

Analyse de deux causes du blocage des apprenants en production écrite: la consigne et les thèmes d'écriture

Résumé

Parler de production écrite en classe de français, c'est inévitablement tenter d'identifier les nombreuses difficultés sur lesquelles butent les apprenants, d'approfondir la réflexion autour de ces problèmes de manière à ce que l'on puisse proposer des solutions dont les praticiens pourraient tirer avantage dans l'enseignement de l'écrit.

Parmi ces difficultés, qui relèvent de plusieurs aspects liés directement ou indirectement à l'acte pédagogique : linguistique, psycholinguistique, cognitif, etc., nous avons jugé utile, dans cet article, de focaliser notre réflexion sur deux facteurs extérieurs aux compétences rédactionnelles des apprenants, mais qui ont des incidences directes sur la pratique de l'écriture scolaire.

D'abord, nous commencerons par une analyse d'un point de vue linguistique des questions de productions écrites telles qu'elles sont proposées dans les manuels scolaires du cycle secondaire en Algérie.

Nous illustrerons également par quelques sujets de l'examen du baccalauréat. Nous tenterons de dégager les avantages et les inconvénients de la formulation de la consigne et de mettre en relief les incidences qu'elle peut avoir sur les performances des scripteurs. Ensuite, nous examinerons, de façon non prolixe, la difficulté posée par la thématique abordée dans le cadre de l'activité de production écrite.

En ce sens, nous avons noté que nombre de tâches d'écriture portent sur des sujets trop spécialisés ou que les apprenants connaissent peu.

ZETILI Abdeslam

Département de français

Université Mentouri

Constantine (Algérie)

ملخص

في إطار تدريس وتعلم اللغة الفرنسية، يتناول هذا المقال إشكالية كتابة النصوص (الإنشاء) بأقسام الطور الثانوي بالجزائر و ينكب حول دراسة عائقين كبيرين يواجهان التلاميذ في نهاية كل وحدة تعليمية أو مشروع تعليمي، سببهما النقائص المسجلة على مستوى طريقة التعليم المتبعة. فالعائق الأول يتمثل في كيفية بناء السؤال ودرجة وضوحه بحيث يحدد مهمة الكتابة والعائق الثاني ناتج عن نوعية مواضيع النصوص المختارة للدراسة والمواضيع التي تقوم عليها أسئلة الإنشاء.

1- La consigne en production écrite

Dans toute activité scolaire, la consigne détermine le travail que les enseignés ont à accomplir. En expression écrite, la formulation de l'exercice s'avère d'une importance cruciale. Elle peut être source de réussite ou d'échec, selon qu'elle est « *bien ou mal interprétée* » par l'apprenant (P. BACH, 1987, P. 194). En règle générale, une question mal posée, quel que soit le niveau de la maladresse, est génératrice d'innombrables difficultés et induit directement en erreur celui à qui elle est destinée; puisque la compréhension de l'énoncé lui échappe totalement (J-P. ASTOLFI, 1997, P.59) .

Une bonne consigne est celle qui oriente l'apprenant sur un double plan : le thème (de quoi parler) et le modèle discursif (type de texte à produire). Concernant le thème, la consigne doit permettre à l'apprenant de définir ce qu'il va dire : telles informations dans telle perspective. Pour le type de texte, c'est le verbe renvoyant à l'opération demandée qui l'indique : raconter, argumenter, justifier, décrire, appeler, imaginer, etc.

Par la formulation de la consigne d'écriture, le questionneur fait savoir au scripteur s'il s'agit de production « à caractère libre », tel que raconter un événement (« *une bagarre à laquelle vous avez assisté* »), ou de production « sous la contrainte » (C. WEBER, 1993, P.65). Par exemple, on impose au scripteur d'employer des articulateurs logiques choisis dans une liste donnée, un lexique étudié : des verbes, etc. Un sondage effectué par C. WEBER, auprès d'une classe de 31 adolescents (apprenants natifs préparant un CAP), a permis de lire les représentations négatives qu'ils ont construites de l'écrit. D'autre part, ce travail a montré que les apprenants ont un meilleur rendement lorsqu'ils produisent librement ; inversement la contrainte crée un climat de travail qui augmente les probabilités d'erreurs dans le texte produit; du fait de l'augmentation de l'insécurité linguistique (C. WEBER, Ibid.).

Sur cette question, nous pensons que toutes les contraintes ne sont pas handicapantes. Au contraire, elles peuvent présenter certains avantages. Par exemple, dans la production d'une narration (fictive ou de réalité), on aiderait réellement les apprenants si on imposait l'emploi de tels temps narratifs et tels indicateurs spatio-temporels. Dans la production d'une argumentation, on faciliterait la tâche en imposant aux apprenants d'introduire leurs arguments au moyen d'articulateurs tels que : d'abord, de plus, ensuite, en outre ...enfin.

Certaines consignes imposent au scripteur de produire son texte en intégrant une série d'informations proposées sur le thème d'écriture. L'exploitation de ces éléments d'informations peut se faire de deux manières. La première possibilité consiste à produire en se contentant d'amplifier ces informations et de leur trouver une cohérence. Dans ce cas, le travail de production est avant tout un travail de transformation. La seconde est un peu plus complexe. Elle consiste à intégrer les informations données à d'autres idées que le scripteur donnerait à propos du thème. Les informations proposées au départ peuvent inspirer l'apprenant, l'orienter sur la perspective à donner à sa production et lui indiquer le mode de traitement du référent (nous en parlons un peu plus loin). De plus, dans certaines situations d'écrit, elles permettent d'éviter le blocage dû au manque de connaissances liées à tel ou tel thème.

Voici, à titre d'illustration, deux exemples de consignes de production pris dans le manuel de 1^e A.S.

1- Unité didactique : Le fait divers (P.67)

« A partir des éléments suivants (titre, image, grille), rédigez le fait divers correspondant. »

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?	Résultat
Deux adolescents soviétiques	Vol de feu de signalisation ferroviaire	Région d'Odessa	Octobre 1985	Jeu de lumière de discothèque	Accident grave évité de justesse

2- Unité didactique : Le portrait (P.178)

« Retrouvez les éléments des quatre colonnes qui peuvent constituer des ensembles.

Rédigez le portrait sommaire de l'un des personnages à partir de l'un des ensembles, au choix »

Personnages	Qualifiants	Verbes	Noms
a- Un vieux monsieur	1- rieur	- s'entraîner	- parc
b- Un enfant	2- à vive allure	- se promener	- sac à main
c- Un sportif	3- aimable	- jouer	-jogging
d- Une dame	4- bedonnant	- se presser	-la rue
	5- élégant	- se hâter	-sur la piste
	6- jeune		du stade
	7- grand et fort		-billes
	8- démarche hésitante		-cour de
	9- athlétique		l'école
	10- mince		
	11- trapu		
	12- cheveux bruns bouclés		
	13- cheveux blancs		

Voici un autre exemple pris dans le manuel de 2^e AS. (P. 202)

« Voici une série d'arguments :

A1 : La ceinture de sécurité est votre meilleure protection en cas de choc.

A2 : La ceinture de sécurité empêche d'être défiguré par le pare-brise.

A3 : La ceinture de sécurité supprime l'éjection qui tue.

1- D'après l'orientation de ces arguments choisissez la conclusion qui convient.

2- En utilisant les différentes conjonctions étudiées, rédigez un court texte argumentatif. »

Et un exemple pris dans le manuel de 3^e A.S (P.144)

« a) voici un sujet d'essai. Lisez-le.

La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de l'enfant. Etes-vous de cet avis ? Rédigez un essai dans lequel vous développez une argumentation aussi efficace que possible.

b) Voici dans le désordre des idées qui vous aideront à le traiter.

Vous pouvez enrichir cette énumération d'idées.

- L'attrait de la télévision est un obstacle à surmonter.

- La lecture est un facteur important du développement et de la maturation de la personnalité.

- Les enfants aiment les histoires; celles qu'ils inventent comme celles qu'on leur raconte.

- La lecture divertit l'enfant.

- Elle éveille sa curiosité.

- Elle stimule son imagination.

- Elle l'aide à développer son intelligence.
 - Elle lui fait prendre conscience de ses difficultés.
 - Elle suggère des solutions aux problèmes qui le troublent.
 - Peu d'établissements possèdent une bibliothèque.
 - Faire lire les enfants devrait être une préoccupation de tous les adultes.
 - Peu d'enfants lisent.
 - Les livres coûtent cher.
- c) Organisez les idées qui vous sont proposées.
- Combien de thèses sont développées ?
 - Regroupez les arguments en faveur de chaque thèse.
 - Classez-les.
 - Articulez les arguments en choisissant les connecteurs qui conviennent.
 - Retrouvez l'idée qui vous permettra de rédiger une introduction et celle qui vous permettra de rédiger une conclusion.
- d) Maintenant rédigez votre essai.
- (Vous penserez à l'emploi des substituts et des anaphoriques et à une présentation claire de votre texte). »

Lorsque la consigne est ambiguë, ou lorsque le scripteur, pour une raison ou une autre, ne parvient pas à bien la lire, les incidences sur la production sont graves. En effet, certains exercices d'expression écrite ne précisent pas suffisamment le type de texte à produire (M. CHAROLLES, 1986, P.04). Même si ces exercices sont proposés dans le cadre d'unités didactiques ou de projets précis. Dans certains cas, c'est le scripteur qui n'arrive pas à faire une bonne lecture de la consigne; ce qui l'empêche de comprendre la tâche d'écriture à réaliser : il ne peut savoir si on lui demande de décrire, de narrer, d'argumenter, d'exposer, d'exhorter, etc. ; d'où l'importance accordée par les spécialistes à l'activité de lecture. J-R. HAYES, entre autres, lui accorde « *une place centrale* » dans son nouveau modèle; que ce soit pour la compréhension de la tâche à exécuter ou pour la révision du texte produit (1998, P. 87).

Dans tous les cas, le scripteur peut opter pour des décisions telles que ne rien écrire du tout, produire un écrit sans se soucier du type discursif, rédiger un texte de type autre que celui demandé par le questionneur, etc. Sur ce point, M. MARQUILLO souligne que l'impact de la consigne de travail est considérable et pense que « *bien des dérives et des distorsions observées par la suite ont pour source des ambiguïtés dans la formulation du libellé d'écriture.* » (1993, P.84).

En guise d'illustration, voici deux exemples pris dans le manuel de 1^e A.S

Unité didactique : Décrire un objet

1- « *Une famille habitait un bidonville qui vient d'être détruit. Elle est relogée dans un appartement neuf qu'elle découvre avec émerveillement. Faites parler un membre de cette famille.* » (P. 157)

Cette consigne comporte des éléments qui risqueraient d'orienter l'apprenant à produire un texte autre qu'une description (type de texte attendu ici). A la lecture de l'énoncé, le circonstant « *avec émerveillement* » et la tournure injonctive « *Faites parler un membre de cette famille* » laisseraient comprendre qu'il s'agit plutôt d'une circonstance où l'on parle de ce que l'on ressent. L'apprenant pourrait même opter pour une narration : raconter le passé de cette famille, puis parler de l'événement du

relogement. A notre sens, pour faire une description, on aurait dû clairement énoncer : un membre de la famille décrit l'appartement. Faites- le parler.

2- « Vous avez visité un monument historique célèbre, en Algérie ou à l'étranger. Vous le décrivez à un ami pour lui donner l'envie d'aller le voir. » (P 157)

Ce qui pourrait désorienter l'apprenant ici, c'est l'expression « pour lui donner l'envie d'aller le voir ». On lui apprend la description, mais à aucun moment on ne lui montre ou explique que l'on décrit dans le but d'inciter quelqu'un à faire quelque chose : ceci est propre à l'exhortatif, l'incitatif, type de discours ayant ses tournures propres, son mode de fonctionnement; mettant en œuvre une stratégie spécifique. On pourrait même se poser la question : peut-on donner l'envie à quelqu'un de faire quelque chose en décrivant simplement, même magistralement ? D'autre part, au niveau de la consigne aucun élément n'indique au scripteur qu'il doit ou non inclure dans son écrit des séquences incitatives, du moment que la seule opération explicitement demandée est décrire .

Cette dernière remarque nous amène à souligner que même avec une consigne claire et une bonne lecture faite par le scripteur, une difficulté d'un tout autre ordre demeure : demande-t-on aux apprenants de produire des écrits monoséquentiels ou à imbrication de formes discursives? Le lui précise-t-on dans la consigne ?

Avant de tenter de développer ces questionnements, nous aimerions rappeler que la notion de types de textes - sur laquelle on fonde tout le cours de français au cycle secondaire et que nombre de spécialistes préconisent afin de faire découvrir aux apprenants les divers types discursifs qui constituent notre activité communicative quotidienne - n'a pas que des partisans. Certains chercheurs adoptent ouvertement une attitude contre. Pour J-M. ADAM (1999, P.82), par exemple, il est « *erroné de parler de types de textes* » parce que le texte, en tant que tout est « *trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables.* » Il pense que les faits de régularité dans les textes doivent être situés à un niveau inférieur à l'unité texte, celui de la « *séquence* » : les textes sont rarement monoséquentiels. La typologie (ou les typologies) de textes telle qu'elle est définie, exploitée et enseignée en classe réduit la complexité de chaque type de texte. Le plus souvent, le texte comporte des séquences qui sont attribuées à d'autres types discursifs. Par exemple, dans un texte à « *dominante narrative* » sont insérés des « *moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés* » ; alors il serait trop réducteur de parler dans ce cas de texte narratif puisqu'un niveau important de complexité propre à ce type discursif est totalement occulté.

Notons à l'occasion que certains spécialistes insistent beaucoup sur la différence entre les types de textes : publicitaires, scientifiques, d'information, d'instruction, etc., et les types de discours qui correspondent à des modes d'organisation du discours : argumentatif, narratif, descriptif, etc. (P. CHARAUDEAU, 1992, P. 635).

Pour revenir à la question d'enseignement / production de textes à imbrication de formes, il y a lieu de dire que l'ensemble des activités de L'U.D ou du projet sont construites dans l'esprit de la typologie des textes : dès qu'on dit U.D ou projet, on dit tel type discursif. Même si au cours de l'activité de compréhension l'enseignant attire l'attention des apprenants sur l'entremêlement de formes, le travail demeure focalisé sur la forme discursive dominante.

En production écrite, l'exercice est le plus souvent construit de manière à faire produire un écrit de même forme dominante que le texte support, mais sans préciser aux scripteurs d'intégrer / de ne pas intégrer des séquences attribuées à d'autres types discursifs. Par exemple, les consignes de production de textes narratifs sont toujours construites autour du verbe raconter. En voici des exemples.

-Unité didactique : Raconter.

Le récit de fiction (1^e A.S)

Au terme de l'étude du texte « *L'espadon et le pêcheur* », extrait de Le vieil homme et la mer, de E. HEMINGWAY; texte dans lequel actions, monologue et description s'alternent de manière continue et complémentaire pour créer de façon très complexe les grands moments du récit, l'apprenant est invité à raconter à son tour dans trois exercices parmi les six proposés en expression écrite.

1-« Cette photo pourrait constituer la situation initiale d'un récit.

-Observez- la.

-Rédigez cette première phase du récit puis imaginez la suite » (La photo : l'acteur américain Clint Eastwood, Cow-boy à cheval).

2- « Voici deux photos qui représentent deux séquences d'un même film.

Observez le décor et les deux acteurs puis imaginez le récit dont ils seraient les héros ».

3- « Un pilote de course participe au 5^e rallye international d'Algérie. Il est favori et il a de nombreux rivaux. Il affronte le sable et le soleil.

Racontez l'aventure qu'il a vécue » (Livre de 1^e A.S, PP. 93, 94, 95)

Même à l'examen du baccalauréat, le verbe raconter est le pivot des questions d'expression écrite portant sur la narration. En voici trois exemples.

1- « L'ignorance est souvent à l'origine de maux sociaux.

Racontez une histoire qui peut illustrer cette affirmation.» (Bac. 2000, série Lettres et Sciences Humaines).

2- « Vous vous êtes perdu dans un lieu inconnu.

Racontez votre aventure en insistant sur ce que vous avez fait et ressenti. »

(Bac 2002, série Lettres et Langues Etrangères).

3-« Vous rencontrez un (e) jeune de votre âge qui a dû abandonner ses études pour travailler.

Vous lui demandez de raconter sa vie.

Imaginez ses paroles ».

(Bac 1999, séries Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences Exactes, Technologie).

De même, les questions de production d'écrits descriptifs comportent toujours le verbe décrire. Illustrons par quelques exemples.

Unité didactique : Décrire un objet (1^o AS)

Le texte support « Un camp misérable » est un extrait de Les raisins de la colère, de J. STEINBECK. Le début et la fin du texte sont constitués de séquences narratives et dialogales. A partir du 3^e paragraphe, l'auteur interrompt ces deux moments et fait de la description la forme discursive dominante dans le texte : elle recouvre trois longs paragraphes.

Ce document montre bien l'imbrication de formes et permet de comprendre que la description est une forme qui fonctionne en étroite relation avec d'autres formes discursives, notamment dans un cadre narratif. Elle est rarement une fin en soi : l'auteur fait appel à la description pour broser un décor, situer des événements, rendre compte de circonstances spatiales, etc.

Dans le cadre de cette U.D, parmi les tâches d'écriture proposées, nous retenons les suivantes:

1- « Décrire un objet sans le nommer et le faire découvrir par la classe ». (Livre de 1^e A.S, P. 186).

2- « Vous avez eu l'occasion de manipuler un appareil en cours de physique ou de sciences. Décrivez-le (caractéristiques et usage). (Ibid. P. 157)

3- « Vous traversez un village socialiste agricole. Décrivez l'aspect des maisons. » (Ibid. P. 157)

4- « Un de vos parents doit venir habiter près de chez vous. Vous lui écrivez pour lui décrire le lycée qu'il va fréquenter ou le quartier qu'il va habiter. »(Ibid P 157)

Unité didactique : Décrire une personne (1^o A.S)

Le texte support intitulé « *Le retour* » est un extrait de Bel ami, de Guy de MAUPASSANT. L'auteur y dresse le portrait des parents (le père et la mère) du personnage Georges Duroy. Le texte est parsemé de séquences narratives et dialogales. L'entremêlement des formes rend compte de toute la complexité du texte, de l'importance de ces séquences subsidiaires par rapport à la forme dominante.

Les exercices proposés en expression écrite sont des demandes d'écriture de textes mono- séquentiels, si l'on se réfère à la formulation des énoncés. En voici des exemples :

1- « Rédigez le signalement de deux fuyards dont vous avez déjà vu les portraits ». (Livre de 1^e A.S, P. 178)

2- « Votre camarade x ... vous fait rire par ses étourderies.

Décrivez-le en situation. » (Ibid. P. 178)

3- « Said est un camarade que vous appréciez beaucoup; cependant il a souvent un comportement étrange.

Décrivez -le en action ». (Ibid. P. 178)

Ce type de formulation de la consigne ne précise pas, comme nous l'avons dit précédemment, si le texte à produire est monoséquentiel ou à formes discursives enchâssées. Ce flou véhiculé par les énoncés des tâches d'écriture offre, à première vue, une forme de liberté au scripteur : intégrer ou non des séquences narratives et dialogales en produisant une description, intégrer ou non des séquences descriptives et dialogales en écrivant une narration, comme c'est le cas des textes supports étudiés dans le cadre des UD consacrées au travail sur le narratif et sur le descriptif.

Il est possible donc, dans cet esprit d'analyse, d'en dire autant de la production d'autres types discursifs. Nous devrions toutefois signaler que l'initiation à la production de textes à formes imbriquées figure parmi les activités d'expression prévues dans le cadre de certains projets didactiques (Programmes de français. Enseignement secondaire 1^e AS, 2^e AS, 3^e AS, MEN, Juin 1995).

Exemple tiré du programme de 1^e AS

Projet III. UD2 : Le récit et la description (le portrait).

« Insérer une description entre deux passages narratifs :

-description proposée.

-description rédigée par l'élève. »

Exemple pris dans le programme de 3^e AS.

Projet III .UD2 : La description dans le récit. «Intégrer une séquence descriptive à des ensembles discursifs divers : argumentation, exposition, narration ... » (p.39)

Mais, en réalité, ces consignes peuvent générer des difficultés énormes. Dès le départ l'apprenant est hésitant, voire bloqué, ne sachant pas réellement ce qu'on lui demande d'écrire. Ayant, en principe, déjà été initié au décrire dans le narrer et au narrer dans le décrire, le type de questions d'écriture que nous avons citées en exemples risque de compliquer davantage la tâche : lorsqu'on lui demande de raconter (tout court), il ne sait pas s'il peut (comme les auteurs dont il a étudié les textes), introduire dans son texte des passages descriptifs et dialogaux. D'ailleurs, sait-il le faire ? Parvient-il à parsemer une description de séquences narratives et d'y intégrer des bouts de dialogue ?

L'apprenant est initié aux types discursifs tout au long de son parcours scolaire. Mais, faire fonctionner, à son tour en tant que scripteur, deux ou trois formes discursives dans un même écrit est à notre sens, une compétence qui s'installe chez lui plus tardivement et de façon plus difficile. La maîtrise de l'imbrication de séquences ne sera possible qu'après la connaissance suffisante du mode de fonctionnement de chaque type discursif susceptible d'être intégré dans la production. Il s'agit là d'une conduite langagière qui se met en place de façon progressive.

En termes d'enseignement/apprentissage de l'entremêlement des formes discursives, une pratique régulière et progressive en ce sens nous semble incontournable. Nous savons bien que le type de texte complètement homogène est quasi-inexistant; d'autres formes discursives viennent toujours se greffer, quelle que soit leur longueur, sur la forme dominante. Et à ce niveau précis, le travail de l'enseignant serait, entre autres, de mettre en valeur le rôle de ces séquences non dominantes par rapport à la forme dominante et par rapport à l'organisation générale du document dont il est question. Il serait intéressant donc de montrer aux apprenants que « *même composé de séquences hétérogènes, tout texte est organisé autour d'un macroacte de discours, à partir d'une finalité communicative dominante associée à des opérations appropriées.* » (P. COIRIER, D. GAONAC H, J-M. PASSERAULT, 1996, P. 51). L'initiation aux relations qu'entretiennent toutes ces formes dans un même texte aide certainement les apprenants à mieux saisir leur fonction et leur importance; donc à mieux comprendre le mode de fonctionnement de ce type d'écrit et à mieux le produire.

2- Thèmes d'écriture et connaissances sollicitées chez le scripteur.

2-1 Les types de connaissances convoquées par l'acte d'écrire.

En plus des connaissances encyclopédiques, ou ce qu'on appelle communément le savoir lié aux sujets et domaines de la vie en général, que tout individu s'approprie et cumule incessamment en fonction de ses expériences personnelles et selon le parcours de la vie qui le distingue des autres; dans la perspective psycho-cognitiviste, les spécialistes parlent de deux grands types de connaissances que le scripteur mobilise en situation de production : les connaissances déclaratives (ou factuelles) et les connaissances procédurales; types « *requis de façon concomitante* » (G.

BOUDREAU, 1995, P.226). Les premières recouvrent « *un vaste ensemble de savoirs* » (M. FAYOL et L. HEURLEY, 1995, P.28) linguistiques et discursifs allant de la connaissance de l'orthographe à la distinction entre les types discursifs ou entre les figures du discours (M. FAYOL , 1991, P. 21). Pour C. GARCIA- DEBANC (1989, P. 47), ce sont, entre autres, les connaissances que le scripteur possède sur « *le fonctionnement des textes et leurs critères spécifiques.* » Les secondes, dont l'acquisition est plus difficile (M. FAYOL, 1991, P.23), englobent les opérations à enchaîner pour réaliser une tâche (C. GARCIA- DEBANC, 1989, P. 47), c'est-à-dire la manière dont le scripteur traite les connaissances déclaratives (F. TOCHON, 1989, P.99). Toutefois, le passage du premier type de connaissances au second, c'est-à-dire le fait de traduire les déclaratives en procédurales, reste une opération difficile pour les apprenants (C. GEORGES, 1985, P.65).

Les connaissances sur le monde sont celles qui nous intéressent réellement dans le cadre de cet axe. Alors essayons de voir ce que le cours de français aborde comme thèmes et domaines, notamment à travers les tâches d'écriture.

2-2 Les thèmes d'écriture

Pour écrire, l'apprenant doit posséder un minimum de savoir sur le thème dont il est question en production écrite; que ce thème appartienne à une spécialité ou qu'il soit de culture générale. Evidemment, il ne peut rien écrire sur un sujet qu'il connaît à peine ou qu'il ignore totalement. Certains chercheurs pensent même que les connaissances déclaratives et procédurales sont d'un apport minime si le scripteur ignore « *le domaine sur lequel portera la composition* » (A-J. DESCHENES, 1995, P. 106).

Dans nombre de situations de production, les difficultés liées au thème de l'exercice viennent rallonger la liste des obstacles sur lesquels butent les apprenants. La réalisation de la tâche s'avère plus difficile, le texte produit est moins satisfaisant lorsque le thème n'est pas suffisamment connu du scripteur. Inversement, la connaissance du domaine lui permet de rédiger un texte « *de meilleure facture* » (M. FAYOL et L. HEURLEY, 1995, P 29).

Pour éviter le blocage dû à la méconnaissance du sujet, certaines consignes proposent à l'apprenant une série d'informations liées au thème d'écriture. Qu'elles soient totalement ou partiellement intégrées dans la production de l'élève, ces informations jouent « *un rôle facilitateur dans la mise en texte* ». (M. MARQUILLO, 1993, P.85) ; même si elles risquent parfois de créer d'autres difficultés relevant de l'organisation et la hiérarchisation des idées, de la cohérence, etc. (nous en parlons dans le premier point de cet article).

Même dans le cas où l'apprenant connaîtrait suffisamment le domaine, que le référent soit réel ou fictif, il reste confronté au problème du choix de la perspective d'analyse de ce référent : dans telle situation de production, il est tenu de définir ce qu'il veut dire ou doit dire à propos du thème (M. MAS, 1991, P. 30). Sur cette question, G. VIGNER (1993, P. 40) parle de la « *nécessité d'opérer un mode de saisie et de traitement spécifique du référent* ». Pour un même référent, les types de « *focalisation cognitive* » peuvent être très différents. Par exemple, face à la consigne d'écriture :

« 1986, Année internationale de la paix. Vous êtes, vous aussi, pour la paix. Donnez vos arguments. » ; (Manuel de 2° A.S P. 202), le mode de traitement du référent n'est

pas facile à définir : parler de la paix en tant que concept philosophique, de la paix qui doit exister entre des nations, entre toutes les nations du monde, de la paix imposée par la guerre, de la paix passée, présente ou future, etc.

Si l'école aborde divers thèmes avec les apprenants, beaucoup de sujets n'y ont pas droit de cité. Les raisons de cette « censure » sont explicites dans les textes fondateurs de l'institution ; mais certaines sont inavouées. Nous savons bien que dès qu'il s'agit de politique, de religion, de morale, le plus souvent on « censure » (A. TABOURET- KELLER, 1974). Dans cette même ligne de réflexion, évoquant les contraintes (linguistiques, situationnelles, de contenu) qui pèsent sur la rédaction, C. MASSERON parle de « tabous », tels que « l'humour » et « le sexe » (1981, P. 48). Il s'agit là d'un choix culturel de l'institution, et par définition « un système est l'incarnation d'un modèle culturellement connoté » (F. TOCHON, 1989, P. 97).

Enfin, le cours de français aborde quelques fois des thèmes qui, à notre sens, dépassent le savoir des apprenants. Sans oublier les apports interdisciplinaires en ce sens, il nous semble que des thèmes sont difficilement accessibles : soit ils sont trop spécialisés, soit ils sont rarement débattus intra ou extra- muros. A titre indicatif, voici des consignes d'écriture abordant des domaines de spécialité ; donc faisant appel à une compétence culturelle spécifique :

1- « On parle de retrait de la mer par rapport à la terre et on prétend que le phénomène se déroule entre Ténès et Bouharoun, soit près d'un peu plus d'un km de côte de notre littoral.

Horizons, 10/11-3-89.

Quelle (s) hypothèse (s) pouvez-vous faire pour expliquer ce phénomène ? »

(Manuel de 3^e AS, P. 170)

2- « Un certain réchauffement du climat du globe et d'ores et déjà considéré comme inévitable. Les savants estiment qu'au cours de la première moitié du siècle à venir, la température de notre planète augmentera de 1.5 à 4.5 degrés C.

D'après EL Moudjahid du 16-02-1989

a) comment expliquez-vous les causes de ce réchauffement ?

b) quelles en seraient les conséquences ?

(Manuel de 3^e AS, P. 170)

3- « Voici le schéma d'un appareil (électrophone).

a) Rédigez un texte pour présenter les éléments qui le composent.

(Cet appareil comporte ...)

b) Rédigez un texte dans lequel vous expliquez son fonctionnement :

-le disque est entraîné par ...

-les signaux produits par la tête de lecture ... »

(Manuel de 2^e AS, PP. 46,47).

Conclusion

Pour terminer, nous dirons que les deux difficultés que nous venons d'évoquer sont engendrées par la pratique adoptée par l'institution et notamment par l'enseignant. Elles ne sont pas du tout imputables aux sujets du moment qu'elles ne sont pas liées à leurs compétences rédactionnelles. L'enseignant est donc l'unique instance qui puisse intervenir à ce niveau précis en vue d'améliorer l'enseignement de l'écrit. Concernant la consigne de la tâche d'écriture, nous pensons qu'il existe au moins deux options :

- A chaque mise en situation d'écrit, il doit formuler lui-même la consigne de sorte qu'elle véhicule certaines qualités telles que : précision, intelligibilité. De plus , l'adaptation de la formulation à chaque groupe classe est nécessaire, et un travail d'explication peut également faciliter la tâche.

- Au cas où il reprendrait des exercices d'écriture proposés dans les manuels scolaires, il devrait aussi accommoder la formulation de façon à assurer la compréhension de la tâche à accomplir.

Pour ce qui est des thèmes, l'enseignant pourrait proposer à chaque fois une liste de thèmes dans laquelle les apprenants choisiraient celui (ou ceux) qui les motive (ent) le plus. Il pourrait aussi leur demander de rallonger cette liste par d'autres thèmes pour lesquels ils auraient davantage d'inclination, des sujets qui les passionnent.

Références

1. Adam J-M, (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.
2. Astolfi J-P, (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.
3. Bach P., (1987), *L'écriture buissonnière. Pédagogie du récit*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.
4. Boudreau G. (1995), «*Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique*», in *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ss. la dir. de Boyer J-Y., Dionne J-P et Raymond P., Logiques, Montréal.
5. Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.
6. Charolles M., (1986), «*L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques*», in *Pratiques*, n°49.
7. Coirier P., Gaonac'h D., Passerault J-M. , (1996), *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, A. Colin, Paris.
8. Deschenes A-J. , (1995), «*Vers un modèle constructiviste de la production de textes*», in *la production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ss. La dir. de Boyer J-Y, Dionne J-P et Raymond P., Logiques, Montréal.
9. Fayol M., (1991), «*La production d'écrits et la psychologie cognitive*» in *Le Français Aujourd'hui*, n°93.
10. Fayol M. Et Heurley L., (1995), «*Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur enfant et adulte*», in *La production de de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Ss. la dir. de Boyer J-Y, Dionne J-P Et Raymond P., logiques, Montréal
11. Garcia-Deban C., (1989), «*De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français*», in *Pratique*, n°61.
12. Georges C., (1985), «*Comment conceptualiser l'apprentissage*», in *Revue française de pédagogie*, n°72.
13. Hayes J-R (1998), «*Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction*», in *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Ss la dir .de Piolat A. et Pelissier A. Delachaux et Niestlé, Lausanne.

14. Marquillo M., (1993), « *Analyse de consigne et évaluation* », in *de FDM, n° spécial, février / mars*.
15. Mas M., (1991), « *Savoir écrire : c'est tout un système !* », in *Repères, n° 4* (nouvelle série)
16. Masseron C., (1981), « *La correction de rédaction* », in *Pratiques, n°29*.
17. Tabouret-Keller A., (1974), « *L'écrit, quelques considérations psychologiques* », in *Le FDM, n° 179*.
18. Tochon F., (1989), « *L'atelier d'écriture : du projet aux organisateurs didactiques* », in *Pratiques, n° 61*.
19. Vigner G., (1993), « *Ecriture et savoir* », in *le FDM, n° spécial, février / mars*.
20. Weber C., (1993), « *L'écrit, un système d'opérations et de représentations* », in *le FDM, N° spécial, février / mars*.

