

Langues en contexte et en contact

Hommage à Cecilia Serra

Institut de linguistique et
des sciences du langage

Numéro édité par
Laurent Gajo

Avec la collaboration de
Benoit Curdy et María Eugenia Molina

Cahiers de l'ILSL N° 23, 2007



UNIL | Université de Lausanne

LA COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE (NIVEAU B)

JOLANTA ZAJAÇ
Université de Varsovie

La production écrite est une de ces compétences qu'il est nécessaire de développer de manière particulièrement soignée et planifiée lors d'un cours de langue. Elle se forme avec beaucoup de peine et peut causer des déceptions et même une sorte de démotivation pour l'étude de la langue. Traditionnellement, l'écrit est considéré comme étant "difficile" à maîtriser, exigeant des connaissances qui ne sont pas accessibles à tout le monde ; peut-être même faudrait-il parler d'un certain "don" ¹ pour l'écriture faute duquel il serait inutile de se lancer dans cette aventure, car tout pourrait s'enseigner sauf ceci. Certes, apprendre à écrire, ou plutôt à communiquer par écrit n'est pas une évidence ni en langue maternelle ni, encore moins, en langue étrangère. Ce canal de communication pose des problèmes et impose des solutions mais ne laisse pas ceux qui désirent s'en servir sans aucune aide ni aucun appui.

Pour ce faire, d'un côté apparaît la nécessité de connaître à fond les spécificités de la production écrite, en ayant recours aux informations fournies par la linguistique textuelle, par les sciences cognitives, par la génologie et, de l'autre, il s'agit d'examiner les possibilités de leur opérationnalisation en classe de langue.

1. Comprendre la complexité des processus rédactionnels

Il est encore trop fréquent d'assimiler la rédaction d'un texte à cette activité purement observable où le scripteur saisit sa plume, son stylo, son clavier et verse les idées qu'il a dans sa tête sur le papier ou sur l'écran. Il ne suffit pas de dire "écrivez" pour que le miracle de la production se produise. C'est ici que la première grande erreur de la gestion didactique de cette compétence se manifeste en classe de langue. La fin d'un long trajet qu'il faut apprendre à parcourir dans toutes ses étapes est prise pour son commencement. Ce n'est pas par hasard que l'acte d'écriture a mérité de la part des psychologues la qualification de "surcharge cognitive" chez les scripteurs débutants (Marquilló Larruy, 2000). Il s'agit, en effet, de gérer simultanément plusieurs types de savoirs tels qu'ils sont définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) : savoirs généraux, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être, savoirs à communiquer langagièrement.

¹ "...il n'est d'ailleurs pas question ici de l'art d'écrire, qui est un don, comme tous les arts, et qui ne saurait être enseigné, même par le petit nombre de ceux qui le possèdent..." (Martinon, 1927 in Marquillo Larruy, 2000).

1.1 Rédiger en étapes

Cette complexité de savoirs impliqués dans l'acte d'écrire est pourtant loin d'être un amas désordonné de gestes physiques ou mentaux. Le processus scriptural est, au contraire, très bien structuré en étapes qui se présentent comme suit :

- planification qui a pour but une génération d'idées qu'il faut puiser dans la mémoire à long terme et qui concernent à la fois les thèmes de l'écrit et les spécificités textuelles requises pour un type de texte donné;
- mise en mots renvoyant aux systèmes morphosyntaxique et lexical;
- révision pour apporter des corrections et des changements.

On pourrait encore envisager une sorte de phase prescriptive et pourtant très présente dans l'élaboration des écrits qui tient compte du contexte de production et de connaissances du scripteur avant qu'elles ne soient actualisées lors de la mise en texte (Cuq & Gruca, 2003).

Les étapes sus-mentionnées n'ont pas d'ordre d'apparition préétabli, au contraire, elles se chevauchent et peuvent intervenir à des moments différents de l'acte d'écriture.

1.2 Devenir scripteur

Nous sommes convaincue que la didactique de l'écrit est encore trop centrée sur le produit et bien trop peu sur le processus même d'écriture. Ce produit qu'est le texte préoccupe aussi bien les enseignants que les apprenants, qui s'empressent d'y arriver le plus vite possible de même qu'ils essaient ensuite le plus vite possible de l'oublier pour une raison simple et claire : ce produit n'est jamais suffisamment bon, jamais à la hauteur des attentes venant de l'extérieur, il ne satisfait ni aux exigences institutionnelles ni individuelles. Il nous paraît important de démythifier l'importance du produit - du moins lors des étapes de la formation à la compétence scripturale - en faveur du processus en cours. Réfléchir plus et plus à fond sur le comment-faire au lieu de calibrer tous les efforts et toutes les forces sur le quoi-produire serait peut-être bénéfique non seulement à la production écrite mais, plus largement, à l'apprentissage même de la langue 2.

Par ailleurs, n'oublions pas l'existence des niveaux de compétences qui précisent les attentes scripturales selon un niveau donné et permettent de se distancier de l'image idéaliste d'un texte parfait, quel que soit le moment d'apprentissage envisagé. Ainsi peut-on devenir un scripteur expert tout en étant au niveau A de ses compétences langagières et rester novice après être arrivé au niveau C.

2. Du texte au discours

Nous n'avons pas l'intention d'analyser ici le débat, certes fort intéressant pour un linguiste, mais moins utile pour un didacticien, portant sur l'opposition de sens entre "texte" et "discours". Faut-il comprendre le premier comme un "objet abstrait" (Fuchs, 1985 in Adam, 1990 :22) et le second comme un "objet concret" ? Ou plutôt suivre l'idée de F. Rastier qui constate :

Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'oeuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à l'oeuvre dans toute communication verbale (Rastier, 1989 in *ibidem*).

Nous sommes surtout d'avis que la notion du texte reste surexploitée dans l'enseignement des langues étrangères au détriment de celle du discours, qui semble pourtant correspondre mieux au type de travail effectué par les élèves. Même s'il n'est plus question de traiter le texte comme une suite de phrases grammaticales liées entre elles mais beaucoup plus comme une unité communicationnelle² nous pensons qu'il est plus avantageux de miser sur le terme de discours dans la didactique des langues étrangères.

2.1 Discours - perspective actionnelle

Si la notion du discours prime, en quelque sorte, sur celle du texte, c'est parce qu'elle rend beaucoup mieux le caractère dynamique ou le caractère actionnel de l'activité scripturale. Par ailleurs, l'impact à la fois du scripteur et du lecteur lors de la production y est plus fortement marqué. Nous nous proposons donc de retenir la définition suivante du discours, qui n'écarte pas la visée interactive du processus d'écriture :

Le discours est un processus dynamique par excellence. Ce processus ne peut pas être transmis directement à l'apprenant sous forme de catégories formelles ou fonctionnelles aux correspondances prévisibles et sélectionnées à cet effet, il est en effet fortement influencé par des facteurs socio-psychologiques (attitude), socio-linguistiques (rôles, conventions socio-culturelles) et psycho-linguistiques (le potentiel interprétatif de participants au discours) (Kramsch, 1984 :12).

² "...on définira le texte ici comme une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase. La notion de texte ne se situe donc pas sur le même plan que celle de phrase. Les structures, bien que réalisées par des unités linguistiques, constituent des entités communicationnelles" (Ducrot, Schaeffer, 1995 :494).

Nous venons de mentionner le caractère actionnel de la production du discours, qui permet de relier cette activité, de manière plus large, à la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence (2001 :19), qui accentue “la relation entre, d’un côté, les stratégies de l’acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu’il a de la situation où il agit et, d’un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés”. La notion de tâche nous paraît particulièrement utile dans le contexte de l’activité scripturale. Nous pensons en particulier à des traits tels que (Denyer, 2006 :13-14) : contextualisation (quelle est la situation d’écriture?), problème à résoudre (comment rédiger le texte? sous quelle forme?), finalisation (type de discours choisi), complexité (cf. étapes de la production écrite), produit (discours dont la forme et le contenu restent peu prévisibles) et didactisation (souvent, les élèves “se débrouillent” comme ils peuvent). Tout cela permet de constater de manière explicite qu’écrire, c’est agir langagièrement (Schneuwly in Boyer et alii, 1995 :73), mais dans cette action sont inscrits les acteurs avec leurs espaces discursifs, leurs contextes de production et de réception, leurs savoirs sur le monde, leurs objectifs et leurs actes illocutoires à réaliser.

3. Vers un discours cohérent

Les notions de “cohésion” et de “cohérence” sont d’habitude citées lorsqu’on discute la problématique de la création des textes. La cohérence en particulier est souvent jugée comme élément décisif d’un “bon texte”. Les élèves craignent toute remarque de type “manque de cohérence”, car ils ne voient pas clairement comment pallier cette faiblesse, faute de comprendre à fond à quoi tient cette mystérieuse cohérence demandée à tout prix dans la production écrite. Nous nous proposons donc de regarder de plus près cet élément dans son contexte scriptural pour y discerner des traits contribuant à la production d’un discours capable d’atteindre son objectif communicationnel.

3.1 cohésion/cohérence

Il est d’usage d’attribuer à la cohésion des marques formelles de l’enchaînement des phrases, alors que la cohérence se situe au niveau de leurs liens sémantiques et thématiques.

La cohésion est donc le rapport explicite entre les propositions exprimées par des phrases. Là où nous reconnaissons l’existence d’un rapport entre les actes illocutionnaires que les propositions - lesquelles peuvent ne pas être liées de façon explicite - servent à réaliser, nous percevons la cohérence du discours. (Widdowson, 1991 :33)

La cohésion se situe donc au niveau propositionnel et la cohérence au niveau du développement illocutionnaire (ibidem). Les deux restent en corrélation très étroite, puisque les liaisons interphrastiques doivent servir les dimensions illocutionnaires du discours, autrement on ne saurait expliquer de quoi ce discours parle, on ne saurait

en donner un résumé. La cohérence appartient de ce fait à l'ordre du discours et sera l'objet de l'analyse de discours, qui "considère le langage comme un ensemble d'énoncés destinés à accomplir certains actes communicatifs qui, reliés entre eux, finissent par former des unités de communication plus larges" (Kramsch, op.cit :11.). La cohésion sera examinée, elle, par l'analyse de textes, qui " considère le langage comme un ensemble d'éléments formels liés par des instruments de cohésion " (ibidem). En résumant, il y a une " textualité basée sur la forme " (cohésion) et " une textualité basée sur l'information (cohérence). L'une relève de la grammaticalité, l'autre de l'acceptabilité. Une fois de plus, on constate que la cohérence "résulte d'un jugement qui prend appui sur la connaissance de la situation et les savoirs lexic-encyclopédiques des sujets" (Charaudeau, Maingueneau, 2002 :99). Finalement, nous voyons que tous les choix discursifs se placent au service de la cohérence. Comment donc arriver à cette homogénéité thématique supposée dans la notion de la cohérence ?

3.2 Elaborer un discours cohérent

La cohérence se situe à des niveaux différents de l'activité scripturale.

If we observe Goffman's constraints on communication systems, use our knowledge of scripts, speech events, and rhetorical organization ; and maintain the topic, the result is usually coherent text - text that " sticks together " as a unit. (Hatch, 1992 :209)

On parle à ce propos de la dimension pragmatique ou configurationnelle d'un texte, qui forme un tout (Simonin-Grumbach in Kristeva et alii, 1975 :98). Ce tout possède une structure verticale et horizontale quant à l'organisation de son contenu. Cette dernière nous renvoie aux espaces suivants, dont il faut tenir compte lors de l'acte d'écriture (van Dijk, 2001 : 49) :

- rhétorique (*rhetorical management*) où les participants définissent les buts et les intentions communicationnels qui débouchent sur le choix du genre textuel ;
- référentiel (*referential management*) où les participants se réfèrent à des référents communs ;
- thématique (*thematic management*) où les participants gardent un axe central du discours qui impose sa logique ;
- rhématique (*focus management*) où les participants font attention à ce qu'ils se réfèrent aux mêmes référents.

Garder à l'esprit les dimensions susmentionnées du discours mène droit vers la cohérence, qui se place à trois niveaux :

1. la cohérence globale (*global coherence*) concerne le sujet principal du discours ;
2. la cohérence épisodique (*episodic coherence*)) concerne les unités plus petites que le discours tout entier, comme p.ex. les paragraphes ou alinéas, mais qui possèdent un sens propre tout en contribuant au sens global ;
3. la cohérence locale (*local coherence*) se situe au niveau le plus bas, tel un énoncé particulier.

Il est important de décider quel référent du discours deviendra central et autour duquel s'organisera la progression thématique. C'est souvent ce manque de référent global qui entrave la cohérence globale, bloque par là la compréhension et provoque le sentiment de désarroi. La présence du thème global évoque l'existence de la macrostructure définie comme une structure sémantique globale, qui permet au lecteur d'avoir une représentation mentale du discours facilitant sa compréhension (ibidem :77). Les premiers indices venant à l'appui de cette représentation sont liés au genre auquel le discours appartient. La catégorie du genre sensibilise aussi bien le scripteur que le lecteur au tout discursif.

Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à monter notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole dévidera ses différenciations. (Bakhtine, 1984 trad. franç. :285)

La connaissance des genres, de ce qu'ils ont de stable et de changeant, de ce qui décide de l'appartenance à un de ces genres, de leur organisation formelle et propositionnelle devient une des clés dans l'élaboration d'un discours cohérent. Sans oublier que

ce code est un organisateur de la pensée et de la sensibilité. Il propose des règles et ces règles se font langage écrit. La pensée et la sensibilité du producteur du texte prennent formes linguistiques et textuelles. (Goffard, 1997 :141)

La première évaluation du degré de cohérence textuelle est ainsi liée au degré de conformité du discours produit au genre jugé adéquat au projet communicationnel en cours.

Dans le cadre d'un genre donné, le discours se développe selon deux conditions : une condition de progrès et une condition de cohérence (Ducrot, 1972 :87). Le progrès garantit l'arrivée de nouvelles informations dans chaque énoncé et la cohérence, comme nous l'avons constaté plus haut, pose " un cadre intellectuel constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne " (ibidem).). Il y a donc, d'un côté, la nécessité de progresser à l'aide du nouveau mais, de l'autre, une nécessité non moins impérieuse d'assurer un lien constant entre ce qui est connu et inconnu ; il y a donc une nécessité de redondance "tout en évitant le rabâchage" (ibidem). Cette redondance se fera sous forme de présuppositions, et c'est à ce moment que le rabâchage pourra être évité. De cette façon, la progression cohérente dans un discours introduit ce qu'on appelle "la dialectique du même et de l'autre, de la stabilité et de la différence" (Adam, 1990 :112).

4. Conclusions pour la classe

Nous avons voulu réfléchir sur la complexité de l'acte scriptural demandé aux élèves lors de la production écrite, pour y discerner un élément particulièrement difficile à enseigner et posant de véritables problèmes dans l'élaboration de la compétence textuelle, à savoir la cohérence. Il est évident que cette notion appartient à la catégorie des notions liées au discours, impliquant une étude pluridimensionnelle, difficile à saisir dans tous ses aspects. Nous allons tout de même essayer de la cadrer à des fins didactiques.

Elle est d'abord strictement liée à l'organisation des informations qui respectent une progression linéaire et verticale. Il est important de souligner le rôle de l'acte illocutionnaire que l'on décide de mettre en oeuvre dans le discours (convaincre, dissuader, protester...) et qui permet de choisir l'information globale qui pourra constituer la voûte de l'édifice discursif. Avoir cette information toujours présente à l'esprit permet d'assurer la cohérence à des niveaux variés du discours : global, épisodique et local. Le discours s'adresse à un co-partenaire, même s'il est invisible dans l'acte d'écriture. Si les productions des élèves sont si peu cohérentes, c'est parce qu'ils n'ont à l'esprit que l'enseignant comme récepteur de leurs discours. Et ce dernier occupe une position forte, dominante et non celle d'un co-partenaire de la communication que l'on aimerait informer de quelque chose. Imaginer à qui et pourquoi l'on écrit s'impose donc de façon incontournable. Tout comme choisir le genre assurant un cadre discursif aux idées et permettant de forger une représentation mentale du discours. La cohérence se mesure par une sorte d'acceptabilité du discours et s'exprime essentiellement dans un jugement portant sur sa compréhension ou non-compréhension. Il serait intéressant d'observer des exemples de textes manifestant un fort degré de cohérence, d'en analyser les différents aspects et leur contribution à la construction à la fois délicate, subjective mais aussi formelle et stable du discours.

Bibliographie

ADAM J.M.1990. *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège :Mardaga.

BAKHTINE, M. 1984 (trad. franç). *Esthétique de la création verbale*. Paris :Ed. Gallimard.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues -Apprendre, Enseigner, Evaluer. 2001. Conseil de l'Europe :Ed. Didier.

CHARAUDEAU, P., MAGUENEAU, D (éds). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris :Ed. du Seuil.

CUQ, J.P. GRUCA, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DENYER, M.2006. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *La perspective actionnelle.1ère Rencontre Difusión FLE*, Barcelone, 17 et 18 novembre 2006, document photocopie. Barcelone :Difusión FLE, pp. 9-16.

van DIJK T. 2001 (trad. polonaise). *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

DUCROT, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Coll. Savoir Hermann. Paris :Hermann.

GOFFARD, S. 1997. *Entrer dans l'écrit :les genres du discours*. Académie de Créteil : CRDP.

HATCH, E. 1992. *Discourse and Language Education*. New York :Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Credif.

KRISTEVA, J., MILNER, J.C., RUWET, N. (éds). 1975. *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris :Editions du Seuil.

MARQUILLO LARRUY, M. 2001. Les recherches sur les processus rédactionnels : quels effets sur les manuels d'expression écrite. *Dialogues et Cultures*, 46 Modernité diversité solidarité, Actes du Xème congrès mondial des professeurs de français, Paris 17-21 juillet 2000, Tome 2, Paris : FIPF.

SCHNEUWLY, B. 1995. Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Boyer J-Y., Donne J-P., Raymond P (éds), *Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal :Ed. Logiques. pp. 75-99.

WIDDOWSON, H.G. 1991.(trad.franç). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris :Hatier/Didier.