d'ensemble. Autrement dit, la conclusion résume les informations développées. Nous avons montré que cela n'est pas toujours le cas dans les productions écrites des étudiants ayant participé à l'intervention didactique. Dans l'exemple

précédent, l'auteur crée une ouverture du sujet à laquelle il adjoint, tardivement, son opinion.

Les difficultés majeures qui s'observent dans la majorité des copies sont de trois sortes: le rappel du point de vue, le résumé des volets traités dans le développement et enfin, l'ouverture du sujet. Nous l'avons vu avec certains exemples, les étudiants ayant rédigé une conclusion qui satisfait à ces trois exigences sont peu nombreux (voir aussi les textes en Annexe E).

Conclusion du sous-chapitre

Le non-respect des consignes de rédaction concerne essentiellement la longueur des textes (le nombre de pages manuscrites), l'organisation textuelle en paragraphes (surtout en regard du développement) et enfin, la qualité de l'information contenue dans les trois parties fondamentales du texte (l'introduction, le développement et la conclusion). Exception faite des erreurs relatives à la longueur des textes, ce sont les critères «unité du sujet» et «congruence» que nous avons utilisés pour évaluer le respect des consignes de production. En concluant ce sous chapitre, nous présentons dans le tableau qui suit une synthèse de toutes les erreurs inventoriées dans les textes écrits par les étudiants ayant participé à l'intervention didactique.

Tableau XXXIII

Synthèse des différentes catégories et sous-catégories d'erreurs identifiées dans les textes d'étudiants

Volets retenus pour l'évaluation des textes	Catégories	Sous-catégories d'erreurs
Volet fonctionnement de la langue <ul style="list-style-type: none"> • (47,5% d'erreurs au T1; 40,5% d'erreurs au T2) • (moyenne de 9,95 erreurs au T1; moyenne de 8,8 erreurs au T2) 	• Vocabulaire	Barbarisme, mot ou expression incorrect, emprunt à la L1 ou anglicisme
	• Orthographe d'accord	Mauvais accord du nom ou du verbe, détermination
	• Orthographe lexicale	Mauvais graphème, trait d'union, signe mathématique, majuscule ou minuscule
	• Structure de la phrase	Phrase boiteuse, phrase empruntée à la langue maternelle
	• Conjugaison	Modes et temps verbaux, expression de la valeur aspectuelle ou modale, personne grammaticale
	• Ponctuation	Absence/présence d'une virgule ou d'un point-virgule ou encore d'un point
Volet marques de cohérence et de cohésion textuelles <ul style="list-style-type: none"> • (44,9% des erreurs au T1; 49,9% des erreurs au T2) • (moyenne de 9,35 erreurs au T1; moyenne de 10,85 erreurs au T2) 	• Répétition	Impropriété sémantique/pléonasmes fautifs, mauvaise parenthèse explicative, répétition gênante
	• Pronominalisation	Mauvais choix, changement de référent non approprié, ambiguïté référentielle du pronom
	• Substitution	Mauvais substitut lexical/ propositionnel ou substitut sans coréférent
	• Détermination	Mauvais choix, confusion d'un déterminant avec un autre mot
	• déictique	Mauvais choix, confusion d'un déterminant avec un autre mot
	• Ellipse (omission)	Absence d'un déterminant ou d'un autre mot, un élément pouvant exprimer une coréférence
	• Jonction	Absence de connecteur, emploi superflu de connecteur, mauvais connecteur
• Progression	Argument(s) faible (s), insuffisant(s)	
• Congruence des énoncés	Non-respect du processus d'argument., énoncés non conformes, contradictions	
Volet contexte de production <ul style="list-style-type: none"> • (7,3% d'erreurs au T1; 9,6% d'erreurs au T2) • (moyenne de 7,41 erreurs au T1; moyenne de 9,66 erreurs au T2) 	• Unité du sujet et constance du point de vue	Introduction : absente, mauvaise ou incomplète. Développement : peu clair, développements qui n'abordent pas tous les volets du sujet traité, absence de lien entre les énoncés ou mauvaise structure des paragraphes. Conclusion : absente, incomplète ou inadéquate.

Dans le développement qui précède, nous venons de présenter une analyse détaillée des principales erreurs rencontrées dans les productions écrites des étudiants qui ont participé à l'intervention didactique.

CONCLUSION DU CHAPITRE

La détermination des erreurs fournit sans nul doute un éclairage important sur les faiblesses des étudiants. Les erreurs observées révèlent un manque « criant » de connaissances déclaratives et procédurales en écriture chez un certain nombre de scripteurs. Ce ne sont pas des erreurs d'appréciation du correcteur qui diminuent les taux de réussite observés. Il est permis de croire que les performances observées au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles au T2 ont un lien avec les différentes stratégies d'écriture enseignées lors de la mise à l'essai en classe. Malgré le fait que 40 à 45 % des étudiants ont une compétence scripturale faible, nous avons remarqué des progrès notables qui se sont manifestés dans l'utilisation des marques textuelles au post-test. Cet effort a permis à certains scripteurs de respecter les méta-règles de relation et de progression plus qu'ils ne l'avaient fait au prétest.

Les différentes infractions rencontrées dans les productions écrites de la population de recherche nous amènent à nous interroger sur l'importance de ces données. Autrement dit, leur interprétation, quoi que déjà sous-jacente aux constats déjà formulés, s'avère nécessaire compte tenu des objectifs de la recherche.

CHAPITRE V. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

5.1 Interprétation des résultats

5.1.1 Considérations générales

En entreprenant une recherche portant sur l'enseignement du français écrit par la cohérence et la cohésion textuelles au niveau universitaire burundais, nous avons l'ambition de faire de l'évaluation diagnostique et formative un outil d'enseignement/apprentissage du cours intitulé : « Compréhension de documents écrits et expression écrite II ». C'est la caractéristique même de l'évaluation vue dans une perspective de la discipline didactique, unique raison pour laquelle les outils d'évaluation doivent toujours être subordonnés à la conception de la situation didactique.

Connaissant bien le contenu des programmes de français au Burundi (du primaire à l'université), nous ne doutions pas que les étudiants de niveau universitaire disposaient d'assez de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pouvant leur permettre de produire, à l'écrit, des énoncés cohérents. Cependant, la seule façon de comprendre leurs points forts et leurs points faibles lors d'une tâche rédactionnelle consistait à planifier et à mettre à l'essai un cours d'expression écrite. Ce ne sont donc pas des résultats de test d'évaluation des connaissances qui étaient importants à nos yeux, car dans la plupart de cas, les examinateurs (au Burundi) reçoivent « des consignes » en lieu et place de grille de « notation ». Les données de ces résultats n'auraient probablement servi à rien. Sans entrer dans la problématique de l'évaluation au Burundi, nous pensons que les programmes sont élaborés en fonction de l'évaluation des apprentissages en fin de cycle ou en fin de niveau de

formation. Nous ne reviendrons pas sur la problématique de l'enseignement du français au Burundi qui a motivé notre intervention didactique axée sur l'enseignement des processus d'écriture et sur la cohérence et la cohésion textuelles selon une approche d'enseignement stratégique (voir premier chapitre). La question qui se pose est de savoir si les résultats de la recherche confirment ou infirment notre hypothèse de départ à savoir que les étudiants de niveau supérieur ont des connaissances qui, au moment de la rédaction, restent inertes dans leur MLT du fait qu'ils ignorent les modalités de leur utilisation.

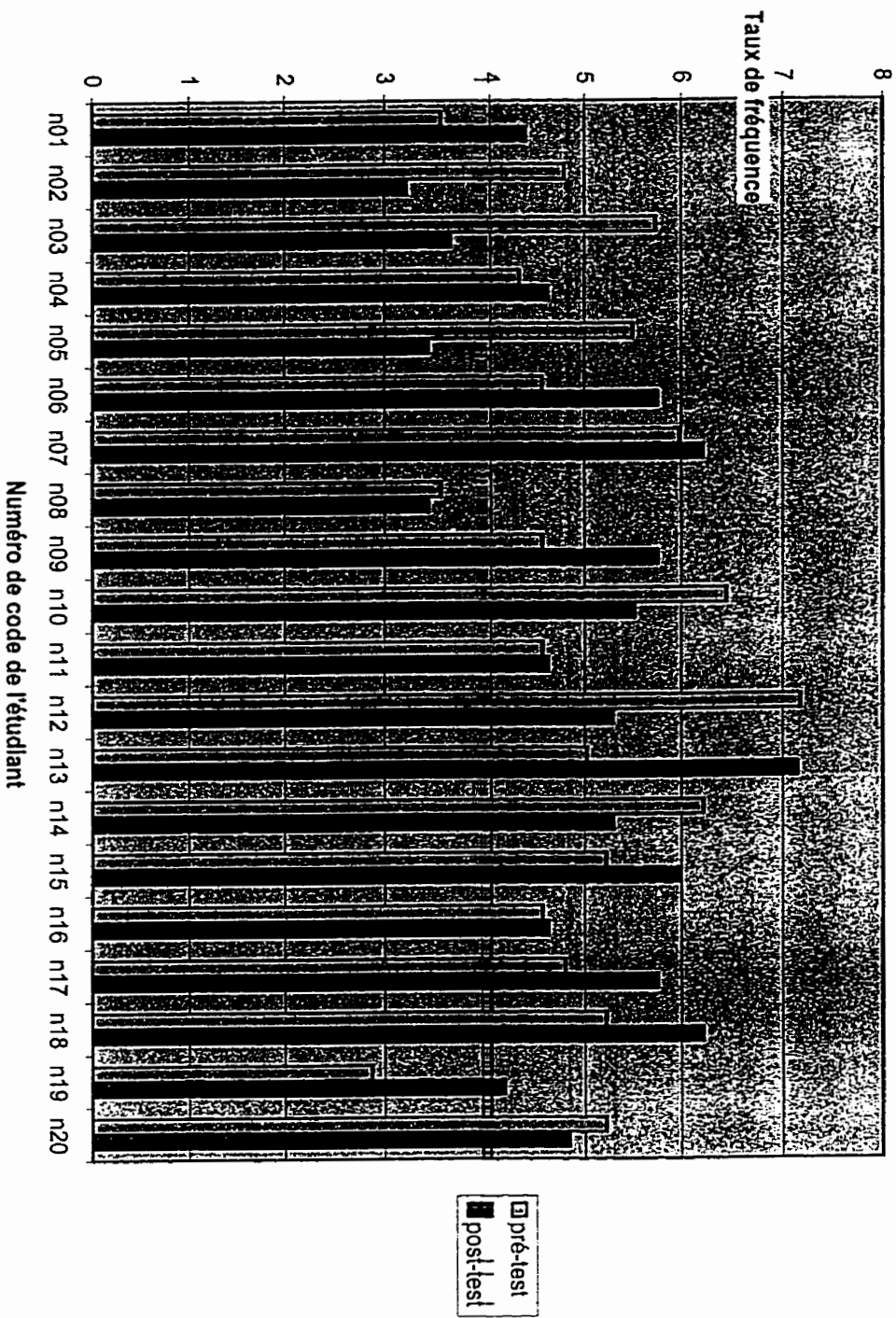
5.1.2 Résultats de la recherche fort révélateurs

L'analyse des productions écrites des étudiants montre que les 20 étudiants qui ont participé à l'intervention didactique sont capables d'écrire des textes qui sont, jusqu'à un certain degré d'acceptabilité, plus ou moins cohérents. Les principaux problèmes d'écriture que nous avons mis en évidence se réfèrent aux aspects suivants : le fonctionnement de la langue (sous différentes catégories identifiées), le mauvais usage des marques linguistiques au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles et enfin, l'organisation générale du texte (explicitée par le contexte de production).

Nous avons constaté que la plupart de ces problèmes auraient, dans une certaine mesure, pu être évités par les étudiants au post-test. Les observations déjà faites sur la nature des difficultés rencontrées par notre population de recherche ainsi que les données qualitatives (les notes de terrain et le sondage auprès des étudiants) recueillies confirment le postulat que nous avons avancé au début de cette recherche à savoir qu'un enseignement stratégique des processus d'écriture d'une part, et celui de la cohésion et de la cohérence textuelles d'autre part, pourrait être une proposition susceptible d'améliorer la qualité des productions écrites des

étudiants au Burundi. Nous l'avons précédemment mentionné, un tel choix était dicté par le fait que les candidats à l'enseignement universitaire possèdent déjà un certain nombre de connaissances spécifiques nécessaires à la production écrite mais dont ils ignorent parfois les modalités d'utilisation et les conditions de mobilisation lors des tâches rédactionnelles.

Dans la problématique de la recherche, nous avons stigmatisé le fait qu'un enseignement de la langue axé sur les sous-systèmes en fragmente les contenus d'enseignement/apprentissage. D'après les résultats de notre sondage, 42,85% des étudiants interrogés sont d'avis que l'enseignement de l'écriture est peu adapté à leurs besoins. De plus, les étudiants ayant participé à l'intervention didactique jugent sévèrement les méthodes utilisées pour l'enseignement du français au Burundi. En effet, 57,14% d'entre eux disent que la méthodologie d'enseignement de l'écriture est peu adaptée au contexte scolaire. Ce qui est plus surprenant est que 23,8% sont d'avis qu'elle n'est pas du tout adaptée à la situation actuelle. Seuls 19,04% disent qu'il y a adéquation entre les méthodes d'enseignement et le contenu enseigné en français. Comme nous l'avons montré en précisant les points forts et les points faibles de la population de recherche au prétest et au post-test, l'appréhension des étudiants est fondée. En conséquence, l'enseignement de l'écriture en cours dans les classes de français au Burundi doit être amélioré. Le graphique qui suit montre très bien que le taux de fréquence des erreurs dans les textes est assez important pour qu'une approche novatrice de l'enseignement du français écrit soit initiée au niveau supérieur burundais.



Fréquences d'erreurs aux épreuves T1 et T2 selon le correcteur C1

Que ce soit en regard du fonctionnement de la langue ou du discours, les erreurs commises par les étudiants ne sont pas attribuables à « l'étourderie » ou à l'éternelle « baisse de niveau » des apprenants dont il a été question au premier chapitre.

L'intervention didactique a prouvé qu'un enseignement stratégique des processus d'écriture, de la cohérence et de la cohésion textuelles peut améliorer les performances scripturales des apprenants. C'est ainsi que l'indice moyen de fréquence est *d'une erreur tous les 25 mots au T1* alors que cet indicateur de l'amélioration de la qualité des textes produits au T2 est *d'une erreur tous les 34 mots*. Qu'en est-il réellement au niveau de chacun des volets retenus pour évaluer les textes des étudiants?

5.1.2.1 Le fonctionnement de la langue

S'agissant du volet fonctionnement de la langue, notre recherche montre que conformément à notre postulat, la sensibilisation des étudiants au bon usage de la langue (quelle que soit la catégorie déterminée par le critère d'évaluation) améliore leur capacité à recourir à des connaissances déclaratives contenues dans la MLT. Elle leur permet d'éviter ainsi certaines erreurs lexicologiques et syntaxiques.

Cependant, rappelons l'hypothèse que nous avons précédemment émise comme quoi certaines erreurs d'ordre lexico-syntaxique peuvent être corrigées en recourant à certains outils tels que le dictionnaire. Notre sondage auprès des étudiants a montré que les besoins matériels des étudiants sont élémentaires, exception faite de l'ordinateur (souhaité par un seul étudiant, soit 4,76% du total) et de la machine à écrire (souhaité par 9, 42% de l'ensemble des étudiants). Ces besoins matériels sont: papier et stylo (23,8%), rétroprojecteur (23,8%), dictionnaire

(19,04%), ouvrages de référence (14,28%), manuscrits et documents authentiques (14,28%).

Le constat est qu'il faut mieux outiller les apprenants par une approche méthodologique cohérente pour créer des conditions favorables à l'apprentissage. Les progrès réalisés par les scripteurs au post-test malgré la longueur des textes en font foi (cf. tableau XXVI, p. 130). Nous avons déjà vu que le nombre moyen d'erreurs et le pourcentage d'erreurs par copie sont plus élevés au prétest (9,95 erreurs; 47,5%) qu'au post-test (8,8 erreurs; 44,9%). De plus, presque toutes les catégories du volet fonctionnement de la langue comptent moins d'erreurs au T2 qu'au T1. Il n'y a que la catégorie orthographe lexicale qui compte plus d'erreurs au T2 qu'au T1. La seule explication possible de cette exception au niveau de l'amélioration de l'aspect lexico-syntaxique des textes au post-test s'appuierait sur la longueur moyenne des textes. En effet, cette longueur est de 737,6 mots au T2 alors qu'elle est de 536,7 mots au T1.

5.1.2.2 Les marques de cohérence et de cohésion textuelles

En ce qui concerne la cohérence et la cohésion textuelles (en regard des marques linguistiques), l'importance numérique des erreurs ne nous a pas surpris du tout. Ces erreurs attestent de l'exactitude de notre propos en commentant les piètres performances académiques des étudiants des départements de français à l'Université du Burundi. Notre constat reste valide : la majorité des étudiants éprouvent beaucoup de difficultés dans des tâches rédactionnelles alors qu'ils sont supposés avoir acquis des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en production écrite durant leur scolarité primaire et secondaire en langue française. Si nous mettons de côté l'aspect statistique des réussites enregistrées au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles, nous serions à mesure de tirer profit de l'importance des données accumulées au sujet des erreurs d'ordre discursif .

Un des objectifs poursuivis par la recherche était de connaître la nature des erreurs souvent commises par les étudiants d'ordre universitaire burundais. La typologie des erreurs présentée lors de l'analyse des productions écrites est d'une utilité non négligeable. Si les étudiants commettent plus d'erreurs de connexion, de structuration ou de hiérarchisation des énoncés aux épreuves rédactionnelles, c'est probablement parce qu'ils disposent peu de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en matière de cohérence et de cohésion textuelles. Autrement dit, on ne leur a jamais appris à intégrer les savoirs scolaires (linguistiques, sémiotiques, sémantiques ou pragmatiques) à une production de textes en fonction des critères de notation précis. D'après le sondage effectué à la fin du cours, 90% des étudiants ayant participé à l'intervention ont trouvé que les différentes activités et la mise en situation lors des épreuves de rédaction étaient bien menées par le professeur. Parmi les mêmes étudiants, 65% affirment avoir des difficultés à bien structurer leurs idées à l'écrit.

Nous supposons donc qu'il y a eu des transformations significatives même si les progrès au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles n'ont pas été immédiats. Par ailleurs, nous avons remarqué que les étudiants ont pu produire des textes cohérents au post-test même s'ils ont commis beaucoup d'erreurs (voir chapitre IV, point 4.3.2, p.136). Quelques observations se dégagent de toutes ces analyses.

À la différence des erreurs lexico-syntaxiques, les erreurs de cohérence et de cohésion textuelles sont le fait de nombreux étudiants. Ces erreurs ne sont pas faciles à repérer pour être corrigées par les scripteurs lorsqu'ils révisent leurs textes. Ainsi, elles ne peuvent pas être uniquement dues à leur inattention. Elles attestent d'un certain déficit de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et/ou conditionnelles chez les scripteurs disposant

de savoirs scolaires « parcellaires ». C'est donc un manque d'expérience de l'écriture qui peut justifier les lacunes observés dans les textes analysés. On peut se demander si les étudiants qui n'ont jamais eu l'occasion d'évaluer eux-mêmes leur habileté à écrire et de corriger leurs textes (quand ils en ont produit) peuvent prendre conscience de leurs faiblesses. L'on sait par ailleurs que l'activité d'écriture crée chez le scripteur un état anxigène qui peut être aggravé par la complexité de la tâche. Ce n'est pas par hasard que 65% des étudiants disent qu'ils aimeraient avoir le point de vue du professeur sur le sujet avant de rédiger leur texte. Leur état de « surcharge cognitive » est aggravé par la note qu'ils obtiennent (98%) et par le manque de confiance en eux-mêmes lorsqu'ils cherchent du vocabulaire (80%) sans dictionnaire (75%). Ces difficultés se répercutent toujours sur la structuration et l'organisation générale du texte (cohérence globale du texte). C'est pour cela que les erreurs qui se rattachent au niveau discursif s'observent à la fois au niveau phrastique et au niveau supra-phrastique parce que la surcharge cognitive tient aux aspects conceptuels liés au thème (sujet traité) et aux aspects spécifiquement linguistiques (Fayol, 1991). On peut donc dire que les étudiants burundais sont débordés par la tâche scripturale quand ils écrivent. Leur état anxigène se répercute ainsi sur la qualité de leur production écrite.

5.1.2.3 Le contexte de production

Dans une production écrite de type scolaire, les consignes d'écriture et les autres directives données oralement sous forme d'explication sont aussi importantes que les critères d'évaluation. C'est pour cela que les critères se rapportant au contexte de production portent sur tous les niveaux d'analyse textuelle (pragmatique, sémantique et lexico-syntaxique). Les résultats observés s'expliquent bien. Que ce soit la clarté du plan d'argumentation, la

succession et l'articulation des arguments au sein des paragraphes, le découpage du texte en paragraphes, l'absence des unités de connexion caractéristiques de l'argumentation, l'organisation générale du texte en a souffert. Nous avons déjà évoqué le fait qu'une erreur sur dix relève de l'organisation générale du texte (unité et constance du point de vue du scripteur). La comparaison des taux de réussite au T2 et au T1 montre que de façon générale, la majorité des étudiants sont sensibilisés au respect des consignes d'écriture. Cependant, la grande majorité des étudiants interrogés admettent qu'ils éprouvent d'énormes difficultés lorsqu'ils rédigent des textes. À peu près 40% des étudiants affirment avoir des aptitudes faibles ou insuffisantes à réaliser une activité d'écriture. Ce pourcentage est confirmé par les résultats de notre analyse (voir tableau de comparaison des résultats au T1 et au T2, p. 121).

5.2 Implications didactiques des résultats de la recherche

Les résultats de notre recherche mettent en évidence l'importance des erreurs commises par les étudiants ayant participé à l'intervention didactique. Les différentes observations que nous avons présentées s'appuient sur un principe didactique selon lequel tous les problèmes d'écriture peuvent être résolus par un savoir-faire établi et renforcé par une sensibilisation des apprenants aux contraintes d'une activité d'écriture à chacune des composantes du processus rédactionnel.

Sans diminuer l'importance que les programmes de français à l'Université du Burundi accordent au fonctionnement de la langue (maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et de la ponctuation), nous pensons que des efforts considérables doivent être consacrés à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français écrit. Dans un premier temps, il faut que la conception et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage soit

modifiée en tenant compte de nouveaux apports de la didactique des langues tout en évitant de tomber dans « l'applicationnisme ». Ensuite, il faut que l'évaluation formative porte sur l'objectivation des écrits par les apprenants et non sur l'évaluation des produits finis. Cette forme d'évaluation doit viser un objectif de régulation de la séquence didactique en amenant les étudiants à demander des éclaircissements ou à poser de nouvelles questions, non seulement sur la note qu'ils ont obtenue (ou qu'ils vont obtenir) mais aussi sur les problèmes d'écriture qu'ils rencontrent au moment de la planification, de la mise en texte et de la révision. La question qu'on se pose est de savoir comment on peut arriver à de tels changements de la pratique d'enseignement/apprentissage au Burundi.

Pour y arriver, les responsables des institutions d'enseignement supérieur doivent actualiser les ressources matérielles et didactiques nécessaires à l'implantation d'une approche d'enseignement stratégique du français écrit. Le principe des vases communicants entre les professeurs et les milieux scientifiques internationaux doit fonctionner au maximum pour que les enseignants du Burundi aient un accès facile aux publications scientifiques en didactique du français. Sans cela, il sera toujours illusoire d'entreprendre des recherches dont les résultats n'améliorent guère l'enseignement/apprentissage de la langue.

En conséquence, le contenu d'enseignement/apprentissage du français écrit doit tenir compte des nouveaux apports de la didactique et de l'analyse de discours. Les résultats de la recherche prouvent que l'enseignement/apprentissage du français écrit reposant sur des séquences didactiques portant sur les processus d'écriture, sur la cohérence et la cohésion textuelles peut améliorer la compétence scripturale des étudiants. Cependant, il faut que les étudiants bénéficient d'une approche centrée sur le texte plutôt qu'une approche inspirée de la

grammaire traditionnelle (grammaire de la phrase). Cette approche novatrice amènera les apprenants à consolider leurs apprentissages par des situations de lecture et d'écriture qui leur permettent d'exercer un transfert rapproché des connaissances.

Les travaux en groupes ou en sous-groupes, qui ne sont envisageables que dans un enseignement stratégique favorisent des interactions entre les membres d'un groupe lors de la recherche des réponses à des problèmes d'écriture dans la MLT, c'est-à-dire lors du « brain storming ». Nous savons qu'en situation d'écriture, chaque étudiant déploie diverses stratégies de résolution de problèmes afin d'atteindre ses objectifs. Les travaux en groupe offrent donc aux étudiants, quand ils sont motivés, l'occasion de prendre conscience de leurs faiblesses et de corriger leurs textes en conséquence. En effet, le processus de recherche de solution (traitement de l'information) bien connu en psychologie cognitive est activé par des stratégies dont la mise en œuvre est entreprise, supervisée et régulée par la métacognition pendant le « brain storming ».

5.3 Pertinence, contrôle de biais et limites de la recherche

Les résultats de ce travail intéresseront particulièrement les intervenants en matière d'enseignement/apprentissage du français au Burundi qui n'ont aucune référence en didactique du français langue d'enseignement dans ce pays. Notre recherche propose une approche de l'enseignement de l'écrit basée sur un modèle d'enseignement stratégique mettant à profit les résultats des nouvelles recherches en didactique de l'écriture et en analyse du discours. Ainsi, l'intervention didactique a permis aux apprenants d'enrichir leurs connaissances textuelles et méta-textuelles en vue d'améliorer leur compétence scripturale en contexte de transfert rapproché et éloigné. L'analyse des textes produits par les étudiants nous a aussi permis

d'identifier les catégories d'erreurs que rencontrent les apprenants d'ordre universitaire lorsqu'ils écrivent en français, langue enseignée et langue d'enseignement au Burundi. Cependant, quelques difficultés ont entravé le bon déroulement de l'intervention didactique.

Premièrement, il a été impossible d'aborder toutes les activités que nous avons prévues. Ainsi, nous n'avons pas pu apporter un soutien individuel à chaque étudiant dans le but de l'amener à réécrire son texte (T1.) Un deuxième exercice de composition a été omis faute de temps. Dans l'ensemble, la pratique d'écriture et la révision lors des épreuves T1 et T2 en ont souffert. Lors de l'intervention l'accent a été essentiellement mis sur l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes d'écriture pour mieux outiller les étudiants sur le plan cognitif quant à la planification, à la rédaction et à la révision. Malheureusement, les conditions d'évaluation (production d'un texte de deux pages manuscrites en deux heures) induisaient davantage l'évaluation d'un premier jet et évacuaient la prise en compte des stratégies de révision des étudiants. Il est donc possible de penser que le dispositif d'évaluation ne permettait pas une véritable révision. Par ailleurs, ce problème de temps ne nous a pas permis d'utiliser tous les stratégies d'enseignement /apprentissage élaborées lors de la planification du cours. Dans certains cas, l'exposé a été la stratégie la plus utilisée.

Deuxièmement, les résultats de la recherche ne sont pas généralisables. La courte durée de l'intervention ainsi que la procédure que nous avons mise en place (les étudiants ont reçu un article pour rédiger leur texte au T2 alors qu'il ne l'avaient eu au T1) limitent la portée des résultats observés. Egalement, certains biais semblent inévitables même si des précautions ont été prises: fiabilité des résultats obtenus par une cueillette des données qualitatives. C'est pour

cette raison d'ailleurs que les entrevues ont été abandonnées au profit d'un sondage écrit afin d'éviter des réponses évasives ou spéculatives de la part des étudiants.

Sur le plan de l'analyse textuelle, une erreur de structuration illocutionnaire argumentative peut, par exemple, être due à un mauvais choix de connecteur. Dans d'autres cas, une telle erreur peut être due au recours à une marque de modalité verbale par le scripteur. À notre avis, même si les critères d'évaluation des textes sont objectifs, leur interprétation par le correcteur peut être ardue. Cela présente deux défis majeurs à savoir: mieux localiser l'origine des fautes et mieux interpréter les types d'erreurs observées en fonction du contexte de production (phase 3 de la recherche). Il y a donc une difficulté de tracer une frontière nette entre le niveau pragmatique et le niveau sémantique qui fait que le métalangage des grilles de correction manque de précision ici comme dans toute autre activité d'évaluation d'une production écrite. C'est pour cette raison qu'une grille d'évaluation à 16 critères ne suffit pas nécessairement pour rendre compte de tous les problèmes de dysfonctionnement contexte-texte (connaissances élaborées sur le thème, structuration textuelle, gestion et contrôle de la textualisation). Non plus, elle ne suffit pas pour inventorier toutes les erreurs d'écriture. C'est ainsi que nous n'avons pas insisté sur certains aspects d'organisation graphique du texte et sur certaines catégories qui relèvent de la grammaire de la phrase. Même si sa validité externe doit être prouvée, la grille d'évaluation que nous avons élaborée peut inspirer d'autres travaux ultérieurs.

D'autres biais comme le facteur de maturation ou celui de fluctuation des consignes au moment de l'administration des épreuves rédactionnelles ont pu affecter notre recherche. Toutefois, pour éviter le plus possible cette fluctuation, les consignes ont été données par écrit

à tous les étudiants et au même moment. Également, nous avons tout fait pour répondre aux exigences académiques. Nous avons retenu uniquement deux évaluations formatives (composition T1 et un autre exercice de compréhension de texte); ce qui a rendu notre intervention plus ou moins "naturelle". Cela a probablement contribué à éviter une éventuelle contamination des résultats due à la fatigue ou à l'ennui des scripteurs.

CONCLUSION DU CHAPITRE

En conclusion, les différents sous-chapitres témoignent des résultats qui confirment le postulat de notre recherche et l'efficacité d'une approche basée sur l'enseignement stratégique des processus d'écriture et des notions de cohérence et de cohésion textuelles. Ensuite, nous avons formulé quelques recommandations basées sur la pertinence, l'importance des résultats et les limites de la recherche. D'après les résultats compilés et analysés, nous retenons que même si la comparaison des scores des étudiants au T1 et au T2 montre qu'il y a des performances réalisées au T2 par plus de la moitié des sujets, les erreurs relevées au niveau du contexte de production, au niveau de la cohérence et de la cohésion textuelles et au niveau du fonctionnement de la langue sont nombreuses et variées (voir tableau XXXIII). Nous pensons que les interprétations proposées dans cette partie de la thèse demeurent hypothétiques vu que le temps et les conditions d'enseignement/apprentissage ne nous ont pas permis de respecter toutes les stratégies d'enseignement planifiées. En effet, l'intervention didactique qui devrait initialement durer huit semaines n'a duré que trois semaines.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le tableau ci-après présente les grandes phases de la recherche, les sujets impliqués, les types de données qui ont été recueillies et les instruments de cueillette que nous avons utilisés. La plus importante étape de cette recherche est constituée par le moment de l'intervention didactique (mise à l'essai en classe). L'enseignement stratégique des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles relatives à l'écrit portait essentiellement sur les stratégies (cognitives et métacognitives) d'écriture et sur les composantes de la «textualité» telles qu'elles ont été abordées au second chapitre.

Tableau XXXIV

Tableau synthèse: phases de la recherche, intervenants, données recueillies, instruments utilisés

Phases	Intervenants	Données recueillies	Instruments utilisés
Phase 1a. <ul style="list-style-type: none"> ● Exploration ● Formulation des objectifs d'enseignement 	- chercheur	Besoins des étudiants et de l'institution	Devis de recherche, programme du cours, cadre conceptuel
Phase 1b. <ul style="list-style-type: none"> ● Planification de l'intervention ● Élaboration des tests 	- chercheur		Plan du cours, cadre conceptuel et programme du cours
Phase 2 <ul style="list-style-type: none"> ● Mise à l'essai: enseignement-apprentissage et observation en classe 	- étudiants - chercheur	Attitudes, comportements, contexte de la tâche lors de l'enseignement et de l'évaluation (formative et sommative)	Plan des séquences didactiques, journal de bord, grille de correction
Phase 3 <ul style="list-style-type: none"> ● Correction des copies, analyse de données (comparaison des résultats aux T1 et T2; analyse des erreurs) ● Interprétation des résultats 	- chercheur - second correcteur	- textes produits	Données du journal de bord et du questionnaire d'entrevues, exercices et tests d'évaluation

À notre avis, la démarche méthodologique ainsi que la nature des contenus d'enseignement/apprentissage choisis semblent avoir contribué à améliorer la qualité des productions écrites des étudiants ayant participé à la mise à l'essai. Comme le souligne Halté (1989), la tâche proprement didactique consiste essentiellement à sélectionner les concepts utiles et à obtenir leur appropriation par les apprenants. Dans cette perspective, le

modèle d'enseignement stratégique offre plus d'avantages que l'enseignement traditionnel (plus connu sous l'appellation enseignement direct ou magistral) pratiqué au Burundi. Il offre des avantages sur le plan de l'organisation des séquences d'enseignement/apprentissage (voir notes de cours, annexe A).

La démarche suivie tenait compte des questions soulevées par la problématique de départ. C'est pour cela que, pour la première fois à l'Université du Burundi, nous avons décidé d'intégrer l'enseignement du processus d'écriture et celui des principes et concepts importants de la grammaire textuelle dans le contenu du cours «Compréhension de documents écrits et expression écrite II». Le choix de notre approche était donc dicté par les objectifs de recherche et par les moyens techniques dont nous espérions pouvoir disposer au moment de l'intervention didactique. Nous avons pris en considération les concepts importants de la didactique du français écrit et les caractéristiques des apprenants pour mener cette recherche. Nous avons constaté que cette intervention a eu un certain effet sur le fonctionnement de la langue et probablement sur l'utilisation de certaines marques de cohérence et de cohésion textuelles à l'écrit. Également, les résultats de cette étude révèlent l'ampleur des erreurs d'écriture commises par les étudiants (voir tableaux XXIX et XXX). Que ce soit au niveau du fonctionnement de la langue ou à celui des marques de cohérence et de cohésion textuelles (voir tableau XXXI, XXXII et XXXIV), les erreurs relevées dénotent un manque criant de certaines connaissances en matière d'écriture. Compte tenu de la typologie des erreurs rencontrées lors de l'analyse des productions écrites des étudiants de deuxième année à l'IPA, nous pensons que des efforts doivent être exigés de la part des professeurs et des étudiants pour réaliser l'objectif de toute séquence didactique : assurer une compétence en français oral et écrit, puisque l'un ne va jamais sans l'autre. À cet effet, les professeurs doivent utiliser des techniques d'enseignement/apprentissage novatrices.

Les limites de cette recherche donnent des orientations pertinentes aux éventuelles recherches ultérieures. Nous pensons qu'une intervention étalée sur un trimestre nous aurait permis de mieux asseoir un enseignement stratégique des notions que nous avons abordées et de mettre en place un dispositif d'évaluation des écrits des étudiants adéquat. Par ailleurs, une étude longitudinale permettrait de mieux évaluer les apprentissages réalisés par les apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1987a). "Types de séquences textuelles élémentaires". Pratiques, 56, p. 54-79.
- ADAM, J.-M. (1987b). "Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité". In J.-L. CHISS *et al.* (Éd.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck, p. 23-33.
- ADAM, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes-récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M. (1995). «La structure compositionnelle des textes». In M.-C. PARET et R. BLAIN. "Interview avec Jean-Michel Adam". Québec français, 99, p. 54-57.
- ANDERSON, J.R. (1985). Cognitive psychology and its implications. Second edition, New York: W.H. Freeman and Company.
- ARCHAMBAULT, G. (1987). «L'esprit d'invention» (extrait), Les plaisirs de la mélancolie. Le Devoir, 26 septembre, C-3/6.
- ARMAND, F. (1998). «Compréhension de texte et acquisition de connaissances en sixième année du primaire». In C. PRÉFONTAINE, L. GODARD et G. FORTIER, Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture, Montréal: Éd. Logiques, p. 189-233.
- BARAGASIKA, I. (1989). Évolution méthodologique de l'enseignement du français au Burundi. Période: 1968-1981, mémoire, Bujumbura: Université du Burundi.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). «La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche». Revue française de pédagogie, 113, p. 93-113.
- BEAUTÉ, J. (1987), "Vers un essai de typologie". Repères, 73, p. 63-67.
- BELLERT, I. (1970). "On a Condition of the Coherence of Texts". Revue Semiotica, 4, p. 335-363.
- BENOIT, J. et FAYOL, M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes, Pratiques, 62, p. 71-85.

BENVENISTE, É. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard

BENVENISTE, É. (1970). "L'appareil formel de l'énonciation". Langages, 17, p. 12-18.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1986). "Research on Written Composition". In M. C. WITTRICK (éd.). Handbook of Research on Teaching. New York, NY: Macmillan Publishing, p. 686-724.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". In S. ROSENBERG (dir.). Reading, Writing and Language Learning. Cambridge, M.A: Cambridge University Press, p. 46-49.

BESSE, J.-M. (1988). L'enfant et la construction de la langue écrite: une approche génétique. Lyon: Voies Livres.

BESSE, J.-M. (1990). "L'enfant et la construction de la langue". Revue française de pédagogie, 90, p. 17-22.

BOSCH, P. (1985). "Constraints, coherence, comprehension, reflections on anaphora". In E.SOZER (éd.). Text connexity, Text coherence, Aspects, Methods, results. Hamburg: Buske, p. 299-320.

BOUDREAU, G. (1992). "Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire". In G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU, Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités. Sherbrooke: Éditions du CRP, p. 109-156.

BOUDREAU, G. (1995a). "Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes". Revue des sciences de l'éducation, 21, 1, p. 75-93.

BOUDREAU, G. (1995b). "Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique". In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND, (dir.), La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal: Les Éd. Logiques., p. 221-253.

BRANSFORD, J., SHERWOOD, R., VYE, N. et RIESER, J. (1986). "Teaching thinking and problem solving". American Psychologist, p. 1078-1089.

BRASSART, D.G. (1989). "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite". Recherches, 11, p. 79-112.

BRONCKART, J.-P. (1994). "Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective". In Y. REUTER (dir.), Interactions lecture-écriture. Université Charles-de-Gaule/Lille III. Actes du Colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL. Berne: Peter Lang, p. 371-404.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. DAVAUD et PASQUIER, A. (1985). Le fonctionnement des discours. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES). (1994). Programme de français: Document d'appui pédagogique pour l'utilisation des manuels IPAM-EDICEF au cycle inférieur. Bujumbura: BEPES.

CAZABON, B. (1995). "Vers un modèle holistique de la didactique du français langue maternelle". In B. CAZABON (dir.), Nos mots à fleur de pays. Les actes du 2^e Congrès national de l'ACREF. Ottawa : ACREF, p. 79-99.

CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.

CHAROLLES, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques", Langue française, 38, p. 7-41.

CHAROLLES, M. (1983). "Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse". Text, 3, 1, p. 71-97.

CHAROLLES, M. (1986). "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques". Pratiques, 49, p. 3-21

CHAROLLES, M. (1988a). "Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences". Pratiques, 57, p. 3-13.

- CHAROLLES, M. (1988b). "La gestion des ambiguïtés référentielles dans une activité rédactionnelle". Pratiques, 60, p. 75-98.
- CHAROLLES, M. (1995). "Comment repêcher les derniers? Analyse des expressions anaphoriques en *ce dernier*". Pratiques, 85, p. 89-112.
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. et SIMARD, Cl. (1999). Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. Boucherville: Les publications Graficor (1989) Inc.
- CISSÉ, A. (1990). Cohésion et cohérence dans une perspective de compréhension. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de didactique.
- COATES, J. (1989). "The Negotiation of Coherence in Face-to-face Interaction: Some Examples from the Extreme Bounds". In M. A. GERNSBACHER et T. GIVON (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co./Philadelphia: John Benjamins North America, p. 41-58.
- COMBETTES, B. (1987). "Texte, discours, cohérence". Repères, 71, p. 85-91.
- Conférence des ministres de l'éducation nationale (CONFEMEN). (1982). Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs: bilan et inventaire, Dakar: CONFEMEN, vol. 1.
- COOPER, M. (1986). "The Ecology of Writing". College English, 48, 4, p. 364-375.
- CORBLIN, F. (1985). "Remarques sur la notion d'anaphore". Revue Québécoise de Linguistique, 15, 1, p. 173-196.
- CORBLIN F. (1987). Indéfini, défini et démonstratif, constructions linguistiques de la référence. Genève: Droz.
- CORTÈS, J. (1985a). "La grande traque des valeurs textuelles, quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire de texte". Le Français dans le monde, 24, 192, p. 28-34.

- CORTÈS, J. (1985b). "Quelques points de terminologie", Le Français dans le monde, 24, 192, p. 49-50.
- COSNIER, J.; BERRENDONNER, A.; COULON, J. et ORECCHIONI, C. (1982). Les voies du langage. Communications verbales, gestuelles et animales. Paris : Bordas.
- CROWHURST, M. (1988). "Writing: Can We Teach It?". Reading-Canada-Lecture, 6, 1, p. 5-11.
- CUQ, J.-P. (1991). Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques, Hachette: Paris.
- DABÈNE, M. (1987). "L'adulte et l'écriture". In J.-L., CHISS, J.-P., LAURENT, J.-C., MEYER, H., ROMIAN et B., SCHNEUWLY (dir.), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck-Université, p. 13-22.
- DABÈNE, M. (1990). "Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation, points de vue sociologique et didactique". Éducation permanente, 102, p. 13-19.
- DABÈNE, M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". Repères, 4, p. 9-22.
- DE BEAUGRANDE, R. (1980). "Text and Discourse in European Research". Discourse Processes, 3, 4, p. 287-299.
- DESCHÊNES, A.-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESCHÊNES, A.-J. (1995). "Vers un modèle constructiviste de la production de textes". In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (1995). La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal: Les Éd. Logiques., p. 101-105
- DESCLAUX, A. et TRANCART, D (1993). Évaluation pédagogique en fin de premier cycle de l'enseignement général de la République du Burundi. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture: Bujumbura.

DESROSIERS-SABBATH, R. (1993). L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit. Québec: Presses de l'Université du Québec.

DE WECK, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques. Neuchâtel-Paris: Delâchaux et Nieslé.

DIAMTENE, S. (1998), "Les gâteaux amers de l'aide", Rubrique *Vous et Nous*, Magazine Jeune Afrique, n° 1961 du 11 au 17 août, p. 76.

EHRlich, M.-F. (1976). "Apprentissage et mémoire de textes: problèmes théoriques et méthodologiques". Bulletin de psychologie, no spécial, p. 314-326.

ENGLERT, C.S. (1990). "Unraveling the Mysteries of Writing through Strategy Instruction, In T.E. SCRUGGS et B.Y.L. WONG (dir.). Intervention research in learning disabilities. New York: Springer-Verlag, p. 186-223.

FAYOL, M. (1985). Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

FAYOL, M. (1987). "La mise en texte et ses problèmes". In J.-L., CHISS, J.-P, LAURENT, J.-C, MEYER, H., ROMIAN et B., SCHNEUWLY (dir.), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck-Université, p. 223-239

FAYOL, M. (1990). "La production de textes écrits: introduction à l'approche cognitive". Éducation permanente, 102, p. 21-30.

FAYOL, M. (1991). « La production d'écrits et la psychologie cognitive », Le français aujourd'hui, 93, p. 21-24.

FAYOL, M. (1997). Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris: PUF.

FAYOL, M. et HEURLEY, L. (1995). "Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte". In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P.

RAYMOND, (dir.), La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal: Éditions Logiques, p. 17-48.

FLOWER, L. (1989). "Cognition, Context, and Theory Building". Written Communication, 40, 3, p. 282-311.

FLOWER, L. (1994). The construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

FORTIER, G. et PRÉFONTAINE, CL. (1989). « Vers une stratégie d'aide aux scripteurs », In G. FORTIER (dir.), Ordinateur, enseignement et apprentissage. Montréal : Éditions Logiques, p. 267-298.

FORTIER, G. et PRÉFONTAINE, CL. (1992). « Besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants ». In C. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.) La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, Actes du colloque Stratégies d'enseignement en lecture/écriture. Montréal: Éditions Logiques., p. 105-124

FREDERIKSEN, C.H. (1987). "Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisations de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes". In J.-L., CHISS, J.-P, LAURENT, J.-C, MEYER, H., ROMIAN et B., SCHNEUWLY (dir.), Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck-Université, p. 241-254.

GADEAU, J. (1989). "Outils d'évaluation des écrits: tâtonnements et dérives de l'innovation". Repères, 79, p. 49-58.

GAGNÉ, G. (1997). « Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle », In J.-L., BOYER. et L., SAVOIE-ZAJC (dir.), Didactique du français . Méthodes de recherche. Montréal : Éditions Logiques, p. 87-114.

GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ROPÉ, F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français. Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

GARCIA-DEBANC, C. (1986). "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". Pratiques, 49, p. 23-49.

GERVAIS, F. et NOEL-GAUDREAU, M. (1992). "Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves". In Cl. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.) La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, Actes du colloque Stratégies d'enseignement en lecture/écriture. Montréal: Les Éditions Logiques inc., p. 137-156.

GIVON, T. (1989). "Coherence in Text vs Coherence in Mind". In M. A. GERNSBACHER et T. GIVON (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co./Philadelphia: John Benjamins North America, p. 59-115.

GUIBERT, R. (1990). "Représentations sociales et pratiques rédactionnelles: étudiants-adultes en formation". Éducation Permanente, 102, p. 31-40.

GUIBERT, R. et JACOBI, D. (1990). "L'écrit: production et représentation". Éducation Permanente, 102, p. 7-9.

HALLIDAY, M.A.K. (1975). Learning How to Mean. Exploration in Development of Language. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

HALTÉ, J.-F. (1989). "Savoir écrire-savoir faire". Pratiques, 61, p.3-28.

HALTÉ, J.-F. (1990). "Didactique et enseignement du français". In D.G. BRASSARD, C. GARCIA-DEBANC, J.-F. HALTÉ, M. LEBRUN, A. PETITJEAN, G. LEGROS et F. ROPÉ. Perspectives didactiques en français. Metz: Centre d'analyse de l'Université de Metz, p. 11-40.

HALTÉ, J.-F. (1992). La didactique du français. Paris: Presses Universitaires de France.

HAYES, J.R. (1994). "Un nouveau modèle du processus d'écriture" (traduit par G. FORTIER). In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND, (dir.), La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal: Éd. Logiques Inc., p. 49-72.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). "Identifying organization of writing processes". In L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (éds.), Cognitive processes in writing, Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, p. 3-30.

HERMANN, G. (réd.) (1992). L'enseignement et l'apprentissage: un cadre conceptuel. Victoriaville: Cégep de Victoriaville.

HOBBS, J.R. (1979). "Coherence and Coreference". Cognitive Science, vol.3, p. 67-90.

HYMES, D. (1971). "On linguistic theory, communicative competence and the education of disadvantaged children". In H.L. WAX, S.A. DIAMOND and F.O. GEARING (éds.). Anthropological Perspectives on Education. New York: Basic Books, p. 51-66.

JAKOBSON, R. (1973). Essai de linguistique générale, Tome II. «Linguistique et poétique». Paris: Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris: Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1982). "La problématique de l'énonciation". In J. COSNIER *et al.* (éds.). Les voies du langage. Paris: Dunod, p. 112-181.

KLEIBER, G., PATRY, R. et MÉNARD, N. (1993). "Anaphore associative: dans quel sens «roule» - t - elle?", Revue québécoise de linguistique, 21, 2, p. 139-160.

KUNDERA, M (1987). L'insoutenable légèreté de l'être. (traduction revue par l'auteur). Paris: Gallimard.

LALANDE, J.-P., GAGNÉ, G. et LEGROS, G. (1995). "Comparaison internationale des performances en français écrit: préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE". In J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND (dir.). La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Montréal: Éd. Logiques, p. 256-277.

LEBRUN, M. (1987). Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy.

- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.
- LEMIEUX, J.; FORTIER, H. et ROSSIGNOL, P. (1987). Le français écrit par la cohérence du texte. Rapport de recherche, Campus Notre Dame-de-Foy.
- LÉVESQUE, M.; THÉRIEN, M. et PARET, M.-C. (1991). Français, langue d'enseignement au secondaire et minorités culturelles. Rapport de recherche (FCAR), Université de Montréal.
- LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Copenhague: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- LUNDQUIST, L. (1983). L'analyse textuelle: méthode, exercices. Paris: CEDIC.
- MARTINEZ, A. (1979). Grammaire fonctionnelle du français. Paris: Didier
- MARTINEZ, A. (1985). Syntaxe générale. Paris: Colin
- MARZANO, R. (Éd.). (1988). Dimensions of thinking. A framework for Curriculum and Instruction. Alexandria, Virginia: Association for Supervisor and Curriculum Development.
- MAS, M. (1991). "Savoir écrire: c'est tout un système". Repères, 4, 23-34.
- MAZUNYA, M. (1989). La dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français au Burundi: évolution et perspectives. Thèse de doctorat (Nouveau régime). Université de Nancy II.
- Ministère de la Coopération française. (1979). Atlas du Burundi, Bordeaux: Association pour l'atlas du Burundi.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1992). Programme d'études de français du secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1995). Programme d'études: le français, enseignement secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique MESSR. (1992). Rapport des résultats des examens de 1^{re} et de 2^e sessions. Année académique 1991-1992. Bujumbura: Direction Académique de l'Université du Burundi.

Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique -MESSR- (1994). La durée des études et les programmes d'études de l'Institut de pédagogie appliquée de l'Université du Burundi. Département de français. Bujumbura: Presses de l'Université du Burundi.

Ministère du plan, Département de population (1991). Annuaire statistique. Bujumbura : Ministère du plan.

MOFFET, J.D. (1992). Développer la conscience d'écrire, accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial, Rimouski: Cégep de Rimouski.

MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrits. Paris: CLE International.

MUNANA, S. (1990). Étude de quelques problèmes psychopédagogiques liés à l'adaptation des enseignants du secondaire au nouveau programme proposé par le BEPES (mémoire de licence). Bujumbura: Université du Burundi.

N'GOULO, N. (1996). Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui. Thèse de doctorat, Université de Montréal, FES-FSE.

NYSTRAND, M. (1989). "A Social-Interactive Model of Writing". Written Communication, 6, 1, p. 66-85.

PARET, M.-C. (1995). "Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école". In S.-G., CHARTRAND (dir.). Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal: Les Éditions Logiques Inc., p. 107-133.

PARET, M.-C. et BLAIN, R. (1995). "Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes". Québec français, 99, p. 54-57.

PARET, M.-C; LAPORTE, M. et CHARTRAND, S.-G. (1996). "La cohérence textuelle dans les textes de jeunes Québécois: coordonnées d'une recherche". Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 18, 1, p. 65-83.

PATRY, R. (1993). "L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion". In J.-L. NESPOULOUS (1993). Tendances actuelles en linguistique générale. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 109-143.

PATRY, R. (1995). "La linguistique aujourd'hui et demain". Dialangue (Bulletin de linguistique), Université du Québec à Chicoutimi, 6, p. 16-19.

PATRY, R. (1996). Analyse du discours en linguistique. Cours inédit, Département de linguistique et de traduction, Université de Montréal.

PATRY, R. et MÉNARD, N. (1985). "Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion: problématique et perspectives d'application". Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, 7, p. 167-179.

PATRY, R. et MÉNARD, N. (1990). "La synonymie de la langue est-elle celle du discours?", La linguistique, 26, 1, p. 29-42.

PATRY, R. et MÉNARD, N. (1992). "Problèmes d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion". Revue québécoise de linguistique, 21, p. 145-181.

PÉPÉE, L. et PAGÉ, M. (1993). "L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle du secondaire à l'université". In M. LEBRUN et M.-C. PARET (dir.). L'hétérogénéité des apprenants. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, p. 232-234.

PÉPIN, L. (1989). Élaboration et expérimentation d'une méthode d'enseignement et d'évaluation de la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisés. Thèse de doctorat, Université de Montréal, FES-FAS.

- PETITJEAN, A. (1989). "Les typologies textuelles", Pratiques, 62, p. 86-125.
- PEYTARD, J. (1982). Littérature et classe de langue. Paris: Hatier.
- PIOLAT, A. (1987). "Mobilisation des connaissances et planification". In J.-L. CHISS, J.-P. LAURENT, J.-C. MEYER, H. ROMIAN et B. SCHNEUWLY (dir.). Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck Université, p. 285-299.
- POTH, J. (1988). L'enseignement des langues maternelles à l'école. Comment?, Paris: UNESCO (Bureau régional pour l'Afrique).
- PRÉFONTAINE, Cl. (1998). Écrire et enseigner à écrire. Montréal: Éditions Logiques.
- PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. (1988). "Tableaux de genres: travailler les critères en lecture-écriture". Pratiques, 59, P. 3-17.
- PROULX, G. (1995). «Tant pis si je dérange», Le Lundi, 13 octobre, vol.19, N°38, p. 5.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., DENERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1988). Écrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- REINHART, T. (1980). "Conditions of Coherence", Poetics Today, 1, 4, p. 61-180.
- REUTER, Y. (1989). "L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique". Pratiques, 62, p. 68-90.
- REUTER, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF éditeur.
- ROPÉ, F. (1990). Enseigner le français: didactique de la langue maternelle. Amiens: Éditions Universitaires.

ROY, G.-R. (1992). « Répercussions fâcheuses de certaines interférences lecture-écriture en enseignement et en apprentissage du français écrit ». In Cl. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.) La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage, Actes du colloque Stratégies d'enseignement en lecture/écriture. Montréal: Éditions Logiques., p. 31-46.

SANFORD, A.-J. et MOXEY L.-M. (1989). "Aspects of Coherence in Written Language: a Psychological Perspective". In M. A. GERNSBACHER et T. GIVON (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co./Philadelphia: John Benjamins North America, p. 161-187.

SCHNEDECKER, C.(1995). "Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle: les problèmes référentiels". Pratiques, 5, 3, p. 3-25.

SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. REUTER (dir.) Interactions lecture-écriture, Actes du Colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL, Université Charles-de-Gaule/Lille III, p. 155-173.

SIMBAGOYE A. et SOW-BARRY, A. (1997). « Bilinguisme scolaire dans l'enseignement du français en Afrique noire francophone : le cas du Burundi et de la Guinée », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIII, 3, p. 665-682.

SLATKA, D. (1975). "L'ordre du texte". Étude de Linguistique appliquée, 19, p. 30-42.

SUSSER, B. (1994). "Processus approaches in ESL/EFL writing instructions". Journal of Second Language Writing. 3, p. 31-47.

TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques Inc.

THÉRIEN, M. (1993). "Diversité des cultures et enseignement du français: pour un nouvel humanisme". Enjeux, 30, p. 97-104.

THÉRIEN, M. (1996). Didactique du français: analyse de discours, Cours inédit, Université de Montréal (FES).

THÉRIEN, M. et FORTIER, G. (dir.) (1985). Didactique de la lecture au secondaire. Montréal: Les Éditions Ville-Marie.

THÉRIEN, M. et PARET, M.-C. (1989). « Micro-informatique et enseignement du français ». In G. FORTIER (dir.), Ordinateur, enseignement et apprentissage. Montréal : Éditions Logiques, p. 209-242.

TURGEON, J. et BÉDARD, D. (1997). "Modèles cognitifs de l'acte d'écrire". Vie pédagogique, 103, p. 9-13.

Université du Burundi (UB)-Faculté des Lettres et Sciences Humaines (1997). Répartition des cours 1997-1998. Bujumbura (Burundi): UB-FLSH.

VALIQUETTE, J. (1979). Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec: SREP, MEQ.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

VAN DER MAREN, J.-M. (1997). « Illusion monodisciplinaire et paradoxe de la recherche qualitative », In J.-Y., BOYER et L., SAVOIE-ZAJC (dir.). Didactique du français . Méthodes de recherche. Montréal : Éditions Logiques, p. 33-59.

VAN DIJK, T.A. (1972). Some aspects of text-grammars, La Haye: Mouton.

WEIRLICH, E. (1975). Typologie der Texte, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

WIEDERSPIEL, B. (1995). "Sur quelques aspects de la saisie démonstrative". Pratiques, 85, p. 113-125.

ANNEXES

ANNEXE A: PLAN DE MISE À L'ESSAI DES UNITÉS D'ENSEIGNEMENT DU COURS «COMPRÉHENSION DE DOCUMENTS ÉCRITS ET EXPRESSION ÉCRITE II¹»

Dans cette partie, nous allons présenter le plan général de la mise à l'essai en classe et les différentes unités d'enseignement comme instruments de la recherche. Certaines notions présentées dans le cadre théorique ne sont pas reprises intégralement dans cet annexe.

PLAN SOMMAIRE DE LA MISE À L'ESSAI

- **Séance 1:** Pré test (cette séance est consacrée à la première épreuve de rédaction), (p. xiv).
- **Séance 2:** Prise de contact, présentation des objectifs généraux et spécifiques du cours. Ensuite, nous avons discuté du matériel requis à chacune des séances du cours, du contenu général du cours ,et enfin, le chercheur a présenté les étapes de l'enseignement stratégique (p. xiv).
- **Séance 3:** Exposé portant sur les principes d'organisation et de structuration textuelles. Les notions de texte, de discours et de compétence de communication sont abordées (p. xv).
- **Séance 4:** Exposé du chercheur sur la typologie textuelle, sur les propriétés générales des modes d'organisation du discours selon Chareaudau (1992). Travail d'équipe portant sur l'analyse d'un texte argumentatif (p. xxvi).
- **Séances 5 et 6:** Exposé du chercheur sur les modèles de production écrite pour amener les étudiants à se familiariser avec les modèles de production écrite couramment utilisés et de les amener à identifier les différentes opérations impliquées dans le processus d'écriture. Nous avons aussi discuté des stratégies utilisées par les scripteurs "experts" et celles utilisées par les étudiants lorsqu'ils écrivent. Vers la fin de la période, nous avons remis aux étudiants les copies de la première rédaction (p. xxxvii).
- **Séance 7:** Commentaire des erreurs rencontrées dans les textes des étudiants à l'aide de la grille de correction (les consignes de réécriture sont données aux étudiants), (p. lii).
- **Séance 8:** La séance est consacrée à la présentation du mode d'organisation argumentatif suivi d'un exercice de compréhension pour stimuler les stratégies cognitives chez les étudiants (lecture d'un texte et travail d'équipe), (p. liii).
- **Séance 9:** Sensibilisation des étudiants à la cohérence et à la cohésion textuelles . Les deux notions sont définies avec leurs éléments distinctifs respectifs (p. lxi).

¹ C'est la deuxième partie d'un cours offert à partir de la première année.

- **Séance 10:** Exercices sur les phénomènes de substitution et de répétition suivi de l'introduction à l'étude des anaphores (p. lxxi).
- **Séances 11 et 12:** Exposé sur les différents types d'anaphores. L'exposé est suivi d'un exercice d'entraînement à la production d'un court texte où les étudiants recourent aux phénomènes de substitution, de nominalisation, de définitivisation, etc. (p. lxxi)
- **Séance 13:** Exposé sur la progression thématique suivi de l'exercice de production de courts textes pour illustrer les cas étudiés (p. lxxvii).
- **Séance 14:** Organisation textuelle : les marqueurs de relation (p. lxxxii).
- **Séance 15:** Administration du questionnaire d'enquête. Révision générale et consignes relatives à l'épreuve du post-test qui a eu lieu le 17 août 1999 (p.lxxxvii).

N.B.: Chaque séance de cours a une durée de deux heures.

PREMIÈRE SÉANCE DE COURS : ÉPREUVE DE RÉDACTION T1

Durée : 2h

Mise en situation

Rédigez un texte sur le sujet: « Les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi ». Les consignes suivantes vous guideront dans la production du texte.

1. Le texte doit être rédigé en deux heures.
2. Le texte ne doit pas dépasser deux pages manuscrites.
3. Le texte doit comporter une introduction, un développement et une conclusion. L'introduction présente le sujet traité en précisant le point de vue et les aspects à développer. Le développement fait ressortir le point de vue de l'auteur sur la question (exemples, commentaires, preuves,...). La conclusion résume les informations développées.
4. Le texte progresse et ne présente pas de contradiction
5. Chaque étudiant doit avoir le souci du lecteur² (destinataire) lorsqu'il écrit (les informations sont claires et font référence à la réalité connue).
6. Le texte produit est conforme au fonctionnement de la langue et du discours.

SÉANCE DE COURS 2 : PRÉSENTATION DU SYLLABUS DE COURS

Durée : 2h

²Dans le contexte scolaire, le lecteur est évidemment le professeur qui, en situation d'évaluation-régulation, se met à la place du destinataire "hypothétique" du texte écrit par l'apprenant. Pour que le texte de l'étudiant soit adapté à cette "situation de communication scolaire" désignée ci-après **contexte de production**, il faut que le professeur puisse se faire une représentation claire et juste de ce qui est présenté.

SÉANCE DE COURS 3: NOTION DE TEXTE ET DE DISCOURS

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche

1.1 Objectif général de la leçon

Présenter les principes de base de la grammaire de texte.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) identifier les caractéristiques du texte;
- 2) distinguer les propriétés d'un texte et celles d'un discours;
- 3) distinguer les notions de situation et de contexte

II. Survol du matériel

Le matériel utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Programme de français de l'enseignement secondaire général dans le but de faciliter le rappel des connaissances antérieures des étudiants.
- Syllabus du cours "Compréhension de documents écrits et expression écrite I".
- L'ouvrage "Dictionnaire actuel de l'éducation".
- Un texte à faire lire avant le cours "La structure compositionnelle des textes".
- L'ouvrage "Grammaire du sens et de l'expression".
- Tableaux et figures sur acétate présentant les caractéristiques du texte et la structure compositionnelle des textes selon Adam (1992) pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque étudiant.
- Grille de correction des exercices sous forme de rétroaction sur les connaissances et les

stratégies employées pour réaliser la tâche. Le but de la présentation de la grille est de préciser à l'intention des étudiants les critères selon lesquels ils vont être évalués.

- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

Pour mieux diriger l'attention des étudiants, les éléments du matériel à distribuer le seront au moment opportun.

III. Activation des connaissances antérieures

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, l'étudiant est amené à répondre aux questions suivantes:

- Quelle différence établissez-vous entre un texte et un discours? Autrement dit, comment définissez-vous ces deux notions?

1) Quelles sont les caractéristiques du texte?

2) Quelles sont les caractéristiques du discours?

Au cas où les connaissances des étudiants s'avèreraient insuffisantes, nous allons expliquer systématiquement les différents points soulevés par les trois questions ci-dessus. Ainsi, nous allons montrer comment les notions de texte et de discours sont abordées par les chercheurs tels que Van Dijk (1972), Halliday et Hasan (1976), Lundquist (1980 et 1983), Charaudeau (1992), Adam (1992 et 1995), Bronckart (1994) et autres.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité et les questions des étudiants, un débat sera ouvert sur le texte "La structure compositionnelle des textes" distribué à la fin du cours précédent.

Texte: La structure compositionnelle des textes

Pour clarifier la réflexion didactique, il me semble utile de bien avoir en tête la définition suivante: un TEXTE est une unité linguistique complexe régulée par divers modules ou sous-systèmes partiellement autonomes les uns par rapport aux autres (assez pour pouvoir être décrits, théorisés et enseignés de façon relativement séparée.) Je distingue six modules ou plans de régulation. Les trois premiers permettent d'expliquer le fait qu'un texte ne soit pas une suite aléatoire de propositions [A]. Les trois derniers correspondent à l'organisation qu'on peut dire pragmatique du discours [B]. (TABLEAU)

Le module [A1] concerne **la grammaire de la phrase**, c'est-à-dire tous les domaines classiques de la linguistique, du phonème au syntagme. **La grammaire du texte** [A2]

tient compte des liages inter-phrastiques allant de l'anaphore aux faits de connexion en général (organisateurs et connecteurs); de la ponctuation et de la segmentation graphique (de la virgule aux paragraphes, des titrages et sous-titrages.) **La structure compositionnelle [A3]** comporte deux parties: **les types de séquences de base [A3.1]**: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale et **les structures rhétoriques [A3.2]**: structures propres à des genres historiquement stabilisés tels que le conte, nouvelle, le plaidoyer, la lettre ouverte, etc.) Le **module sémantique [B1]** concerne le sens des unités lexicales aux isotopies (continuité textuelle dans des phrases successives) en passant par le thème global du discours. **L'énonciation [B2]** se rapporte à tous les phénomènes de prise en charge (ou non) des énoncés (focalisation, polyphonie, modalisation).

Grammaire de la phrase	Grammaire du texte	Structure compositionnelle	Sémantique	Énonciation	Buts/Visée(s)
A1	A2	A3	B1	B2	B3
Suite de propositions			Configuration pragmatique		
TEXTE					

Paret, M.-C. et Blain, R. (1995.) "Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes". *Québec français*, Automne 1995, 99, p. 54-55.

- Qu'avez-vous trouvé d'intéressant dans le texte?
- Le texte lu vous a-t-il semblé facile à comprendre?
- A votre avis, le contenu du texte a-t-il changé l'idée que vous aviez de la définition du mot "texte"?

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Le contenu du cours porte essentiellement sur la sensibilisation des étudiants aux difficultés de définir la notion de texte et celle de discours.

1. NOTIONS DE DISCOURS ET DE TEXTE

Les travaux de beaucoup de linguistes se rejoignent en plusieurs points pour définir ces deux notions. Voici quelques considérations théoriques de certains d'entre eux.

Notion de texte/discours chez Bronckart

Pour Bronckart (1994), un texte est une trace matérielle d'une action langagière. Situé au niveau de l'analyse synchronique, le texte se présente comme une suite de séquences organisées de comportements verbaux, oraux ou écrits, attribuables à un agent singulier. Ainsi, le texte est "le médiateur de l'action". Ainsi, le statut fondamental des productions textuelles est celui d'assurer une médiation entre les représentations sociales définissant le contexte des actions humaines.

Notion de texte/discours chez Charaudeau

Charaudeau (1992) distingue le texte du discours qu'il définit en référence aux principes d'organisation de la matière linguistique, lesquels dépendent de la finalité communicative du sujet parlant. Selon lui, le texte représente «le résultat matériel de la communication». De ce point de vue, le texte «témoigne des choix conscients (ou inconscients) que le sujet parlant a fait dans les catégories de la langue et les modes d'organisation du discours, en fonction des contraintes imposées par la situation» (Charaudeau, 1992: 634.) Ainsi, le texte dépend du **contrat** de la situation de communication et du **projet de parole** du sujet parlant ou du scripteur. En cela il diffère du discours qui présuppose des paramètres d'ordre physique et d'ordre social. Les textes peuvent faire l'objet d'une catégorisation en **types de textes** (publicitaires, scientifiques, d'information, d'instruction, etc.) qu'il ne faut pas confondre avec des **types de discours** puisqu'un même type de texte peut résulter d'un ou plusieurs modes d'organisation de discours et de l'emploi de plusieurs catégories de langue.

Exemples:

1) Les annonces d'offre d'emploi constituent un type de textes utilisant en majorité un mode d'organisation descriptif et narratif:

La radio télévision nationale cherche animateur en kiswahili de 35 ans maximum, ayant une expérience en radiodiffusion, possédant une bonne maîtrise du kirundi.

Il peut parfois utiliser de l'argumentatif:

"Si vous êtes excellent vendeur vous pouvez, en un an, vous créer une situation indépendante".

Notion de texte/discours chez Beauté

Beauté (1987) soutient que contrairement au discours qui se définit par un acte de langage, un enjeu, le texte se définit par une forme (exemple: morphologie du conte), d'où, selon lui, un texte peut être caractérisé, d'une part, par une logique interne, un principe de progression ou d'organisation, et, d'autre part, par un type de clôture (procédé discursif signalant l'achèvement d'un texte ou d'un discours).

Notion de texte/discours chez Cortès

De l'avis de Cortès (1985a) qui définit le texte dans une "perspective globale cohérente", le texte est comme un macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent. Un texte présuppose une séquence d'éléments linguistiques ayant une existence concrète, matérielle. Cette séquence constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle. Se basant sur la décomposition de l'acte énonciatif en trois actes fondamentaux (l'acte de référence, l'acte de prédication et l'acte illocutionnaire), Cortès (1985a) conclut avec Lundquist (1980 et 1983) que le texte présente trois niveaux d'analyse dessinant trois structures imbriquées dans l'acte communicatif: **le niveau référentiel, le niveau prédicatif et le niveau illocutionnaire** qui correspondent respectivement à la structure thématique, à la structure sémantique et à la structure pragmatique.

Notion de texte/discours chez van Dijk

Selon van Dijk (1972), le vocable **texte** vient du latin, **textus** qui signifie «tissé». Ainsi, l'auteur définit le **discours** comme "un énoncé (ou une énonciation) de nature verbale qui a des propriétés textuelles, mais qui, en outre doit être caractérisé en termes d'aspects contextuels, en tant qu'acte de langage accompli dans certaines conditions." Par **propriétés textuelles**, il faut entendre le texte vu comme une séquence de phrases qui se suivent dans un certain ordre et entre lesquelles des relations sémantiques peuvent être établies. Les phrases sont liées en un tout significatif. Elles constituent une composante de base du texte. Quant aux **aspects textuels**, ils réfèrent aux connaissances du monde et à la situation de communication. L'**acte de langage** détermine quant à lui, la fonction et la portée du discours.

Notion de texte/discours chez Adam

D'un autre point de vue, Adam (1987b) soutient que les notions de texte et de discours relèvent de **deux plans différents**. Alors que le texte, tout comme la phrase et le morphème, est défini sur le **plan de la signifiante**, le discours appartient au **plan de la signification** au même titre que l'énoncé et le mot. Selon lui, il faut distinguer énoncé et texte en ce sens que l'énoncé doit être compris dans le sens «d'objet matériel oral ou écrit», «observable et descriptible» tandis que le texte est un «**objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle**» (Adam, 1992: 15), d'où les notions de texte et de discours sont abordés sous leurs aspects structurel et fonctionnel (Adam, 1987a, 1987b et 1992). Ainsi, le texte doit être compris comme «une structure séquentielle» en tant qu'unité composée de n séquences (où n est compris entre 1 séquence et un nombre n de séquences,...) pouvant être soit elliptiques, soit complètes. Ainsi, le texte est défini par Adam (1995: 54) comme: «une unité linguistique complexe régulée par divers modules ou sous-systèmes partiellement autonomes les uns par rapport aux autres (assez pour pouvoir être décrits, théorisés et enseignés de façon séparée).» Il distingue ainsi six modules ou plans de régulation qu'il subdivise en deux groupes de modules comportant trois modules chacun: le groupe de modules [A], suite de propositions, et le groupe de modules [B], configuration pragmatique. Ces modules expliquent le fonctionnement général du texte (tableau I).

Tableau I
Structure compositionnelle des textes selon Adam (Paret et Blain, 1995)

Grammaire de la phrase	Grammaire du texte	Structure compositionnelle	Sémantique	Énonciation	Buts/Visée(s)
A1	A2	A3	B1	B2	B3
Suite de propositions			Configuration pragmatique		
TEXTE					

Le premier groupe de modules (grammaire de la phrase, grammaire du texte et structure compositionnelle) permet d'expliquer le fait que le texte ne soit pas une suite aléatoire de propositions. La structure compositionnelle se subdivise en deux parties: les types de

séquences de base (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale) et les structures rhétoriques (conte, nouvelle, etc.). Le deuxième groupe de modules correspond quant à lui à l'organisation pragmatique du discours. Il comprend les modules sémantique, énonciation et but(s)/visée(s). Cette forme de «polystructuration des textes/discours» a amené Adam (1987a) à émettre une hypothèse selon laquelle la linguistique textuelle doit abandonner toute visée typologique englobante afin de prendre appui sur les notions d'«insertion de séquences» et de «dominante séquentielle». Cependant, cette idée a été ensuite rejetée par l'auteur qui soutient l'hypothèse de l'existence d'un petit nombre de types séquentiels de base pour théoriser de façon unifiée l'hétérogénéité compositionnelle des discours (1992). Le texte comporte donc, selon lui, une définition séquentielle et une définition configurationnelle ou pragmatique (Adam, 1987a, 1987b et 1992; Paret et Blain, 1995). Ainsi, le texte se définit par des principes constitutifs dont certains sont inhérents à sa nature (la cohérence et la cohésion) et dont les autres sont centrés sur son utilisation (l'intentionnalité, l'acceptabilité, la situationnalité, l'intertextualité et l'informativité).

2. SITUATION DE COMMUNICATION

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE COMMUNICATION

Partant des éléments du schéma de la communication et faisant varier les modalités tour à tour, on parvient à multiplier à l'infini les situations de communication potentielles à proposer en classe. On dégage ainsi une grille de différentes situations sur base des variables inhérentes à chacun des pôles du schéma de la communication (émetteur, récepteur, référent, code, canal, message). Cette grille fournit un cadre de questionnement des discours en question (Valiquette, 1979).

La question qui se pose est de savoir comment on peut tenir compte de tous les éléments de la situation de communication. Pour pallier au problème, on fait intervenir les fonctions de la communication.

Apport original des fonctions de la communication

Rôles généraux du langage humain: un rôle cognitif et celui de communication. La **fonction de communication** peut être définie comme étant l'ensemble des rôles assumés par le langage utilisé à l'occasion d'activités de communication.

Relation entre fonction et situation

La fonction est l'un des principes essentiels d'organisation linguistique et psycholinguistique du discours.

La situation est appréhendée par le biais des éléments suivants: endroit, objet du message, caractéristique de l'interlocuteur, durée prévue, le pourquoi de la communication (la fonction qu'elle exerce).

Relation entre situation et contexte

Pour Charaudeau (1992), ces deux notions sont souvent confondues. On parle ainsi de "contextes linguistiques", "contexte discursif", "situation linguistique" et "situation discursive" pour désigner "tout ce qui entoure l'énoncé étudié". La **situation** se réfère à l'environnement physique de l'acte de communication, et le **contexte** se réfère à l'environnement textuel d'un mot ou d'une séquence de mots.

Compétence communicative

Selon Hymes (1971), la compétence communicative comporte des composantes intégrant des actes de parole et un savoir culturel. Pour Lebrun (1987), la compétence discursive inclut la compétence textuelle qui résulte elle-même d'une combinaison des compétences sémiotico-sémantique et linguistique, et la compétence pragmatique qui tient compte en plus de la situation et de l'idéologie (voir figure 1).

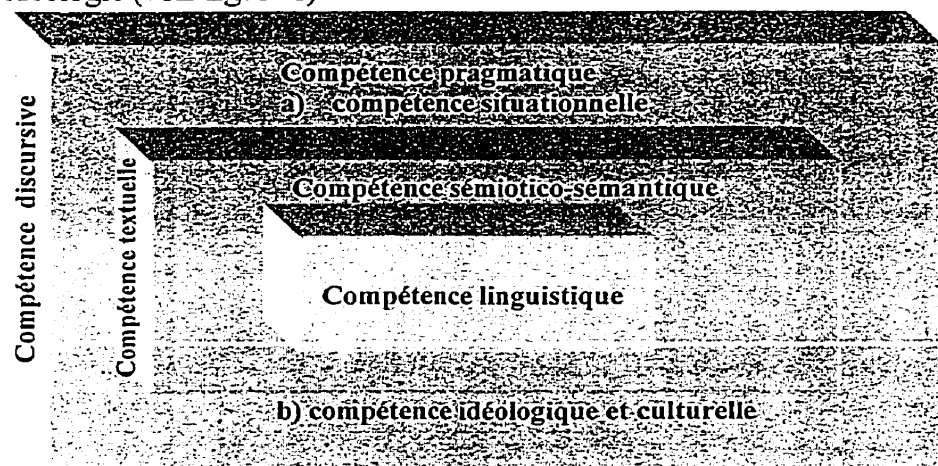


Figure 1: Modèle de compétences emboîtées selon Lebrun (1987)

Dabène (1991: 10) définit la compétence un «ensemble de composantes dont la maîtrise

permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception des écrits». Selon lui, ces composantes sont hétérogènes et renvoient à des savoirs, à des savoir-faire et à des représentations qui ne sauraient être confondues avec des performances scolaires de l'apprenant.

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, l'exercice suivant est proposé en classe. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants.

Durée: 15 minutes

Dégager de l'ensemble de ce court texte les trois niveaux de l'acte communicatif.

Trois multinationales songent à venir s'installer au Burundi. Deux de ces compagnies s'établiraient dans la région de Makamba tandis que la troisième s'installerait à Kayanza. Des investissements de l'ordre de trois millions de dollars américains viendraient gonfler l'économie de ces régions

Tableau II
Grille de correction de l'exercice

Actes fondamentaux de l'acte de communication	Illustrations
- L'acte référentiel	- des investissements de l'ordre de 3M\$ américains
- L'acte de prédication	- venue possible de multinationales - lieu d'implantation - montant des investissements
- L'acte illocutionnaire	- informer

III. Assimilation des connaissances

À partir de l'exercice précédent, quelques questions sont posées pour guider les étudiants dans le processus d'assimilation des connaissances apprises.

- Comment avez-vous identifié le thème, c'est-à-dire ce dont on parle?
- Comment avez-vous repéré les attributs du sujet traité?
- Racontez les difficultés que vous avez éprouvées dans cet exercice. Quelles sont les questions que vous vous êtes posées avant la lecture du texte et comment faites-vous pour évaluer la qualité de votre travail ?

Les deux dernières questions servent à stimuler le processus de procédurisation et le processus métacognitif.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Consigne

Composer un court texte sur le thème suivant : « **Ce que je retiens de l'exposé sur les niveaux de l'acte communicatif** ». En rédigeant le texte, gardez à l'esprit les questions qu'on se pose pour découvrir ces niveaux:

- À qui l'émetteur s'adresse-t-il dans le texte?
- Quelle est l'intention de l'auteur?
- De quoi parle-t-il dans ce texte?

Durée: 20 minutes

Correction: La correction sera faite en classe

II. Organisation des connaissances en schémas

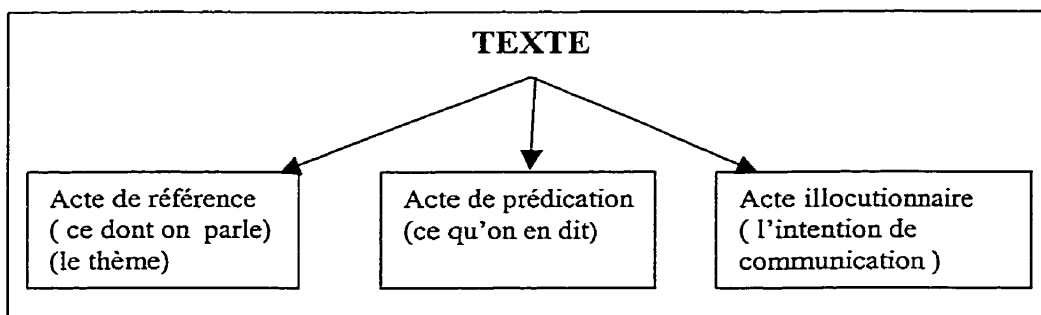


Figure 2. Présentation schématique des actes fondamentaux de l'acte communicatif selon Lundquist (1980).

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous utiliserons le schéma présentant le texte comme un ensemble global (Cortès, 1985 et Lundquist, 1980). Le tableau précise les actes imbriqués dans l'acte de communication.

III. Transfert et extension des connaissances

Sur la base de votre expérience quotidienne, nommez trois situations de communication où vous arrivez difficilement à identifier l'acte de prédication. Précisez pourquoi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1987a). "Types de séquences textuelles élémentaires". Pratiques, 56, p. 54-79.
- ADAM, J.-M. (1987b). "Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité". In J.-L. Chiss *et al.* (Éd.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck, p. 23-33.
- ADAM, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes- récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan.
- BEAUTÉ, J. (1987), "Vers un essai de typologie". Repères, 73, p. 63-67.
- BRONCKART, J.-P. (1994). "Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective". In Y. Reuter (dir.), Interactions lecture-écriture. Université Charles-de-Gaule/Lille III. Actes du Colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL, Berne: Peter Lang, p. 371-404.
- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. DAVAUD et PASQUIER, A. (1985). Le fonctionnement des discours. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.
- CORTÈS, J. (1985a). "La grande traque des valeurs textuelles, quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire de texte". Le Français dans le monde, 192, p. 28-34.
- DABÈNE, M. (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". Repères, 4, p. 9-22.
- HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- HYMES, D. (1971). "On linguistic theory, communicative competence and the education of disadvantaged children". In H.L.Wax, S.A. Diamond and F.O. Gearing (éds.). Anthropological Perspectives on Education. N.Y.: Basic Books, p. 51-66.
- LEBRUN, M. (1987). Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.
- LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Copenhague: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- LUNDQUIST, L.(1983). L'analyse textuelle: méthode, exercices. Paris: CEDIC.
- PARET, M.-C. et BLAIN, R. (1995). "Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes". Québec français, 99, p. 54-57.
- VALIQUETTE, J. (1979). Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Québec: SREP, MEQ.
- VAN DIJK, T.A. (1972). Some aspects of text-grammars, La Haye: Mouton.

SÉANCE DE COURS 4: TYPOLOGIES TEXTUELLES ET MODES D'ORGANISATION DU DISCOURS

Durée : 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche.

1.1 Objectif général de la leçon

Distinguer les types de textes et les modes d'organisation du discours.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) caractériser les différents types de textes
- 2) distinguer les propriétés générales des modes d'organisation du discours

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Programme de français de l'enseignement secondaire général dans le but de faciliter le rappel des connaissances antérieures des étudiants.
- Syllabus du cours "Leçon 2".
- L'ouvrage "Grammaire du sens et de l'expression".
- Tableau sur acétate présentant quelques types de textes et les modes d'organisation qui les caractérisent pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque étudiant.
- Grille de correction des exercices sous forme de rétroaction sur les connaissances et les stratégies employées pour réaliser la tâche³.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

³Le but de la présentation de la grille est de préciser à l'intention des étudiants les critères selon lesquels ils vont être évalués.

Pour mieux diriger l'attention des étudiants, les éléments du matériel à distribuer le seront au moment opportun.

III. Activation des connaissances antérieures

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, l'étudiant est amené à répondre aux questions suivantes:

1. Avez-vous étudié la typologie textuelle ou les genres de discours/textes?
2. Nommez les genres ou les types de textes/discours que vous connaissez.

Au cas où les connaissances des étudiants s'avéreraient insuffisantes, nous allons les guider par des questions supplémentaires pour mieux déceler les fausses représentations qu'ils ont des typologies textuelles.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité et les questions des étudiants, un débat sera ouvert sur le thème des typologies textuelles (les types de texte cités par les étudiants ayant été notés au tableau).

- À votre avis, pensez-vous avoir étudié correctement les différents types de textes ci-haut cités?
- Ne trouvez-vous pas qu'un texte écrit tel que le récit présente toujours des aspects qui combinent la narration et la description, et même l'argumentation?

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Le présent module a pour objectif d'amener les étudiants à prendre connaissance de l'existence d'une variété de typologies textuelles et des terminologies employées. En effet, les modes d'organisation discursif (Chareaudeau, 1992) ou les séquentialités (Adam, 1987a, 1987b et 1992; Paret et Blain, 1995) sont des ingrédients qui alimentent les types de textes.

TYOLOGIES TEXTUELLES ET MODES D'ORGANISATION DU DISCOURS

Introduction

La plupart des typologies ne retiennent pas nécessairement la distinction type de texte/genre de discours (ou genre de textes). Pour Bronckart (1994), lorsque les activités humaines médiatisées par la langue se développent et se diversifient, la langue tend aussi à se spécialiser en formes d'organisations différentes ou genres de textes. Ces derniers «sont ces modalités de structuration de l'activité langagière par lesquelles les aspects illocutoire et locutoire sont intégrés, qui disent le monde en agissant dans le monde.» (p. 385). La notion de **genre** a été appliquée d'abord aux textes littéraires traditionnellement reconnus: genre épique, poétique, lyrique, fictionnel, etc. Elle a ensuite été appliquée aux textes écrits et oraux. Sous cet angle de vue, «de texte singulier» est compris comme «exemplaire d'un genre» composé de segments distincts qui relèvent de **types de discours**. Ces segments sont intuitivement isolables par leur fonction sémantico-pragmatique pour ainsi identifier des configurations d'unités linguistiques et des modes d'organisations syntaxiques relativement stables.

1. Notions de types de textes et de genres de discours

Petitjean (1989) distingue trois types de classification: l'apport des sociologues, l'apport des psychologues et celui des linguistes.

L'apport des sociologues est constitué par des typologies officielles basées sur des critères socialement reconnus (qualité esthétique, teneur morale, apport de savoirs, complexité structurelle,...). La notion de **genre** est utilisée dès 1988 pour élargir l'éventail des genres littéraires légitimés et introduire à l'école des «mauvais genres.»

En matière de classement des textes, les rares travaux des psychologues se fondent sur des critères basés tant sur l'organisation textuelle que sur les paramètres énonciatifs. Comme le relèvent certains travaux (Benoît et Fayol, 1989; Schneuwly, 1994), l'on admet que les recherches relatives aux classifications de textes ne sont qu'à leur début.

L'analyse bibliographique montre que l'apport des linguistes est de loin le plus important par rapport aux deux précédents. Toutes ces classifications sont basées sur des critères internes - «foyer conceptuel»- (thème, organisation globale ou locale, etc.) et externes -«foyer

classificatoire»- (support, destinataire, intention de communication, etc.) fortement hétérogènes de sorte qu'on peut trouver des propriétés communes à une classe de textes et des critères différents utilisés pour rendre compte d'une même classe. En tant que construction savante, une typologie comporte trois paramètres: une base typologique (le nombre de critères explicites uniques ou multiples, homogènes ou hétérogènes, hiérarchisés ou non), un domaine d'application caractérisé et une description des formes de mise en rapport entre la base et le domaine d'application. Petitjean énumère quatre exigences minimales « d'une typologie supérieure»: l'homogénéité, la monotypie, la non-ambiguïté et l'exhaustivité. Malheureusement, une telle typologie n'existe pas et les démarches classificatrices sont très variées. Dans son inventaire, Petitjean (1989) distingue trois types de classification: homogène, intermédiaire, hétérogène.

Classifications homogènes

Cette approche classificatoire est constituée de «foyers conceptuels» liés à des procédures cognitives. C'est le cas des typologies de Werlich (1975) et d'Adam (1992). Werlich (1975) distingue cinq types de textes:

- Le type descriptif est lié à la perception dans l'espace.
- Le type narratif est lié à la perception dans le temps.
- Le type expositif est associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.
- Le type argumentatif est centré sur le jugement et la prise de position.
- Le type instructif est lié à la prévision du comportement à venir. Chacun de ces «foyers conceptuels» se manifeste par des marques linguistiques de surface: imparfait (description), passé simple (narration), accumulation de connecteurs logiques (exposition et argumentation), impératif et infinitif (instruction).

J.-M. Adam (1992) distingue quant à lui cinq types de structures séquentielles de base qui servent à organiser la planification globale d'un texte (superstructure) ou à enchaîner une suite d'unités linguistiques («plan de texte»):

- Séquentialité narrative (roman, nouvelle, faits divers, conte, récit historique, parabole, etc.).
- Séquentialité descriptive (description d'un récit, guide touristique, publicité, etc.).
- Séquentialité explicative (page d'un manuel, article de vulgarisation, article d'information, etc.).
- Séquentialité argumentative (éditorial, publicité, etc.).

- Séquentialité dialogale (dialogue romanesque ou théâtral, interview, conversation téléphonique, débat, etc.).

Chaque superstructure (ou «plan de texte») peut être détectée à partir des marques de surface.

Classifications intermédiaires

Ces classifications ont comme «foyer classificatoire» le mode énonciatif, l'intention de communication ou les conditions de production. Trois grand groupes de typologies se dégagent si on analyse la mise en situation des textes: énonciatives, communicationnelles, situationnelles.

Le premier correspond au courant énonciatif et a pour principe de base les rapports qu'instaure le producteur du texte avec la situation d'énonciation. Après avoir jeté les bases théoriques de l'énonciation, Benveniste (1966 et 1970) a proposé une typologie fondée sur la présence/absence, la corrélation et la densité des indicateurs linguistiques, l'ensemble reflétant un choix énonciatif possible entre deux attitudes élocutives: l'énonciation personnelle et l'énonciation historique. A la suite des travaux de Benveniste (1966 et 1970), Bronckart *et al.* (1985) ont identifié des modes d'encrage permettant de faire un classement des textes: le discours (un repérage déictique se fait par rapport à l'énonciation), l'histoire (un repérage anaphorique se fait par rapport à un mot de l'énoncé), le discours indirect, les textes théoriques, les textes poétiques.

Les typologies communicationnelles ou fonctionnelles se fondent sur le principe selon lequel la structure verbale d'un message dépend avant tout de la fonction dominante des six fonctions qui ont été définies par Jakobson (1973). Ces fonctions ont donné lieu par dérivation à une typologie de textes et de discours: textes référentiels («objectivants»), textes expressifs, textes conatifs (directifs ou prescriptifs), textes phatiques (facilitant le contact), textes métalinguistiques (réfléchissant sur la langue ou sur les textes comme le dictionnaire), textes poétiques (où la langue est prise comme un objet). D'autres typologies ont été dérivées de Jakobson en prenant comme base typologique l'un des six facteurs du schéma de la communication. C'est le cas de Peytard (1982) qui distingue trois types de messages: linguistiques (d'ordre oral ou scriptural), non linguistiques (relevant de la sémiologie), mixtes. Charaudeau (1992) distingue quant à lui quatre modes d'organisation du discours: le mode narratif, le mode descriptif, le mode énonciatif et le mode argumentatif. Chacun de ces modes

d'organisation possède une fonction de base correspondant à la finalité discursive du projet de communication.

Les auteurs des typologies situationnelles classent les textes en s'appuyant sur le domaine social à partir duquel les discours sont produits. On distingue ainsi des typologies de lieux sociaux (Bronckart *et al.*, 1985), des pratiques discursives effectuées à l'intérieur d'un lieu social (Moirand, 1979).

Les classifications hétérogènes

Lorsque la base typologique est totalement hétérogène et comprend des critères relevant des foyers classificatoires différents, il conviendrait de parler de genre de textes pour désigner ce type de classification (Privat et Vinson, 1988).

Toutes ces différentes typologies révèlent la complexité des formes de relations que la langue entretient avec la situation de communication (orale ou écrite). Les concepts de **forme** et d'**acte de langage** doivent d'abord être distingués avant de choisir une typologie textuelle pouvant répondre à des besoins didactiques précis. Ces choix pédagogiques de types textuels doivent nécessairement être motivés par la présentation préalable d'un regroupement d'indices faisant apparaître les «structures séquentielles de base».

2. Importance des typologies

La connaissance de types de textes en tant que connaissance objectivée permet au scripteur de développer sa compétence textuelle qui se construit également avec le concours d'autres compétences. Les typologies textuelles sont essentiellement basées sur la mise en rapport de deux plans langue/textes et la théorie linguistique de référence privilégiant un aspect linguistique plutôt qu'autre: l'organisation textuelle, le contenu textuel, les marques de surfaces, etc. C'est d'ailleurs ce que reflètent les différentes descriptions portant sur les typologies de textes et de discours où subsiste un certain «flou méthodologique» dû à la complexité des critères typologiques et à l'hétérogénéité des approches classificatoires. Cela a poussé certains chercheurs comme Schneuwly (1994) à considérer que «la mode des typologies a fait place à celle des genres». Néanmoins, ces typologies restent utiles pour l'enseignement. Nous rejoignons ainsi cette réflexion d'Adam (1992: 15):

Les recherches sur les catégorisations humaines jettent un pont entre connaissances du monde et connaissances linguistiques. Or, dans la connaissance du monde des textes, les sujets utilisent des catégories dont il faut bien essayer de tenir compte.

Mais comme le souligne Charaudeau (1992), l'état actuel des études en analyse du discours ne permet pas d'arriver à une typologie exhaustive des textes. Ces types de textes coïncident avec un mode de discours qui en constitue l'organisation dominante lorsqu'ils ne résultent pas de la combinaison de plusieurs de ces modes. D'où il propose quelques correspondances entre modes de discours dominants et certains types de textes. Au niveau du principe, cette proposition rejoint celle d'Adam (1987b, 1992).

Vers le milieu des années 80, l'ensemble de l'écrit se référait à une typologie de textes précisant les relations entre les situations de production et l'emploi de certaines unités linguistiques. La tradition scolaire montre qu'on a fait correspondre, surtout à des fins pédagogiques, à un certain type de texte un fait linguistique particulier (le texte narratif au passé simple, le texte descriptif à l'imparfait, le texte argumentatif à certains connecteurs, etc.). De l'avis de Combettes (1987), il est nécessaire de considérer qu'un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices. La difficulté majeure reste qu'on ne sait pas comment traiter la diversité des faits de langue. Comme l'écrit Petitjean (1989), l'enjeu théorique, didactique et pédagogique des classifications textuelles commande une réflexion sur l'acte de la classification selon qu'il est abordé par différents champs théoriques de référence.

De manière générale, l'on admet qu'il existe des modes d'organisation du discours prototypiques: le mode narratif, le mode descriptif, le mode explicatif, le mode argumentatif et le mode dialogal. C'est du moins les cinq modes principaux que retiennent les programmes d'enseignement tant au secondaire qu'au supérieur.

Tableau III
Modes d'organisation du discours selon Charaudeau (1992)

Modes d'organisation du discours	Fonction de base	Principe d'organisation
Narratif	Construire la succession des actions d'une histoire dans le temps pour en faire un récit	Organisation de la logique narrative (actant et processus) Mise en narration (identités et statuts du narrateur)
Énonciatif	Rapport d'influence (JE—> TU) Point de vue situationnel (JE—> IL) Témoignage sur le monde (IL)	Position par rapport à l'interlocuteur Position par rapport au dit Position par rapport aux autres discours
Descriptif	Identifier et qualifier des êtres de manière objective / subjective	Organisation de la construction descriptive
Argumentatif	Expliquer une vérité dans une visée rationalisante pour influencer l'interlocuteur	Organisation de la logique argumentative Mise en argumentation (procédés sémantiques et discursifs) .

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, l'exercice suivant est proposé en classe.

Consigne

Lisez attentivement le texte suivant et répondez ensuite aux questions à la fin du texte.

Durée: 30 minutes

Texte: La légèreté et la pesanteur

L'éternel retour est une idée mystérieuse et, avec elle, Nietzsche a mis bien des philosophes dans l'embarras: penser qu'un jour tout se passera comme nous l'avons déjà vécu et que même cette répétition se répétera indéfiniment! Que veut dire ce mythe loufoque?

Le mythe de l'éternel retour affirme, par la négation, que la vie qui disparaît une fois pour toutes, qui ne revient pas, est semblable à une ombre, est sans poids, est morte d'avance, et fût-elle atroce, belle, splendide, cette beauté, cette splendeur ne signifient rien. Il ne faut pas en tenir compte, pas plus que d'une guerre entre deux royaumes

africains du XIV^e siècle, qui n'a rien changé à la face du monde, bien que trois cent mille Noirs y aient trouvé la mort dans d'indescriptibles supplices.

Cela changera-t-il quelque chose à la guerre entre deux royaumes africains du XIV^e si elle se répète un nombre incalculable de fois dans l'éternel retour?

Oui: elle deviendra un bloc qui se dresse et perdure, et sa stupidité sera sans rémission.

Si la Révolution française devrait se répéter, l'historiographie française serait moins fière de Robespierre. Mais comme elle parle d'une chose qui ne reviendra pas, les années sanglantes ne sont plus que des mots, des théories, des discussions, elles sont plus légères qu'un duvet, elles ne font pas peur. Il y a une infinie différence entre un Robespierre qui n'est apparu qu'une seule fois dans l'histoire et un Robespierre qui reviendrait éternellement couper la tête aux Français.

Disons donc que l'idée de l'éternel retour désigne une perspective où les choses ne nous semblent pas telles que nous les connaissons: elles nous apparaissent sans la circonstance atténuante de leur fugacité. Cette circonstance atténuante nous empêche en effet de prononcer un quelconque verdict. Peut-on condamner ce qui est éphémère? Les nuages orangés du couchant éclairent toute chose du charme de la nostalgie; même la guillotine.

Il n'y a pas si longtemps, je me suis surpris dans une sensation incroyable: en feuilletant un livre sur Hitler, j'étais ému devant certaines de ses photos; elles me rappelaient le temps de mon enfance; je l'ai vécu pendant la guerre; plusieurs membres de ma famille ont trouvé la mort dans des camps de concentration nazis; mais qu'était leur mort devant cette photographie d'Hitler qui me rappelait un temps révolu de ma vie, un temps qui ne reviendrait pas?

Cette réconciliation avec Hitler trahit la profonde perversion morale inhérente à un monde fondé essentiellement sur l'inexistence du retour, car dans ce monde-là tout est d'avance pardonné et tout y est donc cyniquement permis.

Milan Kundera, Insoutenable légèreté de l'être, Chapitre 1, p. 13-14

- Quels sont, à votre avis, les modes d'organisation du discours auxquels recourt l'auteur du texte pour exprimer sa pensée?

- Comment avez-vous procédé pour identifier chacun des modes d'organisation du discours?

Réponse: élimination-discrimination, fonction de base.

III. Assimilation des connaissances

Consigne

À partir de ce texte, quelques questions sont posées pour guider l'assimilation des connaissances par les étudiants:

- Comment faites-vous pour décider qu'une séquence discursive obéit à tel principe d'organisation plutôt qu'à un autre?
- Quelle différence peut-on établir entre les propriétés textuelles et les modes d'organisation de discours?

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Consigne

À partir du texte "**La légèreté et la pesanteur**", identifiez les modes d'organisation (énonciatif, narratif, descriptif ou argumentatif) utilisés par l'auteur.

Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants et pour stimuler les différentes stratégies cognitives (l'exercice exige la discrimination, l'élaboration et la procédurisation).

Tableau IV
Grille de correction de l'exercice

Modes d'organisation du discours	Illustrations
Argumentatif	Paragraphe 1 à 6 et 8
Descriptif (narratif)	Paragraphe 7

Question: Y a-t-il des éléments non maîtrisés ou qui méritent d'être améliorés? (Discussion sur les éléments identifiés par les étudiants.)

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous reviendrons sur le tableau présentant les différents modes d'organisation du discours et la fonction de base qui les caractérise (voir tableau III).

III. Transfert et extension des connaissances

Les connaissances acquises sont transférables en compréhension et en production de textes (lecture d'un appel d'offre, rédaction d'une lettre de demande d'emploi, etc.). Les connaissances acquises ne sont pas particulières à ces contextes. Elles sont également transférables dans d'autres situations de la vie courante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J.-M. (1987a). "Types de séquences textuelles élémentaires". Pratiques, 56, p. 54-79.

ADAM, J.-M. (1987b). "Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité". In J.-L. Chiss *et al.* (Éd.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck, p. 23-33.

ADAM, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes- récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). "La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche". Revue française de pédagogie, 113, p. 93-133.

BENOIT, J. ET FAYOL, M. (1989). "Le développement de la catégorisation des types de textes". Pratiques, 62, p. 71-85.

BENVENISTE, É. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard

BENVENISTE, É. (1970). "L'appareil formel de l'énonciation". Langages, 17, p. 12-18.

BRONCKART, J.-P. (1994). "Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective". In Y. Reuter (dir.), Interactions lecture-écriture. Université Charles-de-Gaule/Lille III. Actes du Colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL, Berne: Peter Lang, p. 371-404.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. DAVAUD et PASQUIER, A. (1985). Le fonctionnement des discours. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.

COMBETTES, B. (1987). "Texte, discours, cohérence". Repères, 71, p. 85-91.

JAKOBSON, R. (1973). Essai de linguistique générale, Tome II. «Linguistique et poétique». Paris: Minuit.

- LEGENDTRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.
- MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrits. Paris: CLE International.
- PARET, M.-C. et BLAIN, R. (1995). "Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes". Québec français, 99, p. 54-57.
- PETITJEAN, A. (1989). "Les typologies textuelles", Pratiques, 62, p. 86-125.
- PEYTARD, J. (1982). Littérature et classe de langue. Paris: Hatier.
- PRIVAT, J.-M. et VINSON, M.-C. (1988). "Tableaux de genres: travailler les critères en lecture-écriture". Pratiques, 59, P. 3-17.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques, in REUTER (dir.) Interactions lecture-écriture, Actes du Colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL, Université Charles-de-Gaule/Lille III. Berne: Peter Lang, p. 155-173.
- WEIRLICH, E. (1975). Typologie der Texte, Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

SÉANCE DE COURS 5 ET 6: QUELQUES MODÈLES DE PRODUCTION ÉCRITE⁴

Durée: 4h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche

1.1 Objectif général de la leçon

Présenter différents apports des modèles d'enseignement de l'écriture et distinguer les sous-processus d'écriture.

1.2 Objectifs spécifiques de la leçon

1) Amener les étudiants à se familiariser avec les modèles de production écrite couramment utilisés;

⁴L'enseignement de l'écrit au Burundi a toujours négligé le travail sur le processus d'écriture. Il faut donc que l'enseignant-chercheur prenne le temps de bien expliquer aux étudiants ce que sont la planification, la mise en texte et la révision. En effet, chacun de ces processus est essentiel à la compréhension et à la production écrite. Également, la connaissance des processus d'écriture permet aux étudiants d'acquérir des habiletés cognitives et métacognitives relatives à l'écrit.

- 2) Amener les étudiants à identifier les différentes opérations impliquées dans le processus d'écriture;
- 3) Amener les étudiants à discuter des stratégies utilisées par les scripteurs "experts";
- 4) Amener les étudiants à réfléchir et à discuter sur chacune des opérations de l'activité d'écriture;
- 5) Amener les étudiants à acquérir un auto-contrôle de leur activité en cours d'écriture.

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Programme de français de l'enseignement secondaire général dans le but de faciliter le rappel des connaissances antérieures des étudiants.
- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I ".
- Tableaux et figures sur acétates présentant les modèles d'écriture et les stratégies de résolution de problèmes à l'écrit pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque étudiant.
- Grille de correction des exercices sous forme de rétroaction sur les connaissances et les stratégies employées pour réaliser la tâche. Le but de la présentation de la grille est de préciser à l'intention des étudiants les critères selon lesquels ils vont être évalués. Cela permet aux apprenants de mettre en pratique leurs stratégies métacognitives.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

Sachant que les étudiants disposent d'un large éventail de connaissances déclaratives en rédaction, l'accent va porter sur le rappel de leurs connaissances conditionnelles et procédurales. Également, nous préciserons, chaque fois que ce sera nécessaire, l'importance de telles connaissances à l'écrit.

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, l'étudiant est amené à répondre aux questions suivantes:

Avez-vous déjà entendu parler de **modèles d'enseignement**?

Quels modèles d'enseignement avez-vous étudiés?

Quel **modèle de production écrite** avez-vous appris?

Quelles sont les étapes d'une activité rédactionnelle?

Définissez chacune de ces étapes.

Au cas où les connaissances des étudiants s'avèreraient insuffisantes, nous allons expliquer systématiquement les différents points soulevés par les quatre questions ci-dessus. Ainsi, nous allons théoriquement montrer la complexité de l'activité de rédaction à travers les modèles plus connus et couramment utilisés.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité et les questions des étudiants, un débat sera ouvert sur les questions-thèmes suivantes:

1. Quelle importance accorde-t-on à la connaissance du processus d'écriture?
2. Comment pourrait-on formuler les critères d'évaluation des écrits scolaires basés sur les processus d'écriture?
3. Quelles consignes aimeriez-vous recevoir avant d'entamer une tâche de rédaction?
4. Quels sont les domaines d'application des connaissances relatives à la production écrite?

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Le présent module veut amener les étudiants à prendre connaissance de l'existence d'une variété de modèles d'écriture présentant trois composantes importantes, que certains appellent des sous-processus: la planification, la rédaction et la révision.

L'écriture étant considérée comme une démarche de résolution de problèmes dans laquelle le scripteur déploie diverses stratégies de résolution afin d'atteindre ses objectifs:

- 1° Quelles sont, à votre avis, les stratégies cognitives utilisées par le scripteur pour atteindre ses objectifs?
- 2° Quelle est la façon dont il récupère l'information logée dans sa mémoire à long terme?
- 3° Comment organise-t-il les idées avant et durant la tâche?
- 4° Qu'est-ce qui fait l'objet de son attention lorsqu'il élabore le contenu?

5° Quelles sont les conventions linguistiques qu'il doit respecter?

PROCESSUS D'ÉCRITURE ET MODELES DE PROCESSUS D'ÉCRITURE.

Introduction

Le développement des sciences du langage a permis ces vingt dernières années de modifier l'ancienne conception de la production écrite en tant que simple produit. Du modèle d'écriture linéaire axé sur les étapes de la production écrite, on est passé aux modèles plus complexes surtout influencés par la psychologie cognitive et la linguistique textuelle. Ces nouveaux modèles d'inspiration cognitiviste définissent l'activité d'écriture comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus (Legendre, 1993).

1. Quelques définitions

Psychologie cognitive: branche de la psychologie qui étudie la cognition définie comme étant l'ensemble des activités mentales impliquées dans nos relations avec l'environnement (perception d'une stimulation, sa mémorisation, son rappel, résolution de problème ou prise de décision). Elle traite des processus cognitifs, donc de l'activité du cerveau.

Connaissance déclarative: c'est la connaissance de ce qu'est une chose, c'est le **quoi**. Ce sont tous les faits, les concepts, les principes, les lois, les théories emmagasinées dans la mémoire à long terme. Ce sont aussi tous les événements personnels qu'une personne a expérimentés ainsi que tout ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas.

Connaissance procédurale: connaissance stockée dans la mémoire à long terme permettant à un individu d'agir sur son environnement. Les connaissances procédurales décrivent la manière de faire des choses. Elle réfère au **comment** des connaissances.

Connaissance conditionnelle: toute connaissance conditionnant l'action.

Processus d'écriture: Le terme **processus** peut signifier l'acte d'écrire ou désigner des théories de l'écriture, ou encore décrire des pédagogies de l'écriture (Susser, 1994). Quant au terme **écriture** qui lui est associé dans ce travail, il est défini par Hayes et Flower (1980) comme un processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture.

2. Modèles traditionnels

Comme nous l'avons déjà souligné, les modèles traditionnels en production écrite montrent que le scripteur procède étape par étape: la préécriture, l'écriture et la réécriture (Rohmer, 1965). L'enseignement de l'écrit se faisait alors à travers les exercices de rédaction, à travers les leçons d'étude de textes et des auteurs déjà consacrés par la tradition scolaire et aussi à travers l'enseignement des contenus peu théorisés. La rédaction ne reposait sur aucune théorie du texte et était considérée comme un aboutissement des apprentissages consacrés aux sous-systèmes (orthographe, lexique, conjugaison, grammaire, etc.) (Reuter, 1989).

Pour Garcia-Debanc (1986), l'évaluation formative des écrits s'intéressait aux critères de réussite du produit terminal. C'est ainsi, par exemple, que les grille d'évaluation des textes produits par les élèves proposait une liste de propriétés que devaient présenter les textes.

Cependant, ce modèle "étapiste" a permis de mettre en évidence la planification dans l'enseignement de l'écriture à l'école (Legendre, 1993). Mais comme l'écrit Deschênes (1988: 76), les modèles linéaires "simplifient à outrance le processus de production du langage et ne rendent pas compte des caractéristiques fondamentales du processus humain de traitement de l'information".

3. Des modèles traditionnels au cognitivisme

Reuter (1989) nous montre que le développement de certaines disciplines s'intéressant à l'analyse du discours telles que la narratologie ou la rhétorique a permis, grâce à leur apport théorique, de mieux appréhender les écrits. Toutefois, les mécanismes de l'écriture n'y étaient pas éclairés. L'émergence des jeux d'écriture (acrostiches, lipogrammes, calligrammes, mots-valises, ...) a aussi apporté une innovation plus ou moins importante en construisant des interactions lecture-écriture où le scripteur était considéré comme un créateur.

Mettant l'accent plus sur les processus que sur les produits, qui restent tout de même importants, la nouvelle approche «procédurale» s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle l'activité de production écrite est décomposable en composantes plus simples en interaction constante et sous le contrôle métacognitif (**monitoring**).

4. Le cognitivisme et la modélisation du processus d'écriture

Les nouveaux apports théoriques de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique ont permis l'élaboration de modèles d'écriture basés sur la description des opérations intervenant dans le processus rédactionnel (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986; Deschênes, 1988; Reuter, 1989; Halté, 1992). Ces modèles, présentent un intérêt majeur du fait qu'ils permettent:

- de réfléchir et de discuter des conceptions, des approches et des pratiques d'écriture;
- d'analyser les stratégies utilisées par les scripteurs et les opérations qui leur font difficulté;
- de connaître la situation d'interlocution afin de prédire les performances et le développement.

Les modèles actuellement disponibles présentent des spécificités différentes, et parfois divergentes, mais on y retrouve les composantes essentielles que sont la planification, la mise en texte et la révision. La plupart de ces modèles envisage l'écriture comme une activité de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Frederiksen et Dominic, 1981; Deschênes, 1988; etc.). Ces représentations définissent l'activité d'écriture comme le résultat d'un rapport dynamique et constant entre plusieurs processus et sous-processus: planification, mise en texte, révision, etc. L'aspect lacunaire de ces modèles est qu'ils n'abordent pas le processus d'écriture sous l'angle fonctionnel (Fayol, 1990). Pour Deschênes (1988), ils réussissent difficilement à intégrer les connaissances acquises par les recherches en compréhension. A son avis, l'activité de production de textes peut être envisagée sous plusieurs angles, d'abord de façon descriptive, puis selon une perspective fonctionnelle et enfin d'après le modèle plus global de la psychologie cognitive.

4.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est le plus connu et le plus largement utilisé pour expliquer le processus d'écriture (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986; Halté, 1992; Moffet, 1992; Legendre, 1993). Il a été établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux afin de collecter des informations sur le processus rédactionnel. Toutefois, on ignore le processus cognitif requis dans une activité d'écriture. Selon Garcia-Debanc (1986:26):

Le protocole témoigne de la résolution de problème sous la forme de solutions successivement essayées. Mais il n'indique rien

sur le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée.

L'analyse de protocole possède trois objectifs:

- identifier les processus rédactionnels;
- déterminer les origines des difficultés rencontrées lors d'une production écrite;
- envisager les conditions d'amélioration des productions.

Les travaux de Hayes et Flower (1980) ont mis en lumière les principales opérations d'une activité d'écriture. Ces opérations constituent les composantes du modèle de Hayes et Flower (1980). Les trois composantes en interaction constante sont: la planification, la mise en texte et la révision (Figure 3).

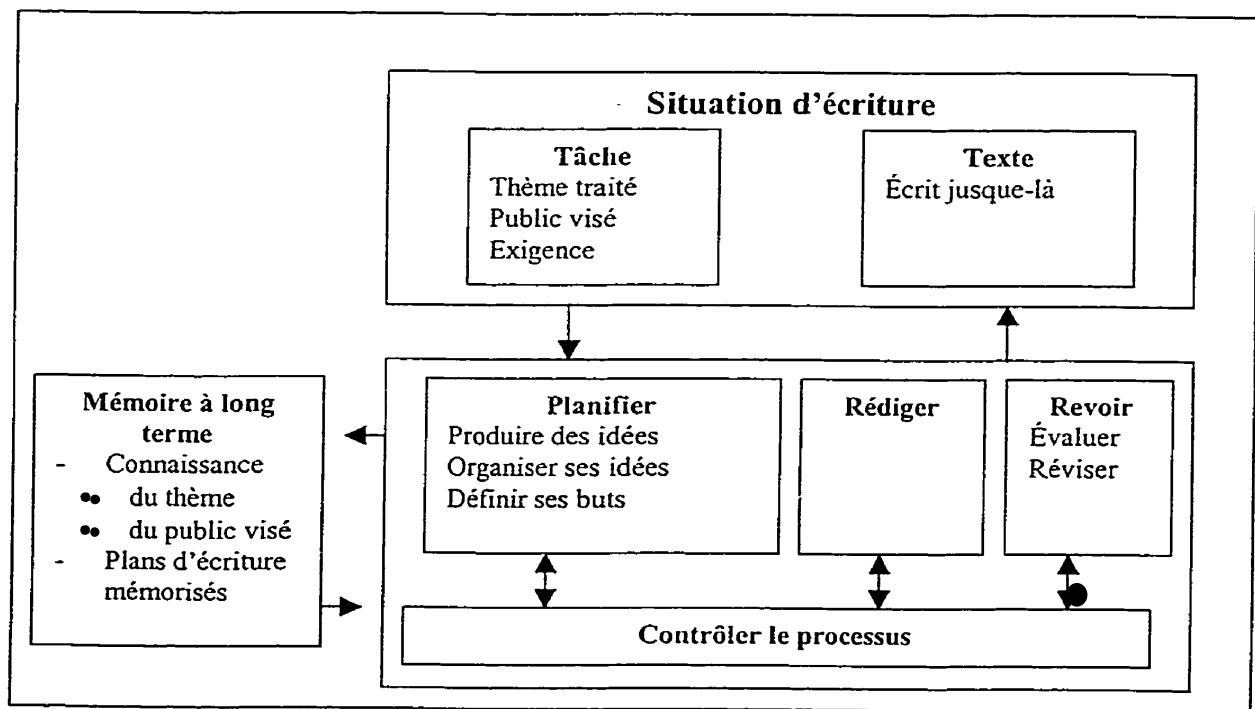


Figure 3. Modèle d'écriture de Hayes et Flower traduit par Darcia-Debanc (1986)

La **planification** constitue la base du texte. Les opérations de planification définissent le but du texte et établissent un plan-guide de l'ensemble de la production écrite. Ces opérations se subdivisent en trois étapes: la conception, l'organisation et le recadrage. L'étape de **conception** permet au scripteur de trouver dans sa mémoire à long terme (MLT) des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales. L'**organisation** est la mise en ordre des éléments recueillis à l'étape précédente. A ce niveau chaque scripteur choisit l'ordre de présentation en

fonction du sujet et des structure textuelles. Le **recadrage** est, quant à lui, l'étape où sont notées les marques portant sur l'adéquation du texte au récepteur. Le scripteur tient compte de la situation d'interlocution (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986). La planification comprend ainsi une représentation du but de l'activité associée à une représentation de l'auditoire.

La **mise en texte** constitue la rédaction proprement dite. Elle obéit à des contraintes locales (contrôle des marques linguistiques, contrôle des suite anaphoriques et des marques de cohésion) et des contraintes globales (type de textes, cohérence macro-structurelle) (Charolles, 1986; Garcia-Debanc, 1986). Le scripteur utilise concurremment sa compétence linguistique, sa compétence textuelle et sa compétence discursive.

La troisième étape du processus d'écriture est la **révision**.

Les opérations de révisions concernent la **lecture critique** et la **mise au point** du texte. L'élaboration de la version finale consiste en une correction des erreurs syntaxiques, en un rétablissement des informations jusque là implicites mais nécessaires à la compréhension et en une réécriture d'une partie du texte ou du texte entier. De l'avis de Garcia-Debanc (1986), le modèle de Hayes et Flower, convient à la production de discours oraux.

4.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia

Les travaux de Bereiter et Scardamalia (1986; 1987) menés à partir d'un vaste échantillon de sujets en anglais langue maternelle ont montré les comportements des scripteurs novices et experts pendant l'acte d'écriture. Ils ont développé des modalités d'intervention d'orientation métacognitive ayant pour but d'induire chez les apprenants:

- l'acquisition et la mise en oeuvre des plans du même type que ceux issus de la linguistique textuelle;
- l'utilisation de guides procéduraux permettant aux sujets de mettre en oeuvre des recherches volontaires d'informations en mémoire, des références systématiques aux objectifs à atteindre et aux méthodes de planification et de contrôle/révision.

Leur objectif était d'amener les sujets à passer d'une stratégie de restitution/énonciation (observable dans le *knowledge-telling model*) [voir traduction de Garcia-Debanc (1986), figure 4] à une stratégie de transformation/élaboration des connaissances (observable dans le *knowledge-transforming model*) [voir traduction de Garcia-Debanc (1986), figure 4].

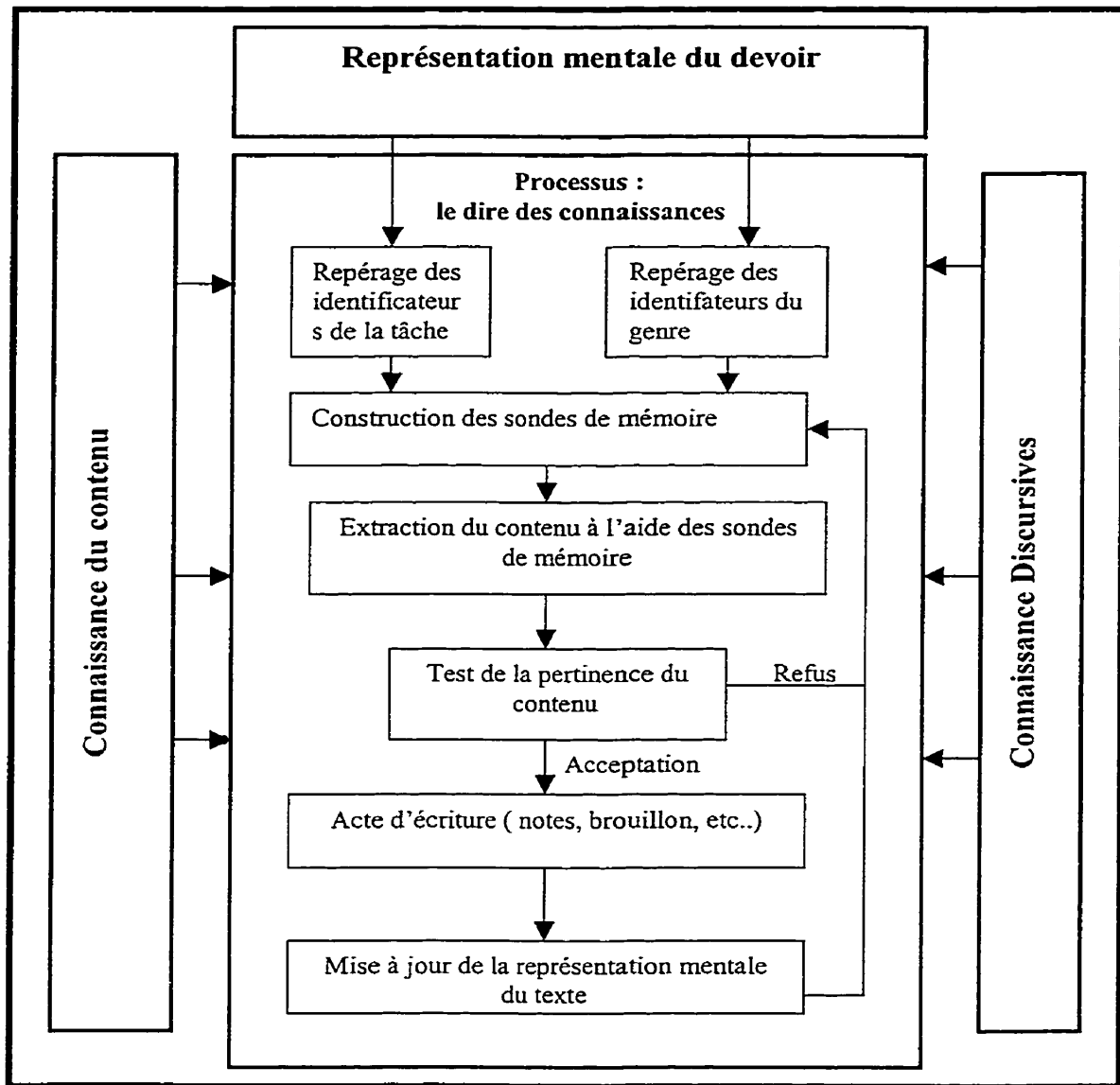


Figure 4. Structure du modèle: le dire des connaissances (knowledge-telling)

Ce modèle permet de décrire le processus d'écriture d'un scripteur novice. Ce dernier construit une représentation mentale d'une tâche dans laquelle il spécifie un topique et un genre textuel. Ce processus consiste à raconter ce que l'on sait sur un sujet donné. Ces informations sont alors stockées dans la MCT avant d'être transcrites en texte. Le processus *knowledge-telling model* s'insère dans un modèle de production textuelle experte, le modèle *knowledge-transforming model*.

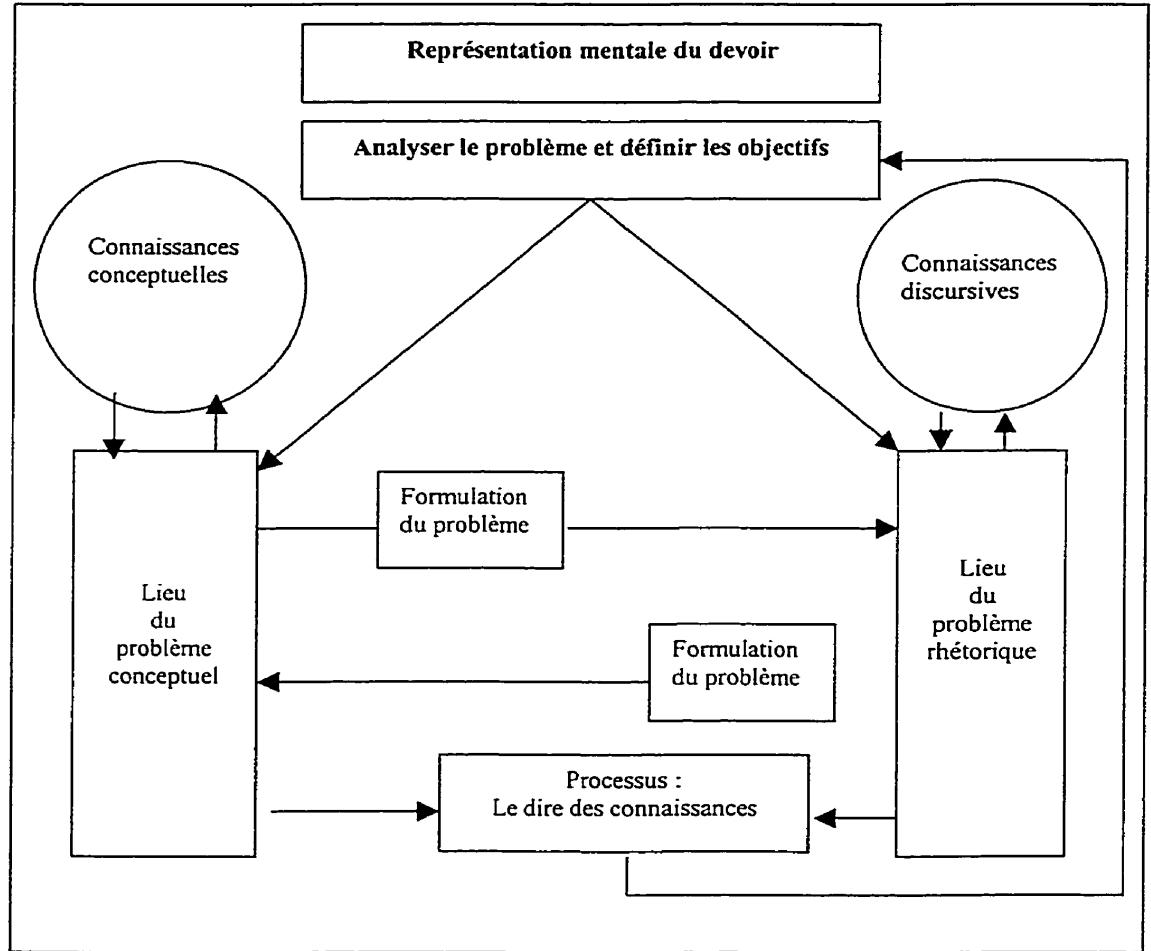


Figure 5. Structure du modèle: transformation des connaissances (knowledge-transforming)

Ce modèle permet de décrire le processus d'écriture du scripteur expert. Lorsqu'un scripteur expert fait appel aux informations contenus dans la MLT, il entre dans le système du dire des connaissances et transforme les idées générées en fonction des objectifs rhétoriques et textuels globaux.

Il existe aujourd'hui d'autres modèles de production de textes qui prennent appui sur un ou plusieurs aspects essentiels du processus d'écriture. C'est le cas du modèle de production de textes de Deschênes⁵ (1988: 78) qui s'appuie sur une définition de l'activité de production d'un texte écrit qui serait «une interaction entre une situation d'interlocution... et un scripteur dont le but est l'énoncé d'un message dans un discours écrit».

⁵Le modèle reprend dans le détail les grandes étapes du processus d'écriture que nous avons présentées dans le cadre théorique.

II. Intégration des connaissances

Ces modèles de production écrite s'appuyant sur d'importantes recherches nous aident à mieux comprendre les objets d'enseignement/apprentissage qui méritent d'être privilégiés pour améliorer la qualité des productions écrites en français langue d'enseignement au Burundi. Cependant, certaines autres voies d'accès à la compétence scripturale méritent d'être présentées. Si ces modèles de production écrite nous permettent de comprendre l'activité mentale du scripteur en situation d'écriture, il importe également de montrer que l'acquisition d'une compétence langagière nécessite d'autres connaissances linguistiques ou méta-linguistiques.

Les plus importantes stratégies cognitives utilisés en production de textes (Turgeon et Bédard, 1997) sont: 1) planifier (se donner des objectifs de communication, activer ses idées, les mettre en ordre, etc.); 2) rédiger le texte; 3) réviser le texte; 4) éditer le texte. Le recours à ces stratégies, indépendamment des conditions de mise en oeuvre, constitue un apport fondamental et essentiel à la cohérence et à l'atteinte des objectifs que poursuit le scripteur.

Question: Sachant que la représentation comprend les divers processus relevés dans les modèles d'écriture étudiés, les différences en écriture relèvent-elles de la représentation que se font les scripteurs de leur tâche?

Réponse: Oui, mais aussi de l'habileté à écrire (résolution de problème).

Il faut s'assurer que l'on se représente clairement le processus d'écriture et qu'on maîtrise bien les consignes relatives à la tâche à exécuter. La compréhension des consignes permet au scripteur de se donner une représentation appropriée de l'état initial du problème à résoudre.

III. Assimilation des connaissances

Nous savons déjà qu'il faut apprendre à l'apprenant à revoir constamment ses objectifs, ses plans et ses contenus en fonction des tâches authentiques qui répondent à des besoins et à des situations réelles. Ainsi, nous amènerons les étudiants à rédiger des textes cohésifs et cohérents, c'est-à-dire des textes qui tiennent compte des directives explicites ou des consignes fournies par le responsable de l'activité écrite en fonction de la communication visée, du but poursuivi, du sujet traité, du type de texte à produire, du lecteur anticipé, des

modalités particulières à respecter ou des critères d'évaluation formulées. La connaissance des processus d'écriture tente ainsi de rendre compte des caractéristiques fondamentales du processus humain de traitement de l'information lors d'une pratique de communication écrite. La mobilisation des processus cognitifs intervenant en production écrite exige du scripteur différentes stratégies ou configurations qui se manifestent d'une façon récursive à tous les niveaux d'opérations de planification, de rédaction et/ou de révision.

Travail: fait en équipes de quatre étudiants chacune

Durée: 20 minutes

Exercice: Observez le modèle de Hayes et Flower (1980) et relevez, s'il y a lieu, les éléments qui caractérisent les différents types d'opérations du processus d'écriture qui vous étaient jusqu'ici inconnus.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Consigne

Voici une liste de problèmes d'écriture à résoudre. Classez-les dans les trois catégories d'opérations étudiées (planification, mise en texte et révision).

Durée: 40 minutes

Correction: une grille de correction sera remise à chaque étudiant pour fin d'auto-évaluation. Une pénalité de -1 est imposée lorsqu'une réponse est fausse. Chaque étudiant s'attribue une note sur —/ 20.

1. Connaître le destinataire et le destinataire.
2. Régler les marques de modélisation.
3. Évaluer l'acceptabilité des formes et des structures.
4. Connaître pourquoi on écrit-on et pour quel effet on écrit.
5. Établir un lien entre le texte écrit et le projet d'écriture.
6. Écrire de manière lisible.
7. Connaître le type de discours qui convient le mieux.

8. Déterminer les ressources, les contraintes du support.
9. Juger de la pertinence et de l'acceptabilité sémantique.
10. Mettre en oeuvre les règles de la langue.
11. Distribuer en paragraphes.
12. Que veut-on dire du référent?
13. De quoi veut-on parler?
14. Quel est le principe d'organisation d'ensemble?
15. Signaler les articulations du texte.
16. Régler les rapports des temps verbaux
17. Que mettre en évidence au premier plan?
18. Assurer la continuité du sens entre phrases.
19. Connecter mots, groupes de mots, phrases.

Tableau V
Grille de correction de l'exercice

Types d'opérations		Problèmes d'écriture à résoudre
A. Planification	Gestion de l'interaction	1. Connaître le destinataire et le destinataire. 4. Connaître pourquoi on écrit-on et pour quel effet on écrit. 7. Connaître le type de discours qui convient le mieux. 8. Déterminer les ressources, les contraintes du support.
	Gestion de l'objet du discours	12. Que veut-on dire du référent? 13. De quoi veut-on parler? 14. Quel est le principe d'organisation d'ensemble? 17. Que mettre en évidence au premier plan?
B. Mise en texte	Gestion de l'objet du texte	6. Écrire de manière lisible. 10. Mettre en oeuvre les règles de la langue. 11. Distribuer en paragraphes. 15. Signaler les articulations du texte. 16. Régler les rapports des temps verbaux 18. Assurer la continuité du sens entre phrases. 19. Connecter mots, groupes de mots, phrases.
C. Révision	Évaluation et mise au point	3. Évaluer l'acceptabilité des formes et des structures. 5. Établir un lien entre le texte écrit et le projet d'écriture. 9. Juger de la pertinence et de l'acceptabilité sémantique.

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous utiliserons la grille de correction ci-dessus. Le tableau précise les relations existant entre les opérations de planification, de mise en texte et de révision et les problèmes d'écriture mentionnés.

Présentation schématique des composantes de la compétence à écrire

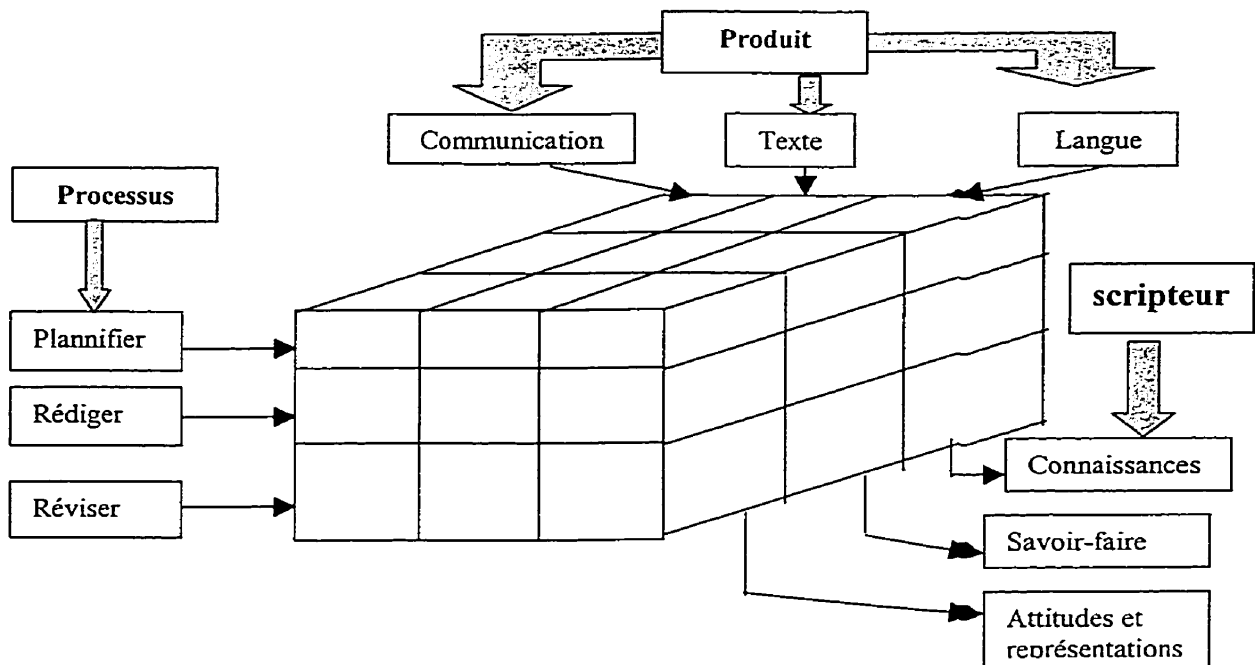


Figure 6. Composantes de la compétence à écrire adaptée de Lalande, Gagné et Legros (1995)

Pour interagir avec eux, les questions suivantes leur sont posées:

- quels sont les éléments qui, à votre avis, ne sont pas bien maîtrisés?
- quels sont les contextes d'utilisation des connaissances acquises?

III. Transfert et extension des connaissances

Pistes suggérées:

- Prise de notes en classe
- Exercices de rédaction, de commentaire de texte
- Rédaction d'une lettre, etc.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1986). "Research on Written Composition". In M. C. Wittrock (éd.). Handbook of Research on Teaching. New York, NY: Macmillan Publishing, p. 686-724.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition". In S. Rosenberg (dir.). Reading, Writing and Language Learning. Cambridge, M.A: Cambridge University Press, p. 46-49.
- CHAROLLES, M. (1986). "L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques". Pratiques, 49, p. 3-21
- DESCHÊNES, A.-J. (1988). La compréhension et la production de texte. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FAYOL, M. (1990). "La production de textes écrits: introduction à l'approche cognitive". Éducation permanente, 102, p. 21-30.
- FREDERIKSEN, C.H. (1987). "Modèles cognitifs de la structure du discours et utilisations de ces modèles pour l'étude de la rédaction de textes". In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir.). Apprentissage/Enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck-Université, p. 241-254
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1986). "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture". Pratiques, 49, p. 23-49
- HALTÉ, J.-F. (1992). La didactique du français, Paris: Presses Universitaires de France.
- HAYES, J.R. (1994). "Un nouveau modèle du processus d'écriture". In J.-Y Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. (dir.), La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal: Les Éd. Logiques Inc., p. 49-72.
- HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). "Identifying organization of writing processes". In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (éds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum, p. 3-30.
- LALANDE, J.-P., GAGNÉ, G. et LEGROS, G. (1995). "Comparaison internationale des performances en français écrit: préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE". In J.-Y Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. (dir.), La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal: Les Éd. Logiques Inc., p. 256-277
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.
- MAS, M. (1991). "Savoir écrire; c'est tout un système", Repères, 4, p. 23-34.
- MOFFET, J.D. (1992). Développer la conscience d'écrire, accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial, Rimouski: Cégep de Rimouski.
- REUTER, Y. (1989). "L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique". Pratiques, 62, p. 68-90.
- SUSSER, B. (1994). "Processus approaches in ESL/EFL writing instructions"

TURGEON, J. et BÉDARD, D. (1997). "Modèles cognitifs de l'acte d'écrire". Vie pédagogique, 103, p. 9-13.

SÉANCE DE COURS 7: CORRECTION DES TEXTES PRODUITS AU PRETEST

Durée: 2h

SÉANCE DE COURS 8: MODE D'ORGANISATION ARGUMENTATIF

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche.

1.1 Objectif général de la leçon

Présenter les principes de base du mode d'organisation argumentatif.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) identifier les caractéristiques du texte argumentatif;
- 2) analyser des énoncés pour trouver l'énonciateur et ses arguments

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I ".
- L'ouvrage "Grammaire du sens et de l'expression".
- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque étudiant.
- Grille de correction des exercices sous forme de rétroaction sur les connaissances et les stratégies employées pour réaliser la tâche⁶.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, un retour sur la leçon précédente est proposé sous forme de révision. L'étudiant est amené à répondre aux questions suivantes:

⁶Le but de la présentation de la grille est de préciser à l'intention des étudiants les critères selon lesquels ils vont être évalués.

- Qu'est-ce que l'argumentation?
- Quelle est la fonction de base dans un mode d'organisation argumentatif?

Définition

Selon Charaudeau (1992), l'argumentation s'adresse à la partie raisonnante de l'interlocuteur. Le sujet qui argumente passe par l'expression d'une conviction et d'une explication qu'il essaie de transmettre à l'interlocuteur pour le persuader et modifier son comportement. L'argumentation se définit dans un rapport triangulaire entre un sujet argumentant, un propos sur le monde et un sujet-cible.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité des étudiants, nous leur montrons l'importance du mode d'organisation argumentatif, mécanique permettant de produire des argumentations sous différentes formes. Les domaines d'application des connaissances sur l'argumentatif sont nombreux: la presse, la recherche scientifique, la publicité, etc.

L'argumentatif a pour fonction de permettre la constructions d'explications sur des assertions faites à propos du monde (que celles-ci traitent d'expérience ou de connaissance) dans une double perspective de **raison démonstrative** et de **raison persuasive**.

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Le présent module a pour objectif d'amener les étudiants à comprendre les différents procédés argumentatifs dans les textes courants. Le contenu est essentiellement inspiré du cours "Didactique du français: analyse de discours" du professeur Michel Thérien et de l'ouvrage "Grammaire du sens et de l'expression" de Patrick Charaudeau.

MODE D'ORGANISATION ARGUMENTATIF

Introduction

De l'avis de Charaudeau, il ne faut pas confondre l'argumentation et la logique argumentative. Pour qu'il y ait un **processus argumentatif**, il faut 1^o que le sujet argumentant prenne position

par rapport à la véracité d'un **propos (thèse)** existant et 2^o qu'il dise pourquoi il est d'accord ou pas, qu'il développe un acte de **persuasion**.

Exemple: Je bois de l'eau pour maigrir, parce que, grâce à son pouvoir diurétique, cette eau élimine les toxines.

1. Les arguments

L'argumentation est un ensemble d'arguments, chacun contenant plus ou moins implicitement, des données, des justifications, des conclusions.

- **Les données**: ce sont des prémisses à la base de l'argument. Elles peuvent être des faits, des présomptions, des vérités, des croyances, des valeurs, des lieux communs, des principes partagés par les parties. Les données correspondent à ce que Charaudeau appelle l'**assertion de départ (A₁)**.

- **Les conclusions** sont les raisons ou les conséquences de la thèse défendue. Selon Charaudeau (1992), l'**assertion d'arrivée (A₂)** représente ce qui doit être accepté du fait de l'assertion de départ (A₁), et du lien qui la rattache à celle-ci.

- **Les justifications**, souvent implicites, forment le lien, le cheminement logique entre les données et la conclusion. Elles peuvent être logiques (rationnelles), non rationnelles ou être basées sur l'autorité (de l'émetteur, du locuteur ou d'un tiers). C'est ce que Charaudeau (1992) appelle l'**assertion de passage** qui peut être appelée preuve, inférence ou argument selon le cadre de questionnement.

Exemples:

1) "Le ciel est bleu, tu peux fermer ton parapluie"

Inférence: "Quand le ciel est bleu, il ne pleut pas. Quand il ne pleut pas on n'a pas besoin d'avoir un parapluie".

2) "- Il est cinq heures, ils ne viendront plus.

- Tu crois? Donne-moi un seul argument qui prouve ce que tu dis

- Le dernier part à trois heures, et arrive ici à quatre heures trente. Or à trois heures ils étaient encore chez eux lorsque je leur ai téléphoné." [preuve-argument]

2. Les stratégies argumentatives

Charaudeau distingue cinq principales stratégies argumentatives qu'il appelle « modes de raisonnement»: la déduction, l'explication, l'association, le choix alternatif et la concession

restrictive. Toutefois, ces stratégies peuvent être combinées.

- **La déduction**: elle s'appuie sur A_1 pour aboutir à la conclusion A_2 , laquelle représente la suite, le résultat, l'effet, bref, la conséquence mentale de la prise en considération de A_1 , étant donné une certaine inférence.

a. Déduction par syllogisme:

Exemple: "Les amis de mes amis sont mes amis."

b. Déduction pragmatique:

Exemple: "Il pleut (donc), je prends le parapluie."

c. Déduction par calcul:

Exemple: "Les choses étant bien ainsi, (donc) elles doivent continuer ainsi"

d. Déduction conditionnelle:

Exemple: "Si tu ne finis pas ton travail, tu auras une mauvaise note."

- **L'explication**: elle s'appuie sur A_1 pour aboutir à une conclusion A_2 représentant l'origine, le motif, la raison, bref la cause mentale de la prise en considération de A_1 , étant donné une certaine inférence.

a. Explication pragmatique:

Exemple: "Je suis reparti **parce qu'on m'a fermé la porte au nez.**"

b. Explication par syllogisme:

Exemple: "La tulipe est une plante A_1 , **parce qu'une tulipe est une fleur A_2 et que** les fleurs sont des plantes."

c. Explication par calcul:

Exemple: "Les choses sont ainsi **parce qu'elles ont toujours été ainsi.**"

d. Explication hypothétique:

Exemple: "Je n'ai pas tiré conséquence de son acte **peut-être parce que** j'ai pensé qu'il ne l'avait pas fait exprès."

- **L'association**: elle utilise la conjonction, la cause ou la conséquence comme enchaînement, et elle est caractérisée par une relation de contraire ou d'identité des assertions A_1 et A_2 .

a. Association des contraires:

Exemple: "Si vous ne savez pas **gagner** d'argent avec vos **main**s, sachez au moins en **dépenser** avec vos **pi**eds."

b. Association de l'identique:

Exemple:

"Les **amis** de mes **amis** sont mes **amis** (S'il sont amis de mes amis, alors ils sont mes amis)."

- **Le choix alternatif**: il met en opposition deux relations argumentatives et laisse la possibilité de choisir entre les deux, ou montre l'incompatibilité qui résulterait de la conjonction des deux.

a. une incompatibilité:

Exemple: "**Ou** on est juge, **ou** on est partie, mais on ne peut pas être les deux à la fois." ($A_1 \rightarrow A_2$: "Si on est juge, on juge", ($A_{1a} \rightarrow A_{2b}$: "Si on est partie, on défend").

b. un choix entre deux relations:

Exemple: "Moi **ou** le chaos". ($A_1 \rightarrow A_2$: "Si c'est moi, c'est l'ordre", ($A_{1a} \rightarrow A_{2b}$: "Si ce n'est pas moi, c'est le chaos").

- **La concession restrictive**: elle consiste à accepter A_1 , à le poser comme vrai tout en rectifiant la relation argumentative.

Exemple:

"**Certes**, votre argumentation est habile, **mais** vous savez très bien que c'est de la pure démagogie."

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, l'exercice suivant est proposé en classe. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants. Ces derniers sont invités à comparer les connaissances antérieures sur les «textes argumentatifs» et le contenu de la leçon «mode d'organisation argumentatif».

III. Assimilation des connaissances

Retenons que l'argumentation est un ensemble d'arguments chacun contenant toujours mais parfois implicitement, des données, des justifications et des conclusions. De manière générale, les arguments fonctionnent comme des syllogismes.

Exemple:

Les femmes et les hommes sont mortels (données).
Or, Alexa est une femme (justification).
Donc, Alexa est mortelle (conclusion).

Le sujet argumentant recourt à des stratégies argumentatives (modes de raisonnement) pour persuader. Il est la personne dont le point de vue s'exprime dans l'énoncé.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

1- ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Consigne

L'exercice suivant est proposé aux étudiants.

Durée: 30 minutes

Le travail est fait en équipes. Trois stratégies cognitives sont stimulées par l'exercice: la discrimination, l'élaboration et la procédurisation.

Dégager de l'ensemble du texte **La légèreté et la pesanteur** (voir leçon du cours 3 p. xxxiii) les trois composantes de la logique argumentative (donnée, justification et conclusion).

Tableau VI
Grille de correction de l'exercice

Données	Justifications	Conclusions	Stratégie(s)
(A) Mythe de l'éternel retour	Affirmation par la négation que la vie est semblable à une ombre (ex. guerre entre roy. afric., Révolution fr.)	L'idée de l'éternel retour désigne une perspective où les choses apparaissent hors contexte	Explication par calcul
(B) Mort dans les camps nazis	Sensation provoquée par un livre sur Hitler	Évocation d'un temps révolu, qui ne reviendra plus	Explication par syllogisme
(A) + (B)	→	Existence d'une perversion morale inhérente à un monde fondé sur l'inexistence du retour	Déduction pragmatique

Question: Y a-t-il des éléments non maîtrisés ou qui méritent d'être améliorés?

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous résumerons par un tableau les différentes stratégies argumentatives (voir tableau suivant).

Tableau VII
Stratégies argumentatives ou modes de raisonnement selon Charaudeau

La déduction	- par syllogisme - pragmatique - conditionnelle
L'explication	- par syllogisme - pragmatique - par calcul - hypothétique
L'association	- des contraires - de l'identique
Le choix alternatif	- incompatibilité - choix entre deux relations
La concession restrictive	

II. Transfert et extension des connaissances

Les connaissances acquises ne sont pas particulières au contexte scolaire. Elles sont transférables dans d'autres situations de la vie courante (en politique, publicité, presse, etc.).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.

THÉRIEN, M. (1996). Didactique du français: analyse de discours, Cours inédit, Université de Montréal (FES).

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.

KUNDERA, M. (1987). L'insoutenable légèreté de l'être. (traduction revue par l'auteur). Paris: Gallimard.

SÉANCE DE COURS 9: NOTIONS DE COHÉRENCE ET DE COHÉSION TEXTUELLES

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche.

1.1 Objectif général de la leçon

Présenter quelques définitions telles qu'elles sont données par les théoriciens de la grammaire textuelle.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) définir ce qu'est la cohérence d'une part, et d'autre part ce qu'est la cohésion
- 2) identifier les traits distinctifs de la cohérence et de la cohésion textuelles

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I ".
- L'ouvrage "Dictionnaire actuel de l'éducation".
- Tableaux et figures sur acetates présentant les traits distinctifs de la cohérence et de la cohésion textuelles pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, l'étudiant est amené à répondre à la question que voici:

- Quelle est, selon vous, la différence entre la cohérence et la cohésion textuelles? Autrement dit, comment définissez-vous chacune de ces notions?

Par la suite, nous présenterons brièvement l'aperçu historique de l'étude de ces notions dans le but d'en montrer l'importance à l'écrit. Nous insisterons sur la cohérence textuelle qui, longtemps, a fait l'objet d'attention des chercheurs bien avant la cohésion textuelle.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité des étudiants, nous discuterons de certains procédés linguistiques qu'ils seront en mesure de se rappeler afin de les intégrer dans les quatre méta-règles de cohérence de Charolles.

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Le contenu du cours reprend partiellement les éléments du point 3.4. du cadre théorique et conceptuel du projet de recherche.

NOTIONS DE COHÉRENCE ET DE COHÉSION TEXTUELLES

Introduction

Les notions de cohérence et de cohésion sont étudiées dans le cadre de l'analyse textuelle. D'après Patry (1993), l'affirmation de la cohésion, comme concept et comme domaine d'étude date de 1976 avec la parution de "Cohesion in English" de Halliday et Hasan. Les travaux antérieurs portaient uniquement sur la cohérence qui, disait-on, était assurée par des moyens linguistiques et par la "connaissance générale du monde". C'est notamment le cas des travaux de van Dijk (1972) ou de Bellert (1970) qui ont traité le problème de l'acceptabilité ou de la grammaticalité de séquences formées d'une suite de phrases. Dans cette perspective, la cohérence est alors comprise comme étant une «caractéristique intrinsèque d'une suite de phrases pour qu'elles constituent un texte» (De Weck, 1991: 43.)

1. Premiers travaux d'analyse textuelle

Pour mieux appréhender la notion de cohérence, Charolles (1978) a défini quatre conditions ou méta-règles de cohérence que doit remplir un texte pour qu'il soit cohérent: la méta-règle de répétition, la méta-règle de progression, la méta-règle de non-contradiction et celle de relation. La condition de répétition exige que le texte comporte dans son développement des éléments récurrents permettant au lecteur ou à l'auditeur de les catégoriser et de les lier

adéquatement. La méta-règle de progression stipule que pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement contienne de nouvelles informations. Quant aux méta-règles de relation et de non-contradiction, elles signifient que les différents énoncés du texte doivent référer au même contexte d'énonciation et que des rapports logiques peuvent être établis entre eux.

Pour Halliday et Hasan (1976: 4), «The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text». Également, le concept de cohérence entre dans la définition du texte. Voici comment ces auteurs définissent le texte: «A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive» (1976: 23). Il apparaît donc que, selon cette définition, la textualité du discours est fonction des relations cohésives existant entre les éléments (grammaticaux et lexicaux) du discours d'une part, et du contexte d'énonciation d'autre part. Dans une perspective de compréhension, la notion de cohérence pourrait ainsi être interprétée comme un degré de textualité du discours (voir aussi Charolles, 1983). Par contre, la cohésion serait l'une des deux conditions essentielles qui font qu'un texte soit défini comme tel: la cohésion et le «register». En effet, on parle de cohésion lorsque l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre élément du discours, qu'il lui soit antérieur ou postérieur: «Cohesion occurs where the "interpretation" of some element in the discourse dependent on that of another. The one "presupposes" the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it» (Halliday et Hasan, 1976: 4). C'est dans cette perspective d'interprétation sémantique des éléments du discours que sont définis les cinq liens cohésifs. Ces derniers sont de nature grammaticale (la référence, la substitution et l'ellipse), lexicale ou lexico-grammaticale dans le cas de la jonction (Halliday et Hasan, 1976). Dans ce sens, la cohésion existerait sur le plan textuel alors que la cohérence serait considérée sur le plan purement discursif.

Voici les structures de la cohésion selon De Beaugrande (1980):

- la "récurrence", ou réutilisation d'une expression servant à marquer la continuité thématique;
- le "parallélisme", ou réutilisation d'une même structure de surface dans une suite de phrases introduisant chacune des éléments d'information différents;

- la "paraphrase", ou réutilisation du même contenu sémantique placé dans une structure de surface différente;
- la "coréférence", ou utilisation des expressions pour désigner le même référent (elle est anaphorique lorsque une expression est suivie d'une forme substantive et cataphorique lorsque la forme substantive est antéposée);
- l'"ellipse", omission dans un segment de discours d'une ou de plusieurs expressions pouvant être retracées dans le contexte immédiat;
- la "jonction", ou connexion d'unités de surface, comme les phrases et les paragraphes, par des connecteurs qui établissent une conjonction, une disjonction ou une subordination.

2. Notions de cohérence et de cohésion dans les travaux récents

Aujourd'hui, la conception selon laquelle la cohérence résulte de la présence des marques de cohésion n'est plus admise, car un texte tout à fait cohésif peut être incohérent. Le linguiste Enkvist (1978) qualifie ces textes de "pseudo-coherent". En outre, un texte dépourvu de marques de cohésion peut être parfaitement cohérent comme dans cet exemple: «**At dinner last night, John burnt his mouth. The soup was far too hot**». Pour Sanford et Moxey (1989) citant Reinhart (1980), cette cohérence existe sur le plan "extra-linguistique" et "psychologique" parce qu'elle se réfère à la fois au processus de raisonnement et aux connaissances antérieures. Selon ces auteurs, «relevance is in fact obviously psychological, since relevance can only be defined with respect to background knowledge, and reasoning processes» (p. 163). Quant à Coates (1989: 42), il définit le concept de cohérence par rapport au concept de cohésion qui lui est associé dans l'analyse textuelle.

Ainsi, la cohérence va au-delà des liens lexicaux et grammaticaux existant entre les éléments du texte. La cohérence diffère de la cohésion car elle se réfère à la compétence discursive (Coates, 1989: 43). De même, Charolles (1988b) admet, contrairement à l'hypothèse qu'il soutenait auparavant (Charolles, 1978 et 1983) selon laquelle la cohérence n'est pas une propriété inhérente du discours, que la cohérence relève de la production discursive: «coherence is also a principle governing discursive utterances». Pour Givon (1989), la cohérence n'est pas fondamentalement une propriété objective d'un texte produit. Elle est la résultante du processus mental de production de discours et de la compréhension de discours. Par ailleurs, nous avons vu qu'Adam (1989b)

distingue sur le plan de la textualité deux types de représentations appelées dimension configurationnelle et dimension séquentielle du texte (cf. tableau VIII).

Tableau VIII
Types de représentations dont dépend la mise en texte

◆ Situation d'énonciation (relevant de la pragmatique et du cognitivisme)	◆ Catégorie textuelle (relevant de la linguistique textuelle)
Elle est la dimension configurationnelle où sont rangés des phénomènes relatifs: (a) à la prise en charge énonciative (b) à la référence (c) à l'argumentation (intention de communication ou d'effet à produire sur le destinataire)	Elle est la dimension séquentielle où sont rangés des phénomènes concernant: (a) l'ordre des éléments d'un texte (b) la hiérarchie des éléments d'un texte
Correspond au plan global ou macro-structurel du texte	Correspond au plan local ou micro-structurel du texte

De l'avis de Lévesque, Thérien et Paret (1991), la cohérence subsume trois dimensions: une dimension énonciative, une dimension macrostructurelle (prenant en compte le contenu sémantique du texte) et une dimension super-structurelle (organisant en quelque sorte les macrostructures du texte). Pour De Weck (1991), la définition de la cohérence chez Halliday et Hasan (1976) serait proche de ce qu'Adam appelle la dimension configurationnelle, tandis que la cohésion serait proche de la dimension séquentielle.

Tableau IX
Éléments distinctifs de la cohérence et de la cohésion

◆ Cohérence	◆ Cohésion
(a) est considérée sur le plan global; (b) est envisagée dans le cadre de la relation du texte au contexte de production (sens en situation); (c) est logique.	(a) est considérée sur le plan local; (b) est envisagée au niveau des rapports sémantico-logiques inhérents au développement linéaire d'un texte; (c) est plutôt un concept relationnel.

En conclusion retenons que sur le plan théorique, l'approche de la cohérence explore l'interface où connaissances linguistiques et non linguistiques se rencontrent pour permettre la compréhension de textes dans leur sens communiqué, tandis que l'approche de la cohésion cherche à élucider le fonctionnement des mécanismes linguistiques permettant la continuité référentielle dans les différentes unités structurales d'un texte (Patry, 1995).

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, l'exercice suivant est proposé en classe. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants. Une discussion et une synthèse sont ensuite faites en grand groupe.

Durée: 20 minutes

Recenser les différentes figures de styles que vous avez étudiées jusqu'ici et comparez-les aux structures de la cohésion de De Beaugrande que nous venons de présenter.

III. Assimilation des connaissances

Pour faciliter l'intégration et l'assimilation des connaissances, nous allons mettre en parallèle les notions étudiées jusqu'à présent pour montrer leur importance dans les activités de compréhension et de production de textes.

Texte de support

Selon Charolles (1983), la base du texte, sa représentation structurelle profonde est de nature sémantico-logique. Les multiples liens cohésifs et cohérents servent à la fois d'encodage de l'information à communiquer (processus de production) et d'indices de décodage du produit du langage (le texte) par le lecteur. Au moment de l'encodage, il y a, d'une part une sélection de surface fondée sur des traits syntaxiques et des caractéristiques temporelles du texte et, d'autre part, une sélection inférentielle fondée sur des traits sémantiques et des opérations évaluatives portant sur le contenu sémantique du texte (Ehrlich, 1976).

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Cette évaluation porte à la fois sur les connaissances antérieures et les connaissances acquises dans le cadre du cours. L'activité proposée est une activité de compréhension de texte.

Consigne

- Lire attentivement le texte;
- Analyser ensuite les différents substituts (incluant les cas de répétition) compris dans le texte. Vous précisez le(s) mot(s) remplacé(s) et la forme de substitution (si vous la connaissez). (**Durée:** 40 minutes).

Tant pis si je dérange

Bravo aux Américains qui ont décidé de passer à l'action! Dans plusieurs États, on est revenu à la corde et à l'électricité pour sanctionner tous ces tueurs qui peuvent abattre une victime comme on achève un chevreuil et un chien. Et si le malfrat n'est pas accusé de meurtre, on lui fera payer sa chambre. Bravo! Bravo! Depuis le début de l'année, les prisonniers qui sont reçus dans les maisons de détention fédérales doivent payer leur séjour. La note sera réglée comptant ou en quelques versements. Et les non-solvables se la feront déduire à même leur paie. Qui dit mieux?

Ah! Je vois déjà des «ogues» venir nous dire sur la place publique que cela entraînera une hausse de la criminalité, puisque les «petits bébés» prisonniers (au Canada, il faut dire clients...)ne pourront pas aider leur famille à l'extérieur! Quelle foutaise! Quand on est un voleur, on est pas un ange, point à la ligne. Oh! mais on ne devient pas voleur comme ça! Bien sûr, on le devient en regardant la télévision...

Une autre bonne mesure que les Américains ont récemment adoptée, c'est ce holà à l'assistance sociale infinie. Le système sera complètement bouleversé d'ici peu de temps. Il est grandement temps, car ça faisait au-delà de 30 ans que les États-Unis attendaient ce moment. Bref, la réforme mettra un terme à l'aide aveugle accordée à n'importe quel maudit menteur ou parasite quand ce n'est pas au premier gros plein de soupe débarqué illégalement d'un bateau il y a moins de trois heures! Cinq ans sera donc la limite définitive de livraison de chèque. Cinq ans, c'est déjà beaucoup trop comparativement à un an en Suisse, mais les Américains étant plus riches que nous, même endettés, épargneront 65 milliards de dollars. De plus, Washington demandera aux États de l'union de forcer 50 p. cent des B.S. à se trouver un emploi ou encore à accomplir des travaux communautaires. On parle même de priver d'aide les immigrants qui ne sont pas encore citoyens américains et qui s'imaginent qu'en s'en venant aux États-Unis tout leur sera dû. Peut-on imaginer le Canada, hautement influencé par les États-Unis, en faire autant? Ce n'est pas demain la veille, car ici nous sommes des «socio-médiocrates».

De fait, en Suisse, lorsqu'une personne ne reçoit plus de prestations d'assurance-chômage et qu'elle se retrouve sur l'assistance sociale, la durée de l'aide étatique est d'un an maximum. De plus, si au bout d'un an le B.S. n'a pas déniché un travail, l'État se chargera de lui en trouver un, tout en déduisant de sa paie hebdomadaire la somme qu'il devra remettre à la société. Pour une fois que celle-ci n'est pas accusée de tous les maux du monde, on se doit de féliciter ce gouvernement qui prend soin des deniers de ladite société.

Ici, au Québec, le ministère de Mme Jeanne «la généreuse» Blackburn est à étudier des avenues pour réformer cette enveloppe qui atteint désormais cinq milliards de dollars! Imaginez-vous ce qu'on pourrait faire avec cinq milliards! La première chose à souhaiter, c'est l'émission d'une carte à puces sur laquelle seraient emmagasinées toutes les informations nécessaires du prestataire afin de l'empêcher de tricher. Une autre mesure consisterait à étendre l'expédition des chèques de B.S. du premier au quinze de chaque mois de manière à mieux «contrôler» celui ou celle qui en bénéficie. Idéalement, on devrait éliminer le courrier et envoyer carrément les chèques par camion dans les divers CLSC ou hôtels de ville. En échange du dit chèque, on exigerait des travaux communautaires de ceux qui ont des bras et des muscles. Imaginez l'économie

de timbres annuelle faite sur 450 000 chèques (pour 900 000 personnes). Un calcul gouvernement fédéral des paiements de transfert, force est de constater qu'il faudra envisager quelque chose de semblable.

Gilles PROULX, «Tant pis si je dérange», Le Lundi, 13 octobre 1995, vol.19, N°38, p. 5.

Tableau X

Grille de correction de l'exercice

Répétitions et substituts lexicaux	Mots remplacés
§1 – le malfrat - sa chambre - la note - les non-solvables - leur paie	- Ces tueurs - (...) les prisonniers...leur séjour. - les prisonniers
§2 – les "petits bébés" prisonniers/clients - leur famille - voleur	- voleur
§3 – les Américains - le système - les Etats-Unis - ce moment - la réforme - l'aide aveugle - cinq ans - les Américains - Washington - États de l'union - Etats-Unis - Etats-Unis	- Américains (voir premier paragraphe, ligne 1) - l'assistance sociale infinie - les Américains - phrases précédentes - l'assistance sociale infinie - " " - " " - les Américains - les Américains - les Américains - les Américains
§4 - l'aide étatique - le B.S. - l'état - ce gouvernement - ladite société - au Québec	- l'assistance sociale - l'assistance sociale - Suisse - l'État - la société - ici
§5 – cette enveloppe - une autre mesure - l'émission - B.S. - cinq milliards - les chèques - dudit chèque - 450 000 chèques - timbres - quelque chose de semblable	- l'assistance sociale - la première chose - " " - l'assistance sociale - cinq milliards - des chèques - les chèques - une partie du dernier paragraphe

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous utiliserons la grille de correction ci-dessus pour expliquer comment on cherche l'antécédent du substitut lexical.

Quelques questions sont aussi posées aux étudiants:

- quels sont les éléments de la leçon qui ne sont pas bien maîtrisés?
- quels sont les contextes dans lesquels ce type de connaissances a été utilisé?

III. Transfert et extension des connaissances

Pistes suggérées:

- Prise des notes en classe;
- En compréhension et en production de textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

ADAM, J.-M. (1987). "Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité". In J.-L. Chiss *et al.* (éds.). Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Bruxelles: De Boeck, p. 23-33.

BELLERT, I. (1970). "On a Condition of the Coherence of Texts". Review Semiotica, 4, p. 335-363.

CHAROLLES, M. (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", Langue française, 38, p. 4-41.

CHAROLLES, M. (1983). "Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse". Text, 3 (1), p. 71-97.

CHAROLLES, M. (1988). "Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960". Modèles Linguistiques, 10 (2), p. 45-66.

COATES, J. (1989). "The Negotiation of Coherence in Face-to-face Interaction: Some Examples from the Extreme Bounds". In M. A. Gernsbacher et T. Givon (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.; Philadelphia: John Benjamins North America, p. 41-58.

DE BEAUGRANDE, R. (1980). "Text and Discourse in European Research". Discourse Processes, 3 (4), p. 287-299.

DE WECK, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques. Neuchâtel-Paris: Delâchaux et Niestlé.

EHRlich, M.-F. (1976). "Apprentissage et mémoire de textes: problèmes théoriques et méthodologiques". Bulletin de psychologie, N° spécial, p. 314-326.

- GIVON, T. (1989). "Coherence in Text vs Coherence in Mind". In M. A. Gernsbacher et T. Givon (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.; Philadelphia: John Benjamins North America, p. 59-115.
- HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.
- LÉVESQUE, M., THÉRIEN, M. et PARET, M.-C. (1991). Français, langue d'enseignement au secondaire et minorités culturelles. Rapport de recherche (FCAR), Université de Montréal.
- LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Copenhague: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- PARET, M.-C. et BLAIN, R. (1995). "Interview avec Jean-Michel Adam, La structure compositionnelle des textes". Québec français, 99, p. 54-57.
- PATRY, R. (1993). "L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion". In J.-L. Nespoulous. Tendances actuelles en linguistique générale, Paris/Neuchâtel: Deslachaux et Niestlé, p. 109-143.
- PATRY, R. et MÉNARD, N. (1992). "Problèmes d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion". Revue québécoise de linguistique, 21, p. 145-181.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., DOENERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1988). Écrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- REINHART, T. (1980). "Conditions of Coherence". Poetics Today, vol. 1, p. 61-180.
- SANFORD, A.-J. et MOXEY L.-M. (1989). "Aspects of Coherence in Written Language: a Psychological Perspective". In M. A. Gernsbacher et T. Givon (éds.). Coherence in Spontaneous Text. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.; Philadelphia: John Benjamins North America, p. 161-187.
- VAN DIJK, T.A. (1972). Some aspects of text-grammars. La Haye: Mouton.

SÉANCE DE COURS 10: EXERCICES DE SUBSTITUTION ET DE RÉPÉTITION (SUITE)

Durée: 2h

SÉANCES DE COURS 11 ET 12: TYPOLOGIE DES ANAPHORES ET EXERCICES

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche.

1.1 Objectif général de la leçon

Présenter quelques définitions telles qu'elles sont données par les théoriciens de la grammaire textuelle.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) connaître et comprendre un corpus étendu de procédés anaphoriques;
- 2) appliquer ses connaissances du fonctionnement du processus anaphorique au développement de stratégies de résolution de problèmes à l'écrit.

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I ".
- L'ouvrage "Dictionnaire actuel de l'éducation".
- Tableaux et figures sur acétates présentant les traits distinctifs de la cohérence et de la cohésion textuelles pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

RAPPEL SUR LES PRONOMS

Définition: mot qui remplace un nom, un adjectif, une idée ou une proposition exprimés avant ou après lui.

Remarque:

Le pronom personnel (PP) de la 1^{re} et 2^e pers. du singulier **Je** et **Tu** ne remplace aucun mot. Les catégories de pronom: pronoms personnels, pronoms démonstratifs, pronoms possessifs, pronoms relatifs et pronoms indéfinis. Les PP constituent l'ensemble des marques grammaticales qui désignent les personnes qui participent à l'acte de communication selon différents rôles langagiers (Charaudeau, 1992).

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

Le contenu du cours est inspiré du cours "Analyse du discours en linguistique" donné par le Professeur Richard Patry au Département de Linguistique de l'Université de Montréal d'une part et d'autre part, de l'ouvrage de De Weck (1991) "La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques".

I. Traitement des informations

Rôle des anaphores dans le fonctionnement textuel

(Voir point 2.2.5.4.1 du cadre conceptuel, p. 54-64).

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, un exercice consistant à établir une typologies des anaphores est proposé en classe. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants. À la fin, une grille qui sera utilisée en classe est notée au tableau (Durée: 20 minutes).

Recenser les différentes figures de styles que vous avez étudiées jusqu'ici et comparez-les aux différentes sortes d'anaphores textuelles étudiées.

III. Assimilation des connaissances

Pour faciliter l'intégration et l'assimilation des connaissances, nous allons mettre en parallèle les notions étudiées jusqu'à présent pour montrer leur importance dans les activités de compréhension et de production de textes.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Cette évaluation porte sur l'activité de compréhension de texte (texte choisi par le professeur Michel Thérien dans le cadre du cours **Analyse du discours littéraire**, FES, Université de Montréal, Automne 1996).

Consigne

Lire attentivement le texte «**L'Esprit d'invention**» et dégagez ensuite les différentes sortes d'anaphores comprises dans le texte.

Durée: 60 minutes

Texte: L'Esprit d'invention

Il vous arrive d'avoir des regrets? Vous déplorez parfois d'avoir pris une décision plutôt qu'une autre? Moi, rarement. Quand une chose est faite, aussi bien n'y plus songer.

Les regrets que j'entretiens sont d'un autre ordre. Par exemple j'aurais bien aimé être inventeur. Léguer mon nom à une modeste trouvaille m'aurait comblé. Au rythme où vont les choses, toutefois, j'estime prudent de ne pas avoir d'espoir à ce sujet.

Je n'aurais été qu'une andouille. J'ai vécu plus de 50 ans sans avoir allégé le sort de l'humanité d'aucune manière. J'aurais bien pu trouver la bouteille ouvre-bouteille par exemple. Il suffit d'y penser. Encore qu'un scrupule me serait peut-être venu. Il ne faut pas encourager les gens à boire. Déjà la société se porte mal.

Il y a autant de domaines où j'aurais pu apporter une contribution souhaitée. Le sida dont on parle tant, la lecture rapide pour politiciens incultes, l'amélioration des chemins de fer canadiens. Je n'ai qu'à lever l'oeil pour voir des objets déficients. Mais les modifier, moi? Une andouille, vous dis-je.

Je trouve au reste que l'histoire est ingrate pour les inventeurs. S'ils ont eu l'esprit d'initiative, ceux-ci se sont enrichis grâce aux brevets qu'ils ont enregistrés. Mais leur nom passe rarement à la postérité. Qui a inventé le rasoir électrique, le papier-journal, la poudre à récurer les éviers, le yo-yo et le yaourt? Les héritiers n'ont eu de cesse qu'ils

n'aient dépensé le dernier sou de l'inventeur pendant que celui-ci pourrissait dans la terre, la tête levée vers le ciel (ou plutôt vers le satin du cercueil).

Il me semble que si un jour j'ai une idée, un vraie idée, utile, originale, je vais me dépêcher de la publiciser. Que sert d'avoir trouvé une lotion qui empêche la barbe de pousser si elle n'est pas connue de votre propre nom? La tondeuse à gazon silencieuse dont j'aurai peut-être l'idée une nuit d'insomnie s'appelera la tondeuse Archambault. Je rêve à la pensée de ces banlieusards qui dorénavant pourraient dormir le samedi matin grâce à moi. Une pareille invention me vaudrait sûrement une statue à Brossard et un mausolée couvert d'inscriptions mortuaires en anglais à Ville Mont-Royal.

Le souci de la gloire ainsi obtenue l'emporterait de loin chez moi sur le désir d'enrichissement rapide. L'argent, c'est bien connu, ne sert qu'à corrompre. Il ne faudrait tout de même pas qu'un cerveau, assez fertile pour avoir conçu une invention, se dégrade.

Mais le temps fuit. Serai-je visité par l'inspiration avant ma mort? La guigne qui me poursuit depuis ma naissance fera peut-être que j'aurai l'idée de transformer l'eau du Saint-Laurent en eau potable sur mon lit de mort. J'aurai trouvé une solution miracle, mais je pourrai transmettre mon savoir au médecin et à son infirmière qu'à l'aide de signes qu'il ne pourront interpréter.

Qu'ils ont eu de la chance, ceux qui ont signé leur passage sur la terre. Les Singer, les Ford, les Léonard de Vinci! Voilà des Winners, comme disent les Américains et certainement leur Reagan de président. Pas comme moi. Si l'humanité m'avait attendu, la roue serait carrée et le toit olympique n'aurait pas de stade. C'est pour me faire pardonner cette incurie que j'écris des livres dont les librairies ne veulent pas et que j'achète des mouchoirs à la douzaine pour sécher mes larmes.

Archambault, G. (1987). «L'esprit d'invention» (extrait), **Les plaisirs de la mélancolie**, Le Devoir, 26 septembre 1987, C-3/6.

Tableau XI
Grille de correction de l'exercice

EXPRESSIONS ANAPHORIQUES	ANTÉCÉDENTS	FORMES
§1- Y	- P ₂	- reprise pronominale
§2- les regrets - ce sujet	- des regrets (voir §1) - tout le §2	- déterminant défini (détermination un même SN par le passage d'un dét. indéfini à un dét. défini) - anaphore résumante ou terme synthétique
§3- andouille	- je	- synonyme (rapport qualifiant/qualifié)
§4- objets défectifs	- P ₂ du même paragraphe	- quasi-synonyme (terme générique- rapport qualifiant/qualifié)
§5- les inventeurs - ils - leur nom - les héritiers - l'inventeur - la tête levée - le satin du...	- être inventeur (cfr §2) - les inventeurs - " " - " " - les inventeurs - l'inventeur - le ciel	- reprise (nominalisation d'un SV avec 2 termes non coréférentiels) - pronominalisation - métonymie (le tout par la partie) - " " - reprise du SN avec changement de nombre - quasi-synonyme (métonymie) - synonymie de discours
§6- l'idée - une pareille invention	- une idée - tondeuse Archambault	- reprise immédiate d'un SN avec dét. défini - terme synthétique
§7- gloire obtenue - l'argent - cerveau - une invention	- P précédente - enrichissement - inventeur - une pareille..	- terme synthétique - terme générique - métonymie (tout pour la partie) - reprise avec terme générique
§8- ma naissance - ma mort - une solution miracle - une solution miracle - une solution miracle - mon savoir	- je - je - serait. par l'inspiration - transformer... - inspiration - je	- métonymie (partie pour le tout) - métonymie (partie pour le tout) - terme synthétique - terme synthétique - terme synthétique - métonymie (partie pour le tout)
§9- leur passage - des Winners - mes larmes	- les inventeurs - Singer, Ford, de Vinci - me (je)	- métonymie (partie pour le tout) - terme synthétique - métonymie (partie pour le tout)

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous utiliserons la grille de correction ci-dessus pour expliquer comment on cherche l'antécédent du substitut lexical.

Quelques questions sont aussi posées aux étudiants:

- quels sont les éléments de la leçon qui ne sont pas bien maîtrisés?
- quels sont les contextes dans lesquels ce type de connaissances a été utilisé?

III. Transfert et extension des connaissances

Piste suggérée:

- En compréhension et en production de textes

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

ARCHAMBAULT, G. (1987). «L'esprit d'invention» (extrait), Les plaisirs de la mélancolie. Le Devoir, 26 septembre 1987, C-3/6.

DE WECK, G. (1991). La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques. Neuchâtel-Paris: Delâchaux et Nieslé.

CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette

CHAROLLES, M. (1987). "Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre". Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, 53, p. 29-55.

CORBLIN, F. (1985). "Remarques sur la notion d'anaphore". Revue Québécoise de Linguistique, 15 (1), p. 173-196.

CORBLIN, F. (1987). Indéfini, défini et démonstratif, constructions linguistiques de la référence. Genève: Droz.

CORTÈS, J. (1985b). "Quelques points de terminologie". Le Français dans le Monde, 24 (192), p. 49-50.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris: Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1982). "La problématique de l'énonciation". In J. Cosnier *et al.* (éds.). Les voies du langage. Paris: Dunod, p. 112-181.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin

MARTINEZ, A. (1979). Grammaire fonctionnelle du français. Paris: Didier

MARTINEZ, A. (1985). Syntaxe générale. Paris: Colin

PATRY, R. (1996). Analyse du discours en linguistique. Cours inédit, Département de Linguistique, Université de Montréal.

SÉANCE DE COURS 13 : PROGRESSION THÉMATIQUE

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche.

1.1 Objectif général de la leçon

Définir la progression thématique selon le point de vue fonctionnaliste.

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) connaître et comprendre les différents types de progressions thématiques;
- 2) appliquer ses connaissances du fonctionnement du processus de progression thématique au développement de stratégies de résolution de problèmes en lecture/écriture.

II. Survol du matériel

Le matériel qui sera utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I ".
- Tableaux et figures sur acétates présentant quelques schémas illustrant les différentes formes de progression thématique pour aider les apprenants à organiser les connaissances acquises en schémas.
- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

Révision de la leçon précédente en insistant sur le phénomène de l'ambiguïté référentielle en compréhension/production de textes.

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider l'attention et la curiosité des étudiants, nous discutons ensemble de la façon de découvrir la progression thématique dans un texte. Comment il faut d'abord déterminer le **thème** de la phrase (ce dont on parle) avant de déceler son cheminement à travers le texte (la continuité et l'expansion du thème).

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Types de progression thématique

Sur le plan fonctionnel, le texte a une structure et une finalité communicative. L'approche fonctionnelle de l'École de Prague considère que la fonction communicative est une fonction primordiale du langage. C'est dans cette perspective que sont définies les notions de "thème" et de "rhème" qui caractérisent la "progression thématique". Cette dernière désigne l'enchaînement des thèmes dans un texte, leur hiérarchie, leur ordre. Ainsi, on distingue trois types de progression thématique: la thématisation linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés (Combettes, 1987; Lundquist, 1980 et 1983; Patry, 1993). Concernant la thématisation linéaire, le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante:

Exemple: J'ai mangé une orange. Le fruit était délicieux.

Pour la progression à thème constant, le même élément thématique apparaît à travers tout le discours, seuls les rhèmes sont différents.

Exemple:

Le texte m'a paru facile. Il présentait des éléments répétitifs facilitant sa rétention. Il restera longtemps gravé dans ma mémoire.

Lorsque le thème d'un énoncé N est le même que celui de l'énoncé N-X ($N > 1$) dans un texte donné, on parle de progression par réactivation (Patry, 1996). Ici, les réalisations du thème ne sont pas dans les énoncés adjacents.

Exemple:

“Lorsque le colloque commença, mon père s'aperçut qu'il avait oublié à quel point les intellectuels sont une race. Parce que leur pensée recherche l'adhésion et non

l'épreuve, parce qu'ils se réfèrent à la bibliothèque plus qu'à l'expérience. Mais la bibliothèque, après tout, est plus noble et moins bavarde que la vie... De la discussion vaine comme toutes les discussions idéologiques, et dont l'intérêt tenait à des monologues successifs, mon père, retenait vaguement quelques éclairs." (André Malraux, Les antimémoires)

Quant à la progression à thèmes dérivés, les thèmes des phrases sont issus d'un "hyperthème", c'est-à-dire que le contenu sémantique d'un thème ou d'un rhème génère plusieurs thèmes dans la suite du discours.

Exemple:

Je viens du garage. Les pneus n'avaient plus d'adhérence. Le mécanicien m'a même suggéré une mise au point du moteur, un remplacement des valves et de la courroie qui étaient trop usées.

De telles séries de références au même thème constituent une suite coréférentielle. Ainsi, les éléments qui sont coréférentiels possèdent des traits sémantiques en commun. C'est cela qui crée une continuité sémantique du discours.

Nous disons que le développement d'un texte se fait en continuité du fait que chaque phrase contient des éléments récurrents, redondants (présupposés connus- thèmes). Le développement du texte se fait ensuite en expansion car chaque phrase nouvelle est susceptible d'introduire des éléments nouveaux (rhèmes) qui assurent le dynamisme du texte.

Ruptures

Il arrive que le thème d'une phrase ne se rattache pas à ce qui précède. Selon Patry (1996), la progression par rupture survient:

- 1) lorsque le thème de l'énoncé N constitue une première occurrence et ne peut être dérivé directement d'aucun élément de l'énoncé N-1 ou d'un autre énoncé antérieur.
- 2) lorsque l'on rencontre un énoncé sans thème dans un texte donné.

Exemple:

“On est descendus de l'avion en pleine nuit tropicale. **Le temps de récupérer les valises et de monter dans un taxi jusqu'à l'hôtel.** On n'y croyait pas. On a pris possession de la chambre puis on s'est couchés” (Michel Dufour, Circuit fermé /Cité par Patry, 1996/).

Dans cet exemple, l'énoncé (Le temps de récupérer... à l'hôtel) fonctionne comme une parenthèse.

De manière générale, certaines formes de discours se prêtent mieux à un type de progression thématique particulier. La progression à thème linéaire s'adapte à la description, la progression à thème constant est utilisée dans les textes narratifs alors que les textes publicitaires recourent à la progression à thème éclaté. Cependant, la plupart des textes sont construits autour de plus d'une forme de progression.

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, les étudiants vont produire des exemples illustrant chacun des formes de progression thématique. Le travail est fait en équipes pour favoriser des échanges interactifs entre étudiants. À la fin, le débat en grand groupe porte sur quelques exemples choisis et notés au tableau (durée: 20 minutes).

III. Assimilation des connaissances

Pour faciliter l'intégration et l'assimilation des connaissances, nous allons mettre en parallèle les notions étudiées jusqu'à présent pour montrer leur importance dans les activités de compréhension et de production de textes.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Consigne :

- Lire attentivement le texte d'André Malraux (Extrait choisi par Patry, 1996);
- Étudiez la progression thématique du texte (durée: 40 minutes).

Tableau XII
Grille de correction de l'exercice

TEXTE	PROGRESSION
1. Alors, peint ou doré, paré du trésor royal, couché sur un lit élevé, il recevait les lavages sacrés, les bénédictions des prêtres.	-----
2. Il rendait justice,	Thème constant
3. faisait distribuer les vivres au peuple,	Thème constant
4. adressait aux astres la prière solennelle du royaume.	Thème constant
5. Parfait!	Rupture 2
6. La lune commençait à diminuer	Rupture 1
7. il se cloîtrait dans le palais	Réactivation
8. Quand enfin venait l'époque des nuits sans lune, nul n'avait plus le droit de lui parler.	Rupture 1
9. Son nom, par tout le royaume, était interdit.	
10. Supprimé!	Rupture 2
11. Le jour lui était refusé.	Réactivation
12. Caché dans l'obscurité, même pour la reine, il perdait les prérogatives royales.	Thème constant
13. Ne donnait plus d'ordres.	Thème constant
14. Ne recevait	Thème constant
15. ni n'envoyait de présents.	Thème constant
16. Ne conservait de sa condition que cette réclusion sacrée.	Thème constant

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COMBETTES, B. (1987). "Texte, discours, cohérence". Repères, 71, p. 85-91.

LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Copenhague: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

LUNDQUIST, L.(1983). L'analyse textuelle: méthode, exercices. Paris: CEDIC.

PATRY, R. (1996). Analyse du discours en linguistique. Cours inédit, Département de Linguistique, Université de Montréal.

PATRY, R.(1993). "L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion". In J.-L. Nespoulous. Tendances actuelles en linguistique générale, Paris/Neuchâtel: Deslachaux et Niestlé, p. 109-143.

SÉANCE DE COURS 14. ORGANISATION TEXTUELLE: LES MARQUEURS DE RELATIONS

Durée: 2h

A. PRÉPARATION À L'APPRENTISSAGE

I. Discussion des objectifs de la tâche

1.1 Objectif général de la leçon

Amener les étudiants à intégrer les connecteurs dans leurs stratégies argumentatives

1.2 Objectifs spécifiques

À la fin de la leçon, l'étudiant sera capable de:

- 1) identifier les connecteurs dans un texte écrit;
- 2) déterminer les différentes fonctions des marqueurs de relations dans un texte
- 3) utiliser correctement les connecteurs pour assurer la cohésion et la cohérence textuelles à l'écrit.

II. Survol du matériel

Le matériel utilisé durant le déroulement de la leçon se présente comme suit:

- Syllabus du cours " Compréhension de documents écrits et expression écrite I " afin de montrer aux étudiants le lien entre les différentes leçons.
- L'ouvrage "Dictionnaire actuel de l'éducation".
- Un texte à faire lire pour amener les étudiants à découvrir la valeur des connecteurs.
- L'ouvrage "Grammaire du sens et de l'expression".
- Exercices d'intégration des connaissances sous forme de support textuel qui sera remis à chaque étudiant.
- Grille de correction des exercices sous forme de rétroaction sur les connaissances et les stratégies employées pour réaliser la tâche. Le but de la présentation de la grille est de préciser à l'intention des étudiants les critères selon lesquels ils vont être évalués.

- Journal de bord pour recueillir des données relatives à l'environnement de la classe.

III. Activation des connaissances antérieures

Pour activer les connaissances stockées dans la mémoire à long terme, l'étudiant est amené à répondre aux questions suivantes:

- Quelles particules de liaison avez-vous étudiées jusqu'à maintenant?

(Réponses possibles: conjonctions, adverbes, locutions adverbiales, locutions toutes faites, etc.)

- Quelle est la fonction de chacun de ces éléments dans un texte? (Les réponses sont notées au tableau pour être traitées selon la catégorie de connecteurs désignée par l'étudiant.)

IV. Direction de l'attention et de l'intérêt

Pour guider la curiosité et les questions des étudiants, un débat sera ouvert sur l'importance des marques graphiques d'organisation du texte. Dans un premier temps, on identifie ensemble les marques graphiques déjà connues. Par la suite, nous en montrons l'importance tant à l'oral qu'à l'écrit.

B. PRÉSENTATION DU CONTENU

I. Traitement des informations

Les marqueurs de relations, enchaînants ou connecteurs

Aujourd'hui, le concept de "connecteur" revêt une acception plus large.

- Sur le plan morphologique, on regroupe sous ce vocable les conjonctions, les adverbes, les locutions adverbiales, les locutions toutes faites, les syntagmes propositionnels, etc.
- Sur le plan "sémantique", les connecteurs sont de diverses catégories. Ils peuvent comporter des utilisations ayant des sens tout à fait différents.

Ainsi, les marqueurs de relations sont utilisés pour marquer:

1. l'addition/l'ajout	Ex: et, encore, de plus, également, etc.
2. l'énumération	Ex: d'abord, enfin, finalement, etc.
3. la transition	Ex: d'ailleurs, en outre, etc.
4. l'explication	Ex: car, c'est-à-dire, à savoir, par exemple, etc.
5. l'illustration/l'insertion	Ex: par exemple, entres autres, à savoir, etc.
6. l'opposition/la contradiction	Ex: mais/par contre, d'une part/d'autre part, etc.
7. la conséquence	Ex: parce que, vue que, donc, en effet, etc.
8. la comparaison	Ex: plutôt, mieux, aussi, comme, etc.
9. l'insistance	Ex: non seulement...mais, d'autant plus que, etc.
10. la concession/la réserve	Ex: toutefois, néanmoins, il est vrai que, certes, etc.
11. insister sur le moment du récit	Ex: soudain/puis/ensuite; autrefois/hier/aujourd'hui; soudain/puis/ensuite/enfin, etc.
12. marquer le contexte textuel	Ex: voir page..., cf. page..., comme déjà mentionné précédemment, etc.
13. introduire une idée/un exposé	Ex: d'abord, commençons par, en premier lieu, au tout début, etc.
14. passer d'un point à l'autre	Ex: passons maintenant à, avant de passer à, en deuxième lieu, en dernier lieu, etc.
15. résumer/conclure	Ex: voilà pourquoi, donc, en somme, enfin, finalement, bref, pour terminer, etc.

Rôle des connecteurs dans la construction du texte

En grammaire de texte, les connecteurs contribuent à l'unité de la chaîne référentielle et à la continuité sémantico-logique du discours. C'est ainsi que l'on dit qu'ils peuvent avoir dans leur emploi des valeurs différentes sur les plans syntaxique et pragmatique. Comme on le voit, le sens pèse de tout son poids dans la construction d'un texte dont ils peuvent marquer parfois, de façon très nette, tout le système articulatoire.

Les connecteurs sont donc d'authentiques lexèmes chargés non seulement de relier mais aussi d'indiquer comment il faut comprendre la relation. Leur interprétation nécessite une paraphrase explicative. Leur fonctionnement est soit anaphorique, soit cataphorique. Même s'ils sont dotés d'une grande force cohésive, ils ne suffisent pas pour assurer la cohérence d'un

texte. Selon Lundquist (1980), c'est en quelque sorte des éléments "cohésifs redondants". Leur emploi permet de préciser clairement une relation implicite, d'où ils facilitent la compréhension d'un discours.

II. Intégration des connaissances

Pour faciliter l'intégration des connaissances, les étudiants vont donner des exemples illustrant chacune des valeurs exprimées par les connecteurs étudiés. Le travail est fait en plénière. On discute aussi sur la pertinence des exemples choisis et notés au tableau.

Exercice:

Trouvez un exemple où vous mettez en situation un type de connecteur pour illustrer un des cinq regroupements sémantiques de connecteurs étudiés.

Durée: 30 minutes

III. Assimilation des connaissances

Pour faciliter l'intégration et l'assimilation des connaissances, nous allons mettre en parallèle les notions déjà étudiées pour montrer leur importance dans les activités de compréhension et de production de textes.

C. APPLICATION ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

I. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le but de cette évaluation est d'amener les étudiants à repérer les différents marqueurs de relations dans un texte et éventuellement d'identifier leur fonction en tant qu'éléments de cohésion textuelle.

Consigne

- Lisez attentivement le texte (texte déjà vu);
- Relevez ensuite les différents marqueurs de relation. Vous précisez le(s) fonctions que remplissent ces "enchaînants". (**Durée:** 40 minutes).

Texte: La légèreté et la pesanteur

Tableau XIII
Grille de correction de l'exercice

Marqueurs de relation	Fonction remplie
1. et (1er paragraphe)	Ajout
2. pas plus que (2e paragraphe)	Restriction
3. bien que (" ")	Transition (preuve)
4. mais (5e et 7e paragraphe)	Opposition
5. donc (6e paragraphe)	Conclusion (résumé)
6. car (8e paragraphe)	Explication

II. Organisation des connaissances en schémas

Pour faciliter le travail d'organisation des connaissances par les étudiants, nous utiliserons la grille de correction pour montrer comment les connecteurs sont des éléments qui assurent la continuité d'un texte.

III. Transfert et extension des connaissances

Pistes suggérées:

- Prise des notes en classe.
- En compréhension et en production de textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COMBETTES, B. (1987). "Texte, discours, cohérence". Repères, 71, p. 85-91.

CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris: ESKA; Montréal: Guérin.

LÉVESQUE, M.; THÉRIEN, M. et PARET, M.-C. (1991). Français, langue d'enseignement au secondaire et minorités culturelles. Rapport de recherche (FCAR), Université de Montréal.

LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. Copenhague: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

LUNDQUIST, L.(1983). L'analyse textuelle: méthode, exercices. Paris: CEDIC.

PATRY, R. (1996). Analyse du discours en linguistique. Cours inédit, Département de Linguistique, Université de Montréal.

PATRY, R.(1993). "L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion". In J.-L. Nespoulous. Tendances actuelles en linguistique générale. Paris/Neuchâtel: Deslachaux et Niestlé, p. 109-143.

SÉANCE DE COURS 15: RÉVISION GÉNÉRALE

Durée: 2h

Étapes suggérées pour cette activité:

Étape 1: Travail en équipes de quatre étudiants pour montrer le lien qui existe entre les différentes leçons du cours et pour relever les interrogations qui peuvent se poser dans l'application des savoirs appris (durée: 40 minutes).

Étape 2: Mise en commun. Chaque équipe présente les résultats de son investigation. On regroupe les questions soulevées par thèmes et on échange ensemble sur chaque thème (durée: 60 minutes).

Rôle de l'enseignant

À la première étape, le rôle de l'enseignant est de guider chaque groupe dans son cheminement si les membres sollicitent sa participation. Lors du débat en grand groupe, l'enseignant joue le rôle de facilitateur. Il guide les réflexions et précise au besoin les activités qui répondaient aux questions soulevées.

Mise en situation

Regroupez-vous par équipe de trois ou quatre étudiants. Mettez en commun toutes les questions que le contenu du cours a soulevées en chacun de vous. Discutez-en d'abord entre vous et retenez deux ou trois thèmes qui vous semblent plus importants que les autres pour les amener en plénière. Votre choix doit privilégier la pertinence de la question et l'intérêt qu'elle

peut représenter pour tout le monde.

ÉVALUATION SOMMATIVE (POST-TEST)

Durée: 2h

Mise en situation

Lisez attentivement l'article de Sinaly Diamtène "Les gâteaux amers de l'aide". Rédigez ensuite un court texte où vous présentez vos opinions sur le point de vue de l'auteur. Pour persuader, convaincre, réfuter... l'un ou l'autre argument, vous pouvez vous inspirer des procédés discursifs dont l'auteur s'est servi dans son texte.

Texte: Les gâteaux amers de l'aide

Je pense qu'il faut oublier l'aide. Hormis les pays scandinaves, l'aide européenne est toujours un gâteau empoisonné que les Africains s'empressent de consommer avec fierté et bravoure. Comment voulez-vous que j'accepte l'aide de quelqu'un si je suis obligé d'acheter à crédit ses voitures? Et, en plus, je dois louer ses spécialistes qui ne m'apprennent jamais comment réparer la machine si elle tombe en panne? Je dois être capable d'appuyer sur le bouton jaune ou le vert, ou le rouge.

Et puis, indépendamment du nom qu'elle porte, tantôt bilatérale, tantôt aide au développement tantôt logistique ou budgétaire, cette aide n'a pas porté de fruits. Sous ses formes actuelles, elle n'est plus conforme aux réalités d'aujourd'hui. Elle a surtout servi, d'une part, à remplir les carnets de commande en Occident (donc souvent à peser sur la politique du chômage); d'une autre part, à enrichir les classes dirigeantes africaines et à rendre ainsi plus dépendants, moins innovateurs les États bénéficiaires. À la fin de ce siècle, on pourrait remarquer que les pays bénéficiant de l'aide étrangère (sous la forme actuelle) sont les moins capables de s'adapter aux règles du jeu international. Conséquence: marginalisation, perte de souveraineté, endettement lourd, misère enfin.

Il faut explorer d'autres horizons. Ce dont l'Afrique a besoin aujourd'hui, c'est d'un investissement direct dans les secteurs de l'éducation, la santé et le secteur privé (industriel, artisanal, agricole, etc.). Mais, à la fin du XX^e siècle, on fournit encore de l'aide (subventions, crédits) pour creuser des puits, importer de l'aspirine, apprendre à l'école la Révolution française de 1789 ou les "versets" de Shakespeare.

Décidément, le gâteau semble vraiment amer. Mais il serait bien possible de s'en passer du gâteau du pâtissier de Broadway ou de Saint-Denis si on avait le courage de jeter un coup d'œil sur le **takoula** (gâteau en bambara) de **Yêrêdonbougou** (petite leçon de Bambara: **Yêrêdon** = prise de conscience, identité, dignité; **bougou** = ville, faubourg, contrée...).

Sinaly Diamtène (1998), "Les gâteaux amers de l'aide", Rubrique **Vous et Nous**, Magazine Jeune Afrique, No 1961- du 11 au 17 août 1998, p. 76.

Consignes

Les consignes suivantes vous guideront dans la production du texte.

1. Le texte doit être rédigé en deux heures.
2. Le texte ne doit pas dépasser deux pages manuscrites.
3. Le texte doit comporter une introduction, un développement et une conclusion. L'introduction présente le sujet traité en précisant le point de vue et les aspects à développer. Le développement fait ressortir le point de vue de l'auteur sur la question (exemples, commentaires, preuves,...). La conclusion résume les informations développées
4. Le texte progresse et ne présente pas de contradiction
5. Chaque étudiant doit avoir le souci du lecteur (destinataire) lorsqu'il écrit (les informations sont claires et font référence à la réalité connue.)
6. Le texte produit est conforme au fonctionnement de la langue et du discours.

Correction: voir grille de correction en annexe

ANNEXE B. GUIDE UTILISÉ POUR LES ENTREVUES AVEC LES ÉTUDIANTS

1. Perception de l'étudiant sur l'enseignement de l'écriture au Burundi (✓)

- a) l'enseignement de l'écriture est adapté aux besoins de l'apprenant
- b) l'enseignement de l'écriture est peu adapté aux besoins de l'apprenant
- c) l'enseignement de l'écriture n'est pas adapté aux besoins de l'apprenant

2. Perception de l'étudiant sur la méthodologie de l'enseignement de l'écriture au Burundi (✓)

- a) la méthodologie de l'enseignement de l'écriture au Burundi est adaptée aux besoins de l'apprenant
- b) la méthodologie de l'enseignement de l'écriture au Burundi est peu adaptée aux besoins de l'apprenant
- c) la méthodologie de l'enseignement de l'écriture au Burundi n'est pas adaptée aux besoins de l'apprenant

3. Point de vue de l'étudiant vis-à-vis des objectifs de la leçon (✓)

- a) les objectifs répondent à mes besoins
- b) les objectifs répondent partiellement à mes besoins
- c) les objectifs ne répondent pas à mes besoins

4. Point de vue de l'étudiant sur le soutien pédagogique reçu

- a) quelles sont les activités qui vous ont aidé à mieux apprendre?
- b) quel serait le matériel qui vous aiderait le plus à mieux écrire?
- c) quel soutien pédagogique avez-vous reçu pour la première fois?
- d) quel soutien pédagogique de plus aimeriez-vous avoir?

5. Appréciation du climat de travail (très bon, bon, pas assez bon)

- a) travail en équipe
- b) gestion de la classe

6. Degré de motivation durant le cours (✓)

- a) très motivé
- b) motivé
- c) pas motivé

7. Appréciation du contenu du cours

Très intéressant (1); Intéressant (2); Assez intéressant (3); Peu intéressant (4)

- a) séquences d'activités
- b) explications
- c) soutien aux étudiants

8. Appréciation de l'évaluation (degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 5)

- a) consignes ()
- b) mise en situation ()
- c) grille de correction ()

9. Aptitudes de l'étudiant à réaliser la tâche d'écriture

Estimez-vous que vous avez des aptitudes (suffisantes, faibles ou insuffisantes) à:

- a) planifier votre texte?
- b) rédiger votre texte?
- c) réviser votre texte?
- d) réécrire votre texte?

10. Aptitudes de l'étudiant à distinguer les opérations d'écriture

Estimez-vous que vous avez des aptitudes (suffisantes, faibles ou insuffisantes) à:

- a) distinguer les opérations de planification et de mise texte?
- b) distinguer les opérations de mise texte et de révision?
- c) distinguer les opérations de planification et de révision?

ANNEXE C: SYSTÈME DE CODAGE POUR LES ENTREVUES ET LE JOURNAL DE BORD

INF P= INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE

BAP: besoin des apprenants
OBJ F: objectifs de formation
MTD: méthodes
EVA: évaluation
GAP: gestion des apprentissage
DIV: divers

GAC= GESTION DES ACTIVITÉS EN CLASSE

PRP APR: préparation à l'apprentissage
OBJ LCN: objectifs de la leçon
MAT: matériel utilisé
ATM: atmosphère
ACA: activation des connaissances antérieures
DIR ATI: direction de l'attention et de l'intérêt

PRES CON: présentation du contenu

TRT INF: traitement des informations
INT COS: intégration des connaissances
ASS COS: assimilation des connaissances

AP TFT COS: application et transfert des connaissances

EVA FOR: évaluation formative
EVA SOM: évaluation sommative
ECR: écriture
T: texte
ORG COS: organisation des connaissances en schémas
TFT COS: transfert des connaissances

GC= GESTION DE LA CLASSE

PRO: professeur
ET: étudiant
EQU: travail en équipes
GRP: travail en grand groupe
CON: consignes
PAR: prise de parole
DUR: durée d'une séquence d'activité
DIV: divers

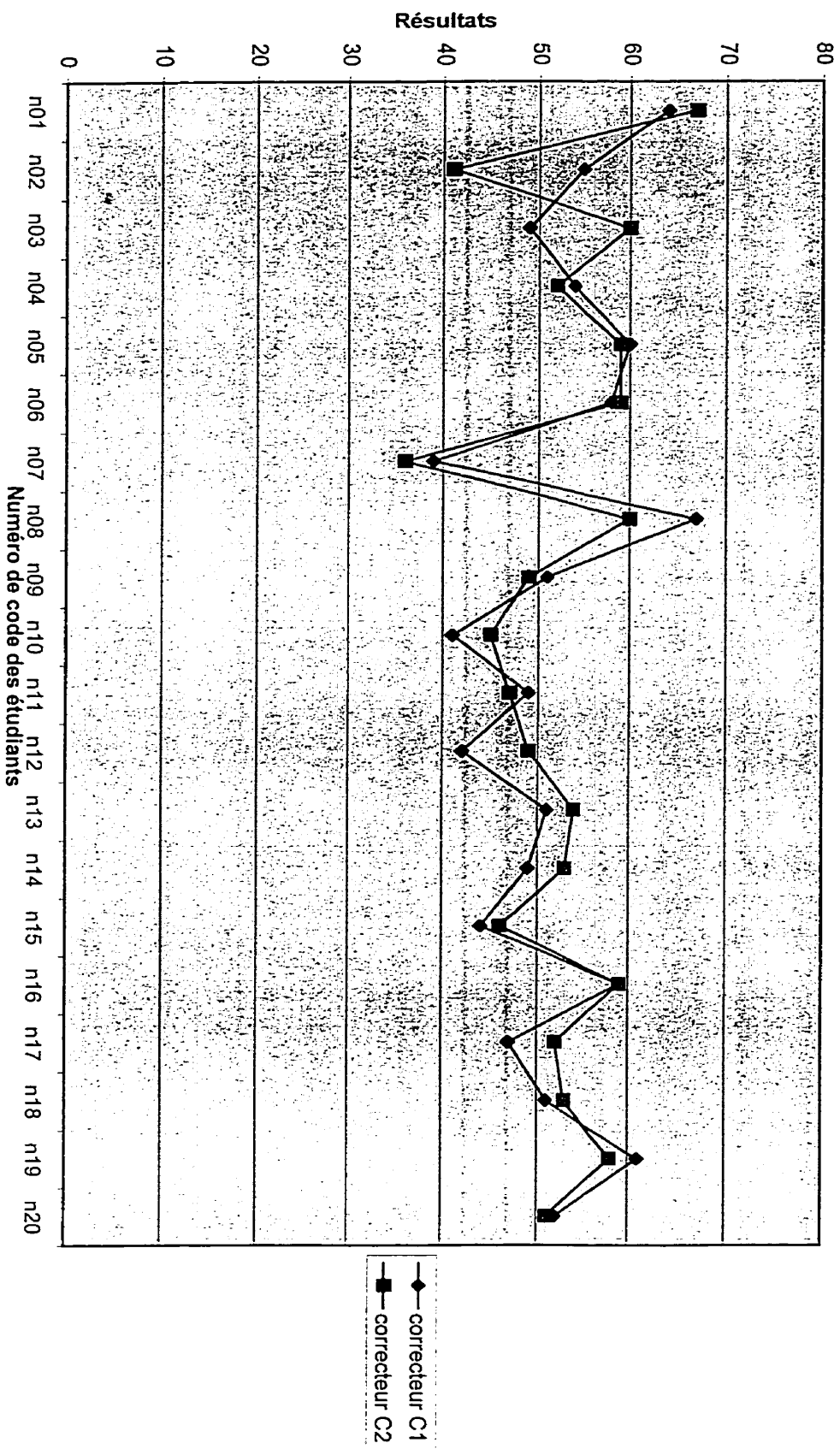
**ANNEXE D : RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉTUDIANTS AUX ÉPREUVES
RÉDACTIONNELLES T1 ET T2**

Annexe D1

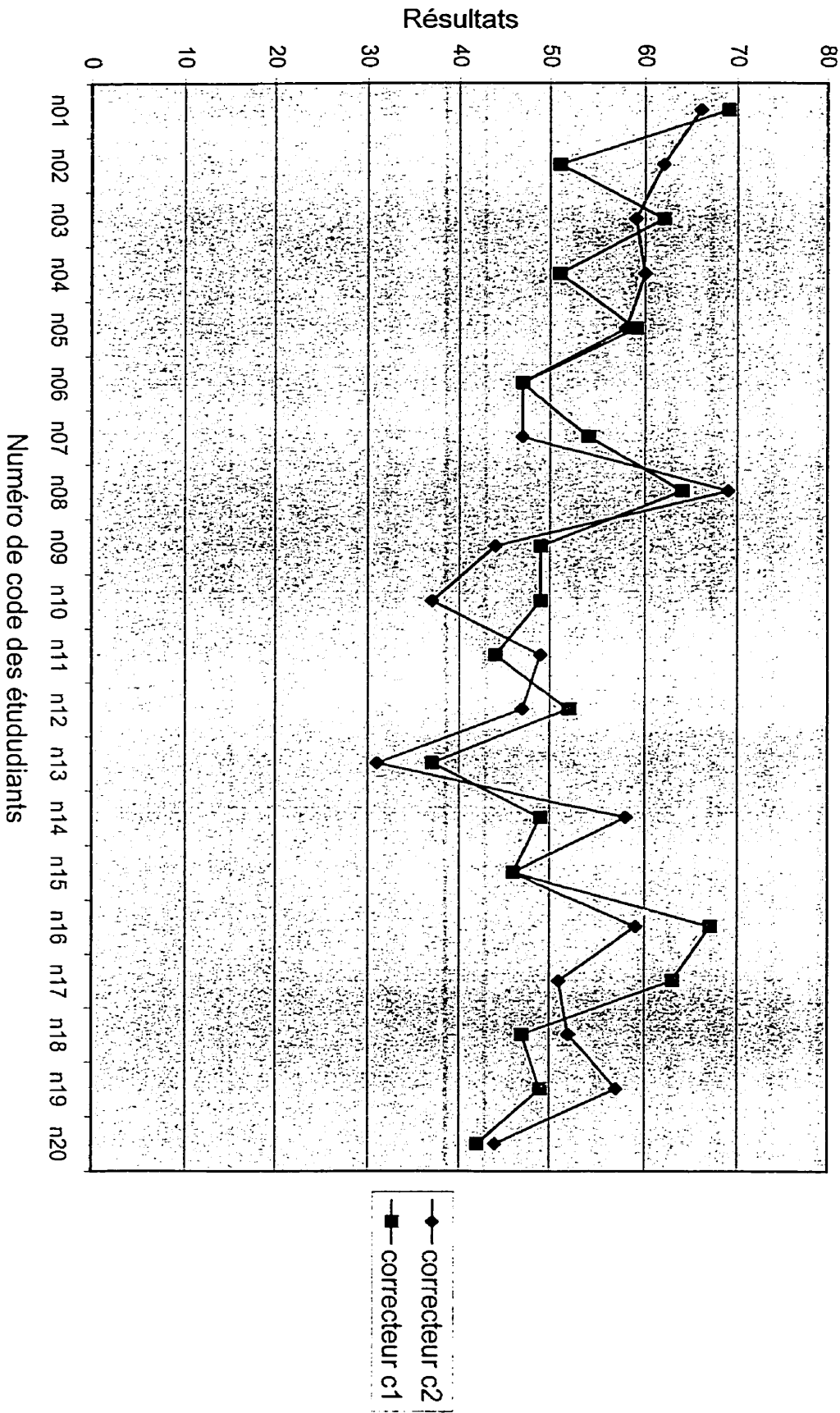
Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 d'après le second correcteur

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
N01	67	69	+02
N02	41	51	+10
N03	60	62	+02
N04	52	51	-01
N05	59	59	00
N06	59	47	-12
N07	36	54	+18
N08	60	64	+04
N09	49	49	00
N10	45	49	+04
N11	47	44	-03
N12	49	52	+03
N13	54	37	-17
N14	53	49	-04
N15	46	46	00
N16	59	67	+08
N17	52	63	+11
N18	53	47	-06
N19	58	57	-01
N20	51	42	-09
<i>Moyenne générale sur 100</i>	<i>52,5%</i>	<i>52,95%</i>	<i>-</i>

L'analyse des résultats obtenus par les étudiants au prétest et au post-test montre ce qui suit: Onze étudiants sur 20 (55%) n'ont pas amélioré leur score du prétest. Parmi ce groupe, trois étudiants (15%) ont égalé leur score au prétest et au post-test (T1 et T2). En fait, il n'y a que 40% d'étudiants qui ont régressé au post-test par rapport au résultat du prétest. Neuf étudiants sur 20, soit (45%) du total ont amélioré leur résultats du prétest.



Annexe D2. Comparaison des résultats des étudiants au prétest selon les correcteurs C1 et C2.



Annexe D3. Comparaison des résultats des étudiants au post-test selon les correcteurs C2 et C1

Annexe D4

**Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 en regard du «fonctionnement de la langue»
selon le second correcteur**

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
<i>N01</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>+</i>
<i>N02</i>	<i>00</i>	<i>07</i>	<i>+</i>
<i>N03</i>	<i>00</i>	<i>04</i>	<i>+</i>
<i>N04</i>	<i>02</i>	<i>07</i>	<i>+</i>
<i>N05</i>	<i>12</i>	<i>07</i>	<i>-</i>
<i>N06</i>	<i>00</i>	<i>00</i>	<i>0</i>
<i>N07</i>	<i>08</i>	<i>12</i>	<i>+</i>
<i>N08</i>	<i>05</i>	<i>08</i>	<i>+</i>
<i>N09</i>	<i>05</i>	<i>02</i>	<i>-</i>
<i>N10</i>	<i>00</i>	<i>00</i>	<i>0</i>
<i>N11</i>	<i>00</i>	<i>02</i>	<i>+</i>
<i>N12</i>	<i>05</i>	<i>03</i>	<i>-</i>
<i>N13</i>	<i>05</i>	<i>00</i>	<i>-</i>
<i>N14</i>	<i>09</i>	<i>07</i>	<i>-</i>
<i>N15</i>	<i>02</i>	<i>00</i>	<i>-</i>
<i>N16</i>	<i>00</i>	<i>04</i>	<i>+</i>
<i>N17</i>	<i>00</i>	<i>02</i>	<i>+</i>
<i>N18</i>	<i>05</i>	<i>00</i>	<i>-</i>
<i>N19</i>	<i>10</i>	<i>02</i>	<i>-</i>
<i>N20</i>	<i>00</i>	<i>02</i>	<i>+</i>
<i>Moyenne brute sur 20</i>	<i>3,9</i>	<i>4,1</i>	

Comme le montre le tableau précédent, 10 étudiants sur 20 (50%) ont amélioré au post-test leur score du prétest. Par contre, 8 étudiants (40%) ont vu leur résultat baisser au post-test. Le reste des étudiants, soit 10% du total, n'ont ni amélioré ni baissé leur score du prétest.

Annexe D5

Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 en regard des «marques de cohérence et de cohésion textuelles» selon le second correcteur

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
N01	42	41	-
N02	35	20	-
N03	42	43	+
N04	40	29	-
N05	34	39	+
N06	41	32	-
N07	20	29	+
N08	37	41	+
N09	29	32	+
N10	33	39	+
N11	32	27	-
N12	29	43	+
N13	39	31	-
N14	29	34	+
N15	31	36	+
N16	46	48	+
N17	39	46	+
N18	33	34	+
N19	38	40	+
N20	31	32	+
<i>Moyenne brute sur 60</i>	35	35,8	-

D'après le tableau précédent, 14 étudiants (70%) sur un total de 20 sujets ont amélioré leur résultat du prétest dans la rubrique «marques de cohésion». Par contre 6 étudiants (30%) ont vu leur note du prétest baisser au post-test.

Annexe D6

Comparaison des résultats des 20 sujets au T1 et au T2 en regard du «contexte de production» selon le second correcteur

<i>Code de l'étudiant</i>	<i>Résultats au prétest (T1)</i>	<i>Résultats au post-test (T2)</i>	<i>Écarts</i>
N01	15	15	0
N02	06	15	+
N03	18	15	-
N04	10	15	+
N05	13	13	0
N06	18	15	-
N07	08	13	+
N08	18	15	-
N09	15	15	0
N10	13	10	-
N11	15	15	0
N12	15	06	-
N13	10	06	-
N14	15	08	-
N15	13	10	-
N16	13	15	+
N17	13	15	+
N18	15	13	-
N19	10	15	+
N20	20	08	-
<i>Moyenne brute sur 20</i>	<i>13.65</i>	<i>12.6</i>	<i>-</i>

En observant le tableau 3, on remarque que seulement 6 étudiants (30%) ont amélioré leur résultat du prétest. 50% des sujets (10 étudiants) ont vu leur score du prétest baisser au post-. Par contre, 4 sujets (20%) n'ont ni amélioré ni baissé leur résultat du prétest.

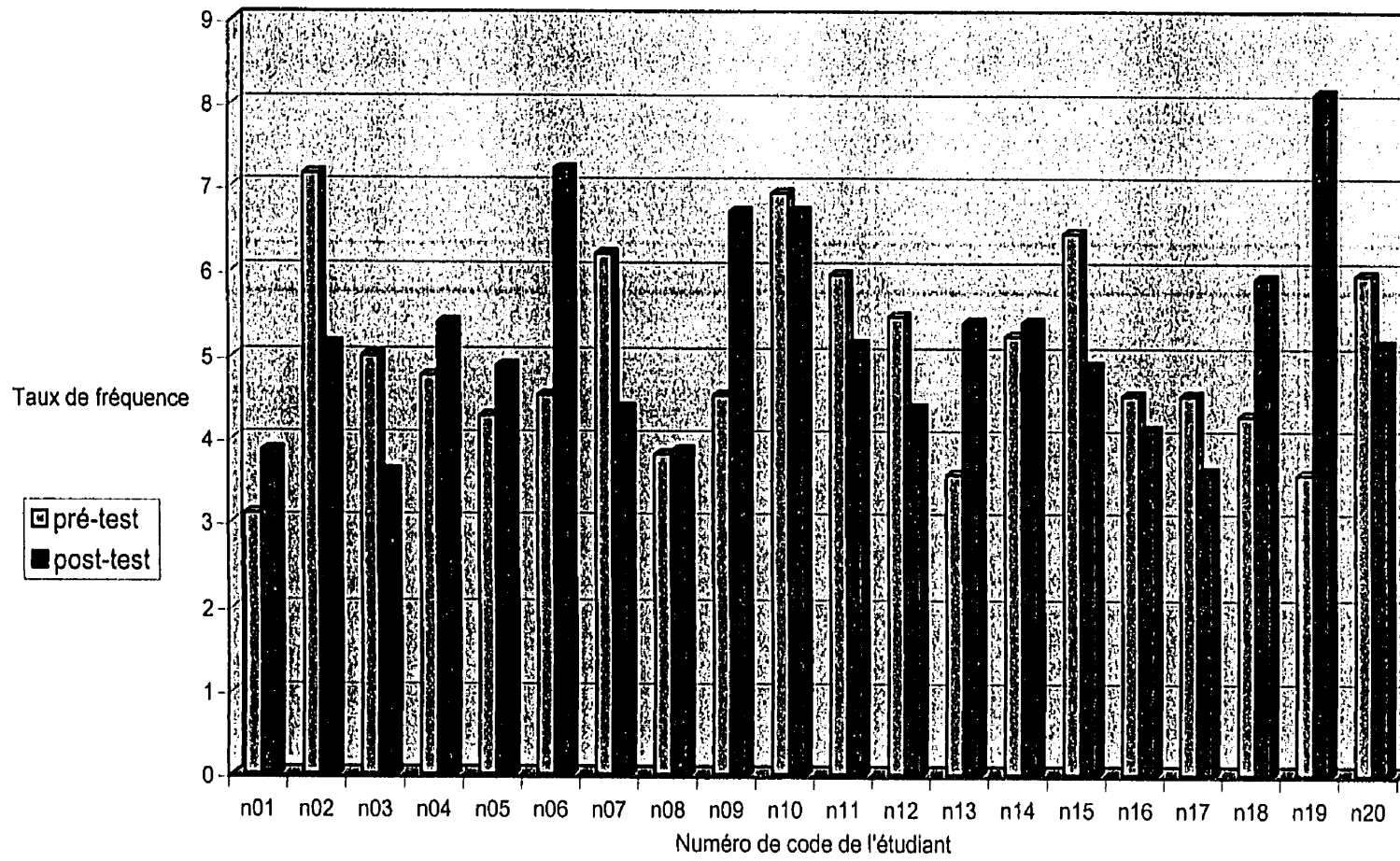
Annexe D7

Taux d'erreurs par critère d'évaluation des textes des étudiants (corpus T1C2)

Type d'erreur et fréquence par critère	Taux d'erreurs par critère d'évaluation des textes des étudiants (corpus T1C2)																	
	Vocabulaire	Orthographe grammaticale	Orthographe lexicale	Structure de la phrase	Conjugaison	Ponctuation	Répétition	Pronominalisation	Substitution lexicale ou propositionnelle	Détermination /référénciation déictique	Ellipse	Jonction (connecteur)	Progression thématique	Congruence	Unité du sujet	Constance du point de vue	Total d'erreurs par copie corrigée	Taux d'erreurs pour chaque copie
N01	4	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0-1	0-1-0	0	1	13	3,1
N02	6	0	3	7	0	0	0	0	0	4	0	2	0-0	1-2-1	2	2	30	7,15
N03	6	0	1	4	0	0	0	0	0	3	0	4	1-1	0-0-0	1	0	21	5,01
N04	7	0	1	0	1	0	4	1	0	1	0	2	0-1	0-0-0	0	2	20	4,77
N05	1	0	4	0	0	2	0	1	0	1	0	3	1-2	0-1-0	1	1	18	4,29
N06	5	1	2	3	0	0	0	0	0	0	1	3	1-2	0-0-0	1	0	19	4,53
N07	5	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	3	2-1	1-1-4	1	2	26	6,20
N08	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	2	3	0-1	0-2-0	1	0	16	3,81
N09	3	1	2	1	1	0	1	0	2	1	0	2	0-2	1-1-0	0	1	19	4,53
N10	3	0	2	4	4	0	0	1	0	3	4	4	0-2	0-0-0	1	1	29	6,92
N11	5	0	3	2	2	0	2	1	0	2	0	2	3-1	0-1-0	0	1	25	5,96
N12	6	1	1	0	1	0	2	1	0	0	1	7	0-1	0-1-0	0	1	23	5,48
N13	4	0	1	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0-2	0-1-0	0	1	15	3,57
N14	3	0	1	1	0	1	3	2	2	3	2	1	0-2	0-0-0	0	1	22	5,25
N15	4	0	7	0	1	0	1	3	0	2	1	2	2-1	0-1-0	1	1	27	6,44
N16	5	0	4	2	0	1	0	0	0	2	0	1	0-1	0-1-0	1	1	19	4,53
N17	5	0	0	4	0	0	1	1	0	0	1	2	1-1	0-1-0	1	1	19	4,53
N18	6	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0-3	0-1-0	0	1	18	4,29
N19	5	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	0-2	1-0-0	1	1	15	3,57
N20	3	0	2	3	2	0	0	1	2	6	1	3	0-2	0-0-0	0	0	25	5,96
Total																	419	±100

Taux d'erreurs par critère d'évaluation des textes des étudiants (corpus T2C2)

Code de l'étudiant	Type d'erreur et fréquence par critère	
N01	Vocabulaire	2
N02	Orthographe grammaticale	0
N03	Orthographe lexicale	2
N04	Structure de la phrase	0
N05	Conjugaison	0
N06	Ponctuation	1
N07	Répétition	1
N08	Pronominalisation	1
N09	Substitution lexicale ou propositionnelle	0
N10	Détermination /référenciation déictique	1
N11	Ellipse	1
N12	Jonction (connecteur)	2
N13	Progression thématique	2-1
N14	Congruence	0-0-0
N15	Unité du sujet	0
N16	Constance du point de vue	1
N17	Total d'erreurs par copie corrigée	15
N18	Taux d'erreurs pour chaque copie	3,86
N19		20
N20		5,15
		14
		21
		19
		28
		17
		15
		26
		6,7
		26
		6,7
		20
		5,15
		20
		17
		21
		5,41
		21
		5,41
		19
		16
		4,12
		14
		3,6
		23
		5,92
		16
		8,12
		20
		5,15
		388
		±100



Annexe D9. Fréquences des erreurs aux épreuves T1 et T2 selon le correcteur C2

**ANNEXE E : EXEMPLES DE QUELQUES TEXTES ÉCRITS PAR LES
ÉTUDIANTS AU PRÉTEST ET AU POST-TEST ⁷**

Les textes suivants constituent l'annexe E :

Dans le corpus T1C1 (N04; N08, N10 et N15)

Dans le corpus T2 C1 (N04; N08, N10 et N15)

⁷ Les numéros de code aident le lecteur à comparer les résultats obtenus par les auteurs des textes choisis aux épreuves T1 et T2.

Actuellement ^{NOA} au Burundi, on rencontre pas mal d'écoles mixtes. Avant, l'enseignement était aux mains des religieux qui n'approuvaient pas la fréquentation des filles et garçons. Mais avec la création d'autres écoles non contrôlées par les religieux, on va assister au système de mixité dans beaucoup d'écoles. On peut alors se demander quels sont les avantages et les inconvénients de cette école mixte au Burundi.

Lorsque les filles et les garçons grandissent ensemble et reçoivent une même éducation, ils ont quelque chose qui les unit. Ils se considèrent comme frères et sœurs et se protègent mutuellement. Les filles n'ont plus peur des garçons parce qu'elles les connaissent bien, les garçons ne considèrent plus les filles comme des objets fragiles et faibles parce qu'ils les connaissent bien. Les garçons aident les filles dans ce qu'elles ne peuvent pas accomplir seules. Cela permet aux filles de s'épanouir du point de vue social et intellectuel car elles travaillent ensemble avec les garçons et échangent sur certains propos. Les filles comptent sur les garçons en cas de besoin par exemple lorsqu'elles ont à accomplir les travaux faits en lorsqu'il y a une œuvre à terminer, les garçons encouragent les filles et essaient de repousser cette œuvre. Les filles ont une confiance aux garçons et ont le sentiment d'être protégées. Les filles si leur travail ont des secrets qu'elles peuvent révéler aux garçons concernant la façon de se tenir devant les dames, la galanterie. Elles ont une entente entre les autres et témoignent le caractère courageux des garçons. Elles provoquent et conseillent aussi chez les garçons un sentiment de tendresse et de douceur qui fait tomber les brutalités et la barbarie chez les garçons. Cependant on ne peut pas ignorer quelques inconvénients qui surviennent quelques fois dans l'école mixte. C'est notamment le cas des grossesses et des débauches qui peuvent se présenter.

mais pas d'une façon très frappante; mais ces mêmes cas ^{civ}
un cas qui se fait observer dans quelques écoles.

A part ces quelques inconvénients qui ne font même pas
cas dans beaucoup d'écoles, l'école mixte est en elle-même
Car la mixité développe l'esprit d'entraide sociale et le bon
voisinage entre les gens.

TRAVAIL DE CSEEE

Sujet: "Les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi."

Au Burundi, l'école mixte se définit comme une école fréquentée par les garçons et les filles sans aucune distinction. Contrairement à d'autres écoles non mixtes, cette école présente des particularités qu'on ne saurait pas négliger. Les points de vue sur cette école sont nombreux et certains sont divergents. C'est pourquoi l'analyse de ses avantages comme de ses inconvénients serait d'une grande utilité pour les parents en général comme pour les élèves en particulier.

En nous donnant comme cadre l'école secondaire, l'école mixte présente des avantages énormes pour la société et également pour l'élève qui la fréquente. Au niveau de la formation, on remarque par exemple que certains cours deviennent faciles à comprendre parce que l'observation est immédiate dans la classe même. On peut donner ici l'exemple du cours de biologie dans son chapitre concernant la reproduction chez l'homme et spécialement le point traitant la différenciation biologique de l'homme et de la femme. Également dans cette même matière, les garçons auront plus de facilité à suivre certains cours appelés TPF (travaux pratiques - familiaux) car ils vont travailler avec leurs camarades fille qui sont les mieux placés dans ce domaine là.

Au niveau culturel et sportif, l'organisation des activités culturelles sera facilitée et diversifiée. Facilitée parce que si l'on prend l'exemple d'une présentation d'une pièce de théâtre les rôles masculins seront tenus par les garçons et les rôles féminins par les filles, ce qui est un problème pour les universités. Diversifiée parce qu'il y aura beaucoup d'activités culturelles à cette école. Les garçons seront excellents dans celles dites masculines: tambour, danses (agashimbo, umugabe, kiriyenka, ...) tandis que les filles seront excellentes dans les activités dites féminines: danses, akazeho, guboya umuamari, ... Dans cette école, on remarque que les filles deviennent plus sportives que celles évoluées dans des écoles non mixtes. Les filles auront tendance à imiter leurs frères garçons dans les sports et bénéficieront aussi d'une aide au niveau des entraînements de la part des garçons.

Au niveau social, les élèves apprennent à vivre en harmonie avec ceux de l'autre sexe. On apprend à vivre en harmonie avec l'autre malgré les différences, ce qui va aider les élèves, garçons comme filles dans leur vie future.

On ne saurait pas analyser l'école mixte sans parler aussi de ses désavantages. En effet, nous avons remarqué que dans les écoles mixtes il y a des comportements à déplorer. C'est notamment la multiplication des grossesses précoces et non désirées. La plupart en fait, la totalité des élèves qui fréquentent ces écoles sont dans la catégorie la plus difficile et la plus piégée qui est l'adolescence et ne parviennent pas à se maîtriser et aboutissent à des actes comprometteurs. Et ces actes sont sanctionnés par l'exclusion de l'établissement avec les conséquences qui s'en suivent.

Un autre point qu'on ne pourrait pas oublier et qui vaît avec la mixité

* dans les écoles est le sentiment d'infériorité éprouvé par les jeunes filles vis à vis de leurs camarades garçons. Comme conséquence à cela, les filles ne développent pas l'esprit d'initiative car elles s'imaginent qu'elles ne peuvent pas mieux faire que les garçons et cela entraîne des handicaps au niveau pédagogique.

Non seulement la mixité dans les écoles donne plus de chances au fille de fréquenter l'école au même titre que les garçons mais aussi elle est d'une importance capitale car elle permet de développer un individu complet sur tous les aspects, capable de vivre en harmonie avec ses concitoyens et capable d'affronter audacieusement les problèmes que connaît la société brésilienne.

Quant aux inconvénients qui ont été soulevés, une bonne sensibilisation de la fille quant à son rôle dans la société et un bon encadrement de celle-ci seraient des remèdes efficaces pour surpassez.

N10

Travail de COEE

"Les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi"

Au départ les écoles secondaires n'étaient pas mixtes. Ce n'est qu'en 1973 que le gouvernement du Burundi a décidé d'instaurer le système de l'école mixte qui n'a pas été bien accueilli par certains. Pourquoi la création de l'école mixte au Burundi? Quels sont ses avantages? Quels sont ses inconvénients? La réponse de toutes ces interrogations va être donnée dans la suite de ma composition.

Il n'y a pas longtemps, au Burundi existaient beaucoup d'écoles pour les garçons que pour les filles. Cela était un problème majeur pour les autorités des écoles secondaires des filles, qui devaient accueillir un nombre aussi important dans ses écoles qui étaient moins nombreuses; du Burundi

Le gouvernement remarquant un accroissement progressif du taux de scolarisation des filles et l'insuffisance des écoles destinées à ces dernières a décidé la création de l'école mixte afin de remédier à ce problème.

Il n'est pas évident qu'il y ait des personnes qui contestent les avantages de cette école. Pour moi, je les trouve plutôt ~~des~~ des tenants de la tradition et ceux qui chantent les avantages de cette école, sont bien fondés. Ils disent qu'un élève qui évolue dans une école mixte est exemplaire du point de vue social et scolaire. Il est propre, poli, gentil et accueillant vu qu'il se voit déjà en famille à côté de ses sœurs et frères. Il ne se voit pas gêner quand il est à côté d'une fille même à la maison et il est souvent animé de bon humeur.

Quant à ceux qui voient en cela des inconvénients eux aussi ~~ils~~ présentent des propositions. Le grand danger qu'ils proposent est celui de délinquance sexuelle. Ils disent que plus les filles sont en présence des garçons, qu'elles peuvent être séduites par ces derniers et finiront à faire des rapports sexuelles qui conduiront à la jeune fille

de tomber enceinte. Dans ce cas la jeune fille, abandonnera ses études à cause du garçon mais ce dernier continuera ses études à l'aide.

Comme nous l'avons déjà dit en haut, nul n'ignore la nécessité de l'école mixte au Burundi car nous remarquons qu'avec ce système le taux de scolarisation des filles a beaucoup élevé. Mais à ceux qui veulent la suspension je leur dirai courage tout en sachant qu'ils n'ont pas plus de raisons.

En somme, je suis totalement pour la création de l'école mixte au Burundi car ça présente plus d'avantages que d'inconvénients. En outre notre pays n'est pas à mesure de construire d'autres écoles, donc il faut instaurer ce système dans toutes les écoles du pays afin que ces filles puissent étudier sans problème comme les garçons.

Travail: Composition n°1.

Sujet: "Les avantages et les inconvénients de l'école mixte au Burundi"

L'école mixte au Burundi présente des avantages comme elle présente des inconvénients. Toute fois, les avantages sont beaucoup plus importants et beaucoup plus nombreux que les inconvénients.

Dans le temps, c'est-à-dire, avant la création des écoles mixtes, on remarquait une ségrégation sexuelle à tout point de vue, dans les milieux scolaires comme dans les milieux sociaux.

En effet, avant la création des écoles mixtes, on éduquait séparément les garçons et les filles. Il y avait donc des activités appropriées exclusivement pour les garçons et d'autres appropriées exclusivement pour les filles. Cela causait un déséquilibre social pour certaines familles qui n'avaient que des enfants de même sexe. On constatait un retard ou des dépenses énormes pour des familles qui n'ont que les enfants de même sexe.

Dans d'autres cas, un jeune garçon ne pouvait pas causer avec une jeune fille de peur qu'on ne les accuse de vagabondage sexuel.

Dans les internats pour garçons seulement, on ne se souciait de rien du point de vue 'propre', comportement et autres qualités humaines.

Les garçons et les filles, quand ils se rencontraient, quelque part, ils ne pouvaient s'affronter mutuellement pour pouvoir causer et chacun avait envie de l'autre mais ils avaient peur. Ce que l'on appelle communément "être timide".

Mais alors, avec la création des écoles mixtes, on a remarqué que tout a changé positivement d'une façon générale. Les parents et d'autres éducateurs ont pris conscience que les enfants sont les mêmes sans distinction aucune et qu'il n'y a pas à distinguer les garçons prônant que ceux-ci sont pour les garçons et ceux-là pour les filles.

Ils ont constaté aussi qu'un jeune garçon peut cohabiter avec une jeune fille et peut cohabiter avec elle sans toute fois vraiment former aux relations tendancieuses.

La mauvaise habitude chez les garçons de l'intérêt, de se répliquer a disparu. Il voit qu'il a à faire à un monde féminin, qui est généralement pur, et dans lequel il cherche toute que toute une copine. Il fait donc tout au possible pour être pur, pour devenir sympathique et c'est une qualité humaine.

Toute fois, l'école mixte présente actuellement des inconvénients. Il se crée un certain complexe chez les garçons comme chez les filles. Cela entraîne beaucoup de cas de vol et d'escroqueries pour prouver et conformer aux autres qui ont les moyens financiers et matériels.

A force de former des couples, il y en a qui s'y donnent corps et âme et se plongent dans une folie sexuelle. Et cela provoque des échecs scolaires.

En gros modo, l'école mixte est à encourager; car elle présente beaucoup d'avantages malgré qu'elle présente quelques inconvénients.

Il y a donc moyen d'y remédier en renforçant la surveillance dans ces écoles et en y introduisant des cours de moral qui traitent les conséquences de la "sexualité".

[Signature]

N04
Examen de C O E E E - 1^{re} partie.

Les pays africains perçoivent une aide européenne ou américaine à leur profit sous plusieurs formes. On peut alors se demander si il s'agit réellement d'une aide mola à la apparence ou si l'africain peu bénéficier comme il faut.

Les pays africains sont financés par les pays européens qui se chargent d'un ou de plusieurs pays africains. S'agit-il réellement d'une aide ? Est-ce l'Afrique qui bénéficie ? Ne s'agit-il pas d'un commerce qui se fait sous forme qui on appelle alors "aide" ? Puisque cette "aide" est remboursable, appelons-la dette. C'est alors une dette si c'est que les pays africains reçoivent et non une aide et cela au profit l'Europe. C'est un achat si crédit. Le pays africain est alors dans la plupart des cas incapable de rembourser, sans être endetté d'un son appauvrissement perpétuel.

Il arrive que cette aide vienne sous forme matérielle par ex les machines, les véhicules. Si ils tombent en panne, l'africain qui n'a pas appris comment les réparer est obligé de faire venir ceux qui les ont fabriqués. C'est encore de l'argent dépensé au profit des européens en plus de la dette. Par contre, il est facile d'envoyer en même temps que cette aide, les mécaniciens qui vont apprendre aux africains la réparation de ces machines une fois tombées en panne, ainsi on aura évité les dépenses des réparations.

cxii

Alors, est-ce que cette aide est donnée. Est-ce le paysan africain qui en bénéficie? En fait, ce sont les dirigeants qui, le plus souvent, en profitent pour se constituer des fortunes et investir dans des banques étrangères. Pourtant, c'est le pauvre paysan qui subit les conséquences de la pauvreté d'un pays. Le pays bénéficiaire sera obligé de payer une dette qui n'a rien fait pour les paysans, qui n'ont servi qu'à quelques uns. Pour payer ces dettes, ce sont les paysans qui contribuent par le moyen des taxes et impôts. Le pauvre paysan tombe de plus en plus dans la misère et il y aura toujours des demandes d'aide au profit de l'Europe et des dirigeants dont les pays ne sont jamais économiquement indépendants. Il y a grand besoin d'un moyen de profiter de ces crédits au bien de tout le monde en sachant à quoi les investir. Par exemple, construire les écoles dans les pays bénéficiaires et former les enseignants pour permettre à l'enfant africain d'étudier. Construire les hôpitaux, les dispensaires, ouvrir les pharmacies pour améliorer la santé des paysans. Construire les industries, les usines pour diminuer le taux de chômage, encourager les artistes et surtout développer l'agriculture et l'élevage pour assurer l'autosuffisance du paysan. Le pays qui en fera ainsi sera considéré au niveau mondial car il aura un développement remarquable.

Les pays africains devraient profiter aussi de l'aide qui est une dette de sorte qu'elle soit remboursée après avoir servi à quelque chose de bon pour le nation pour ne pas exposer les peuples à une pauvreté perpétuelle. Il faut investir dans les secteurs productifs et alors rembourser cette dette une fois pour toutes.

N08

EXAMEN DE CDEEE : COMPOSITION

Les pays dits en voie de développement en général et l'Afrique en particulier ont depuis longtemps fait recours à l'aide internationale et spécialement à l'aide européenne. A l'heure actuelle, cette aide longtemps enviée par nos pauvres pays commence à être douteuse pour plus d'une raison. On pourrait se demander si les africains sont capable de se passer de cette aide ou si simplement ils vont recevoir la forme véritable de celle-ci. La situation actuelle nous permet de faire quelques analyses de cette fameuse aide octroyée aux pays en voie de développement.

En effet, que certains disent que cette aide est un cadeau empoisonné, on est amené aujourd'hui à leur donner raison. En essayant de porter un regard rétrospectif, quelle a été réellement l'utilité de cette aide pour nos pays? On nous dit que l'on va nous aider à nous développer dans un tel domaine et l'argent arrive mais on constate que cet argent retourné chez eux puisque malins qu'ils sont, cet argent est accompagné par leurs « experts » qui vont coordonner les travaux; les derniers touchent des salaires exorbitants. Ce financement ne profitera jamais aux nationaux car une fois l'argent terminé, ces experts plient leurs bagages et le projet financé va tomber dans l'eau. Les nationaux n'auront rien appris et seront incapables de continuer. On pourrait donner des exemples pour le cas du BURUNDI: beaucoup de projets se sont arrêtés suite à l'arrêt de la « coopération » européenne. Et, à vrai dire la population environnante n'a rien profité de ces projets et elles sont impuissantes pour redémarrer par manque de moyens financiers, matériels et surtout par faute de connaissances.

Il a été remarqué dans presque tous nos pays africains que l'aide octroyée n'arrive même pas dans les caisses de l'Etat mais plutôt s'accumule sur les comptes de nos « dignitaires », c'est-à-dire les hommes qui dirigent. Et encore, ce sont des comptes des banques européennes, américaines, ... Et ce sont eux, non le pays bien sûr, qui s'empressement pour demander cette aide car ils y trouvent un moyen sûr de s'enrichir au dépens et à l'insu de la population. C'est cette même population secourue par une aide qui n'arrive pas qui sera demandée à rembourser d'une façon ou d'une autre.

On ne pourrait pas dire que cette aide est un cadeau à double tranchant? L'aide que nous recevons ne vient jamais sans condition. Nous l'avons vu avec l'introduction de la démocratie en Afrique. « L'aide sera octroyée aux pays qui auront instauré la démocratie chez eux. » nous disaient les occidentaux. Vouloir à tout prix cette aide, nos dirigeants nous ont imposé une démocratie qui

n'en est pas une. Et les conséquences sont tombées sur nos têtes : la guerre, les réfugiés, la misère, ... Bref, c'est le chaos et le désordre qui s'installent. Les conditions nous ont été données aussi sur le plan culturel et historique. On nous dit que si on nous aide dans le domaine de l'éducation et on nous donne des livres relatifs à la vie occidentale, l'histoire européenne. Nos enfants grandissent sans savoir la réalité du pays, sans même qu'ils sachent la culture des africains risquent de perdre leur identité au profit de l'occident. On pourrait donner l'exemple de la bataille acharnée entre les français et les anglais sur le continent africain. C'est pour les uns aient plus de lenteurs pour leur langue que les autres qu'ils essaient de découvrir l'Afrique.

Malgré cette situation fort malheureuse, les espoirs clairvoyants ins par l'évolution du monde commencent à émerger. La que que si en se pose est de savoir la forme de la coopération que les pays en voie de développement ont besoin dans leur développement. L'éducation est un domaine de choix car une population non instruite n'a pas d'espoir de se développer. Cette aide fait essentiellement à l'octroi des bourses et stages de nations pour revenir dans le pays partager l'expérience des autres. La santé exige aussi une attention particulière. Une popu sans bonne santé n'aurait pas l'air dans le développement. La population instruite et en bonne santé est capable de se développer elle-même dans le domaine agricole et artisanal. Il ne veut pas que compléter nos propres initiatives.

En conclusion, une aide indépendamment du nom qu'elle porte est un cadeau à recevoir prudemment car ses conséquences sont multiples à ceux qui la reçoivent les yeux fermés mais aussi elle nous englobe dans un sommeil de ignorance. Pourquoi se réveille-t-on aujourd'hui pour nous douter de cette aide? Parce que les changements économiques du monde nous ont secoués fortement avec la mondialisation que nous étions impossible de rester endormi. Les pays en voie de développement devraient pouvoir voler de leurs propres ailes. Le développement mondial auquel nous aspirons se réalisera : les pays dits développés nous apprendront les moyens de nous développer et non pas nous aider dans ~~leur~~ développement. Le proverbe chinois le dit bien : « Au lieu d'offrir un poisson à ton ami, apprends-lui plutôt comment le pêcher. »

Apart les pays Scandinaves, l'aide européenne est imbrutée à double niveau. Avant tout les Africains se précipitent à se procurer et dont le maniement est très dangereux pour les Africains.

Le faisant, l'aide européenne n'est jamais bénéfique pour les Africains quelque soit l'appellation attribuée à cette dernière. Ces jours-ci, si les européens accordent une aide à un pays Africain, il envoie aussi un spécialiste pour suivre l'utilisation de cette aide ou on vous oblige le secteur dans lequel cette aide va être servi et aussi le salaire du spécialiste envoyé.

Sous des formes actuelles, l'aide étrangère joue deux rôles, à savoir l'achat de produits de luxe entre autre : les voitures, télévision, ordinateur, radio de... et de savoir le gonflement des poches des dirigeants.

Après notons que cette aide est octroyé trop souvent en nature qui, à un certain moment sera inutilisable pour le récepteur qui n'a pas appris son usage et sa réparation en cas de non fonctionnement.

Aujourd'hui, on remarque que les pays Africains restent pauvres et ne sont pas capables de s'adapter à la mondialisation ce qui occasionnent la marginalisation, la chute excessive de la monnaie, l'endettement et misère jusqu'à porter le nom de pays sous-développés ou du tiers-monde.

Je pense qu'il faut changer. D'abord les pays Africains doivent privilégier les secteurs clés dont l'Afrique en a besoin le plus aujourd'hui : notamment en investissement dans l'éducation, santé et le secteur privé.

Mais ce qui est embêtant, ce que les pays européens continuent à faire des manœuvres en détournant à nos pays des aides, des subventions et des crédits pour nous enfoncer d'avantage dans le chaos.

Inévitablement, l'aide européenne paraît désastreuse. Toutefois il faudrait se méfier de l'aide européenne au cas où nous sommes prêts de l'autosuffisance. D'abord, il faut accepter la consommation des produits locaux qui sont moins chers au détriment des produits étrangers et de se développer

par nos propres moyens. Enfin, n'est pas toujours avoir les mains tendues vers les européens et le refus catégorique par les dirigeants des pays Africains de certaines impositions posées par les pays européens pour un don éventuel d'une aide

EXAMEN DE C.D.E.E. - 1^{ère} Partie.Opinion sur le point de vue de l'auteur de
"Les gateaux amers de l'aide."

L'aide européenne ne porte jamais de bons fruits. L'auteur du texte "Les gateaux amers de l'aide" a raison quand il dit qu'il faut oublier l'aide.

Tantôt cette aide est accompagnée des exigences auxquelles elle est soumise; tantôt elle vient du ^{de l'étranger} pays bénéficiaire. ~~avant~~ ee.

Les pays africains sont, selon les pays occidentaux, les plus nécessiteux; maisheureusement, ils ne profitent rien de l'aide qu'ils reçoivent de la part de ces pays occidentaux.

Un pays africain qui reçoit une aide de la part d'un pays européen, est condamné à engager et accepter par force certains "spécialistes" qui accompagnent l'aide et ces derniers vont toujours veiller à ce que l'utilisation de l'aide soit en faveur du pays donneur.

En effet, il est difficile à comprendre et il est même honteux qu'un pays qui donne une aide en matière de santé par exemple, ne accompagne toute une gamme de personnes qui vont gérer l'aide. Ces personnes ne sachant pas la langue du pays ~~donneur~~ à recevoir l'aide, le pays africain sera obligé d'engager et de payer des étrangers et leurs interprètes.

Les aides européennes viennent avec des applications dont les projets seraient très intéressants si elles ne seraient pas accompagnées des exigences dont le grand profit va du côté du pays donneur.

On constate donc qu'un pays occidental qui donne une aide à un pays africain pour pouvoir garder la

à l'intérieur du pays, parallèlement, le pays européen des dordos dans le pays bénéficiaire et finance un rebel qui va attaquer le pays. Ce dernier va donc faire des mandes d'armes dans le même pays qui avait l'aide. Il fait donc écouler ces produits et fait engager gens qui viennent nous apprendre la technique de l'utilisation de leurs armes.

Nous remarquons donc que dans tous les pays connaît le peuple africain, la majorité provient de pays occidentaux qui nous exploitent avec leurs faides.

Toute fois, il y a moyen de se passer de ces a continuer à vivre. On pourra s'habituer au fur du te et le vie sera meilleur après cette bonne habitude. Il faut donc fournir tous nos efforts et exploiter nos propre nature qui est riche en tout point de vue.

Il faut montrer aux enfants, aux jeunes d'Afrique, la richesse de leurs pays et leur apprendre comment faut en profiter pour fournir se développer et développer, pays.

Il ne faut donc pas que les Africains voient en Eu ou en Etats-Unis, l'idéal de la vie. Il faut leur m que leur pays est le meilleur et que même ceux qui croient être riches, le sont grâce à l'Afrique.

En comme les aides occidentales ne nous tent de rien. Elles ne sont là que pour nous nuire d'avantage. Il nous faut donc nous faire de nous-mêmes et laisser ces aides. Il faut que nous exploitions nos propres nature.
