



# Ф И Л О Л О Г

часопис за језик, књижевност и културу  
VI 2015 11  
универзитет у бањој луци  
филолошки факултет



# LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE EN FLE DANS LA PERSPECTIVE DE LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE : L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'APPRENANTS SERBOPHONES DE NIVEAU A2

**Résumé :** *Dans cet article, nous proposons une analyse des productions écrites d'apprenants serbophones de français langue étrangère dans la perspective de la linguistique textuelle. Prenant appui sur les travaux de cette discipline, nous allons tout d'abord définir ce qu'implique la notion de compétence de production écrite en langue étrangère. A partir de ce cadre théorique, nous allons ensuite procéder à l'analyse des productions rédigées par des apprenants de niveau A2 à l'Institut Français à Banja Luka afin d'établir quelles difficultés ils éprouvent lors de la production d'une lettre amicale.*

**Mots-clés :** *linguistique textuelle, compétences de production écrite, français langue étrangère, opérations cognitives, apprenants serbophones.*

## 1. L'introduction

La production écrite est une des quatre compétences que les apprenants des langues étrangères tentent d'acquérir. Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, la place de cette compétence a varié selon les différentes méthodologies ou approches. Dans la méthodologie traditionnelle, la production écrite se limite à la transcription<sup>1</sup> des mots, des phrases ou des textes déjà lus. Dans la méthodologie directe, l'écrit est considéré comme un code second et devient un simple moyen de contrôle des acquisitions orales. Sa fonction est en effet de transcrire l'oral. A partir des années 60, avec le développement de la méthodologie audio-orale, l'acquisition des compétences orales devient le centre d'intérêt des didacticiens et la production écrite n'est pas d'actualité dans les recherches didactiques. L'approche communicative, pour sa part, se soucie de situer l'écrit dans son contexte social et pragmatique et la produc-

tion écrite devient un acte de communication fonctionnelle.

Dans les années 80 du 20<sup>e</sup> siècle, que C. Barré-De Miniac qualifie comme les années *écriture* (1995 : 93), les recherches dans différentes disciplines se développent et apportent une évolution considérable de la place de la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères. Dans cette étude, nous nous intéressons aux apports de la linguistique textuelle à la didactique de l'écrit. De là, notre problématique s'articulera autour de deux questions, à savoir :

Qu'est-ce qu'implique la notion de compétence de production écrite dans la perspective de la linguistique textuelle ?

Quelles difficultés éprouvent les apprenants serbophones de niveau A2 lors de la production d'une lettre amicale ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons tout d'abord construire un cadre théorique en nous référant aux recherches de la linguistique textuelle, notamment celles de J.-M. Adam. Ensuite, nous allons, à partir de ce cadre, décomposer la compétence de production écrite en com-

<sup>1</sup> Au sens de reproduction fidèle de la langue maternelle à la langue étrangère et l'inverse.

posantes, puis en plusieurs opérations cognitives qu'un scripteur doit mettre en œuvre dans le processus d'écriture afin de produire des textes acceptables en langue étrangère. Nous allons enfin analyser les productions écrites d'un groupe d'apprenants de français langue étrangère, qui ont suivi les cours de français langue étrangère de niveau A2 en mai 2012 à l'Institut Français à Banja Luka, en vue d'identifier à quel niveau se situent leurs difficultés.

## 2. La compétence de production écrite dans la perspective de la linguistique textuelle

### 2.1. La linguistique textuelle dans le contexte en langue française

La linguistique textuelle, qui se développe dans le contexte en langue française<sup>2</sup> dans les années quatre-vingt, étudie le texte comme objet théorique. J.-P. Bronckart résume de la manière suivante les objectifs des recherches en linguistique textuelle :

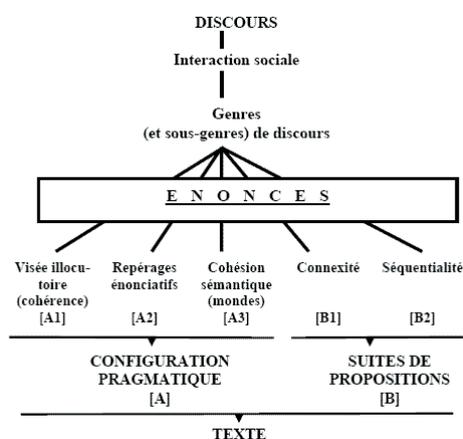
- identifier et classer les divers genres de texte du français contemporain et analyser leurs propriétés spécifiques dans leurs rapports d'interdépendance avec les situations d'activité et/ou de communication auxquels ils étaient aptes ;
- décrire les règles de structuration de tout texte, quel que soit le genre dont il relève (2005 : 276).

L'introducteur des recherches textuelles en France est D. Slakta, professeur à l'Université de Rouen. Avec la publication de ses articles dans les années soixante-dix et quatre-vingt, qui s'inscrivent entre l'analyse de discours et la grammaire de texte, il trace le développement des recherches textuelles en France. A la fin des années quatre-vingt, J.-M. Adam, linguiste suisse et disciple de Slakta, s'impose comme le représentant le plus important des recherches textuelles dans le domaine francophone. A la fin du 20<sup>e</sup> siècle, il devient la référence pour ceux qui s'intéressent aux

textes du point de vue linguistique aussi bien que du point de vue didactique.

### 2.2. Les apports de J.-M. Adam

J.-M. Adam s'intéresse aux divers aspects du texte notamment aux divers modules (ou plan d'organisation) réglant la mise en texte ainsi qu'à la typologie textuelle. Il définit le texte dans une perspective pragmatique et textuelle comme « une configuration réglée par divers modules de gestion ou sous-systèmes en constante interaction » (1993 : 13). Il résume sa théorie dans le schéma suivant :



(Adam 1993 : 13)

Schéma 1. La compétence linguistique selon J.-M. Adam

Selon ce schéma, la compétence des locuteurs, que J.-M. Adam nomme « la compétence linguistique » (1993 : 12), est réglée par trois types de contraintes :

- les contraintes discursives (celles des genres), qui sont en lien avec des pratiques discursives toujours historiquement et socialement réglées. Elles sont placées dans la partie supérieure du schéma. Le discours, l'interaction sociale et les genres du discours en font partie ;
- les contraintes textuelles, liées à l'hétérogénéité de la composition dont rendent compte les plans d'organisation. Celles-ci sont placées dans la partie inférieure du schéma (notées A1,

<sup>2</sup> Nous pensons notamment à la France et à la Suisse.

A2, A3, B1 et B2). La visée illocutoire (cohérence), les repérages énonciatifs et la cohésion sémantique sont les modules de gestion qui appartiennent à la configuration pragmatique [A]. La connexité et la séquentialité sont les modules de gestion permettant de rendre compte qu'un texte n'est pas une suite aléatoire de propositions ;

- les contraintes locales d'une langue donnée, sur le plan phonique et orthographique, lexical, grammatical, sémantico-logique. J.-M. Adam ne fait pas figurer ces contraintes sur le schéma, expliquant que ce dernier ne comporte que les modules qu'il lui paraît utile de distinguer.

#### 2.2.1. Les contraintes discursives

J.-M. Adam classe parmi les contraintes discursives le discours, l'interaction sociale et les genres du discours. Il estime que les productions discursives humaines se déroulent dans différentes interactions et formations sociales qui permettent leur classement. On peut distinguer alors les discours politique, publicitaire, religieux, scolaire, journalistique, littéraire, etc. Chaque discours possède ses genres et sous-genres qu'Adam définit comme « ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive » (2005 : 10). Adam opère donc une forte distinction entre texte et discours affirmant que le discours permet de mettre le texte en relation avec ce qui motive la production et l'interprétation et d'interroger son inscription dans des pratiques discursives réglées socialement et historiquement, par les genres de discours.

#### 2.2.2. Les contraintes textuelles

Les contraintes textuelles comptent cinq modules de gestion : le module de gestion de visée illocutoire, le module de gestion des repérages énonciatifs, le module de gestion de la cohésion sémantique, le module de gestion de la connexité, le module de gestion de la séquentialité.

Pour le module de gestion de visée illocutoire, J.-M. Adam indique qu'un texte est formé d'une suite d'actes illocutoires (promettre, interroger, prédire) tout en ayant un acte global dominant qui présente l'intention dominante du locuteur/scripteur (1993 : 16). Cette dernière est interprétée grâce aux informations textuelles et à la situation socio-discursive de production/interprétation du genre discursif choisi. Comprendre un texte consiste donc à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou implicite.

Le module de gestion des repérages énonciatifs porte sur l'ancrage énonciatif global conférant à un texte sa tonalité énonciative globale. J.-M. Adam (1993 : 19-20) fait état des principaux types de repérages énonciatifs :

- une énonciation (de « discours » ou actuelle) orale dans laquelle le contexte est immédiatement donné dans la situation. Le repère est : *je-tu-ici-maintenant* ;
- une énonciation (de « discours » ou actuelle) écrite dans laquelle le contexte doit être verbalisé en vue d'une interaction à distance ;
- une énonciation non-actuelle qui correspond au récit historique de Benveniste, mais Adam y ajoute le conte merveilleux, la légende ou le récit de science-fiction. Puisque dans ce type d'énonciation le sujet ne s'implique pas, Adam la nomme énonciation distanciée ou non-actuelle ;
- une énonciation proverbiale qui se caractérise par le pronom *on* universel et le présent atemporel ;
- une énonciation du discours logique, théorique-scientifique dans laquelle la référence n'est plus situationnelle. Elle porte sur le texte lui-même et l'interdiscours ;
- une énonciation du discours poétique.

Le module de gestion de la cohésion sémantique est un fait de co-textualité qui donne au texte un sentiment d'unité au niveau sémantique,

plus précisément il crée un lien sémantique entre les phrases.

Le module de gestion de la connexité concerne la texture micro-linguistique. Adam précise que la connexité porte d'une part sur la connexité des chaînes de propositions qui assure la reprise-répétition (c'est-à-dire la continuité textuelle ou la cohésion) et qui en même temps garantit la progression et d'autre part sur la segmentation qui recouvre les phénomènes de démarcations graphiques locales et de marquage global du plan de texte (93 : 24).

Le module de gestion de la séquentialité est relatif à la question de typologies de textes étudiée par J.-M. Adam. Estimant que les textes ne sont pas homogènes sur le plan compositionnel, il rompt donc avec l'idée de « typologie de textes » et fonde une théorie « séquentielle » proposant la définition du texte selon laquelle « le texte est une structure hiérarchique comprenant séquences de même type ou de types différents » (1993 : 32). Une séquence, par sa définition unité constituante du texte, est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de *n* propositions. Adam introduit la notion de schémas séquentiels prototypiques qui ont un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble permettant au lecteur de les identifier comme des séquences d'un prototype. Selon J.-M. Adam, ces séquentialités sont des catégories culturellement préexistantes, elles sont apprises de manière incidente par les locuteurs d'une langue.

J.-M. Adam (1987 : 56-57) propose la typologie des séquences prototypes suivante : la séquentialité narrative (que l'on retrouve dans le fait divers, le récit théâtral, le conte, la fable), la séquentialité injonctive-instructionnelle (les recettes de cuisine, les notices de montage, les modes d'emploi), la séquentialité descriptive (les articles de la presse écrite, les guides touristiques et la publicité), la séquentialité argumentative (les commentaires, les lettres d'opinion et les critiques), la séquentialité explicative-expositive (les articles de journaux, les notices explicatives, les commentaires de schémas et de sondages), la séquentialité dialogale-conversationnelle (les dia-

logues romanesques et théâtraux ou les lettres), la séquentialité poétique-autotélique qui privilégie le rythme (les poèmes, la prose poétique, les slogans).

### 2.3. Les implications didactiques

Dans le cadre de la présente étude, nous allons transférer la définition de « la compétence linguistique » proposée par J.-M. Adam dans le domaine de la didactique de l'écrit. Cela nous permet de définir la compétence de production écrite comme une activité complexe qui comporte trois composantes :

- une compétence discursive, c'est-à-dire de la prise en compte des facteurs de la communication et de leur impact sur l'organisation du discours. Il s'agit donc d'une compétence extratextuelle ;
- une compétence textuelle, c'est-à-dire de l'appropriation du système des règles qui permettent de produire des textes « bien formés ». Elle vise tout ce qui relève du domaine textuel et interphrastique ;
- une compétence linguistique, c'est-à-dire de la maîtrise des règles qui permettent de produire des énoncés conformes à la norme linguistique utilisée. Il s'agit d'une compétence qui vise tout ce qui est au niveau de la phrase : l'orthographe, la morphologie, la syntaxe, le lexique.

Il s'agit donc d'une activité complexe qui requiert une activité cognitive importante : J.-P. Bronckart indique que « les textes sont des produits de la mise en œuvre de mécanismes structurants se décomposant en opérations cognitives qui se réalisent à leur tour en exploitant des ressources linguistiques » (2004 : 104). En nous référant à la théorie de J.-M. Adam, exposée ci-dessus, nous allons décomposer chaque composante de compétence d'expressions écrite en opérations cognitives qu'un scripteur doit réaliser dans le processus de l'écriture.

### 2.3.1. Les opérations cognitives correspondant à la compétence extratextuelle

Dans une perspective didactique, la compétence extratextuelle implique deux opérations : l'opération de gestion des spécificités de la communication écrite et l'opération de gestion du genre socio-discursif d'appartenance du texte. D'une part, l'apprenant doit donc respecter les spécificités de la situation de communication, autrement dit, il doit adapter sa production à la situation de communication écrite. S. Moirand (1979) indique qu'avant de produire un texte, le scripteur doit se poser les questions suivantes : A propos de quoi écrit-on ? Quel est le « je » qui écrit ? Quel est le « tu-vous » à qui « je » écris ? Où ? Quand ? Pourquoi j'écris ? Pour quoi « faire » ? Les réponses à ces questions influenceront la sélection des informations et les choix linguistiques, sémantiques et stylistiques et permettront au scripteur de situer sa production écrite dans son contexte social et pragmatique. D'autre part, l'apprenant doit maîtriser les caractéristiques du genre socio-discursif auquel le texte qu'il produit appartient : pour y parvenir, il doit maîtriser les schémas de textes : il s'agit des structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée dans la construction de types de textes spécifiques.

### 2.3.2. Les opérations cognitives correspondant à la compétence textuelle

A partir des cinq modules de gestion classés par J.-M. Adam dans les contraintes textuelles, nous allons dériver huit opérations cognitives correspondant à la compétence textuelle.

L'opération de prise en charge énonciative correspond au module de gestion des repérages énonciatifs d'Adam. J.-P. Bronckart (1997 : 130-133) distingue deux fonctions des mécanismes de prise en charge énonciative. D'une part, ils permettent au scripteur de clarifier la répartition entre les diverses voix qui prennent en charge ce qui est énoncé dans le texte. Il peut en avoir une seule, celle de l'auteur, ou plusieurs : auteur, nar-

rateur, voix de personnages représentés ou cités. D'autre part, ces mécanismes traduisent également les diverses évaluations à l'égard de certains aspects du contenu qui permettent au scripteur de se situer à l'intérieur de son texte.<sup>3</sup>

La réalisation de l'opération de planification permet que le texte ne soit pas une juxtaposition de phrases. La planification est une étape de linéarisation, nécessaire et essentielle de l'activité de production. Sa réalisation implique que le scripteur fait la sélection de ses idées et les organise dans un plan qui puisse satisfaire les objectifs de production.

L'opération de hiérarchisation est liée à l'organisation des idées dans le texte. En effet, tout texte s'organise généralement à partir de quelques idées essentielles dont une constitue le thème du texte. Le thème constitue un point d'ancrage initial pour le lecteur en lui indiquant de quoi il va être question par la suite, et donc quelles connaissances générales il devra mobiliser. Le thème constitue par ailleurs un centre unificateur, un point focal d'intégration des idées présentées dans le texte : il permet de décider si telle idée est pertinente ou non, si elle est importante ou non. La planification et la hiérarchisation contribuent donc à la cohésion sémantique de J.-M. Adam.

La réalisation de l'opération de cohésion assure la continuité du thème grâce à la reprise de certaines informations d'une phase à l'autre. J.-P. Bronckart (1997 : 272) distingue deux mécanismes de cohésion : celui de cohésion nominale et celui de cohésion verbale. Le mécanisme de cohésion nominale est réalisé par les processus anaphoriques qui servent à introduire, par une forme généralement nominale, une nouvelle unité de signification (unité-source), puis à reprendre ou reformuler cette unité par l'emploi d'anaphores pronominales ou nominales. Le

<sup>3</sup> Ces évaluations sont appelées les modalisations et J.-P. Bronckart les classe en quatre catégories : les modalités logiques (*il est certain, il est évident, il est possible etc.*), déontiques (exprimant les obligations par rapport aux valeurs sociales *il est interdit, il est permis, il nécessaire*), pragmatiques (exprimant la volonté, l'intention ou le pouvoir de faire) et appréciatives (exprimant les jugements subjectifs) (1997 : 132).

mécanisme de cohésion verbale est relatif à l'organisation temporelle du texte. Il vise à situer les procès exprimés dans ce texte (événements, actions ou états), soit par rapport au moment de production du texte par son auteur, soit par rapport au moment du déroulement d'un autre procès déjà exprimé.

Pour ce qui est de l'opération de progression, elle implique que chaque nouvelle phrase dans le texte apporte (au moins) un élément d'information nouveau par rapport à la précédente. L'équilibre entre la réalisation de l'opération de progression et de cohésion est très important : la nécessité d'introduction d'éléments nouveaux doit s'accorder avec les exigences de la continuité du texte.

Concernant l'opération de segmentation, il s'agit des indications de changement de chapitre et de paragraphe, les titres et sous-titres, la mise en vers et strophes en poésie, la mise en page en général, le choix de caractères typographiques, la ponctuation.

L'opération de connexion implique que le scripteur assure la relation entre les différentes parties d'un texte à l'aide des connecteurs (les termes de transition). Ces derniers marquent des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences. Dans l'enchaînement linéaire du texte, M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul (2008 : 217) considèrent les connecteurs selon deux sens. D'une part, il s'agit des connecteurs au sens restreint qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe : ce sont les conjonctions de coordination et de subordination. D'autre part, il y a des connecteurs au sens large : il s'agit de tous les termes assurant l'organisation d'un texte, ceci dit les conjonctions, les adverbes (alors, ensuite), les groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part), les locutions (c'est-à-dire, autrement dit).

L'opération de l'intention de communication dominante du scripteur porte sur l'intention de communication qui permet au scripteur de produire sur ses lecteurs un certain effet. En nous référant à la typologie des séquences prototypes proposée par Adam, nous proposons six intentions dominantes du scripteur : narrative,

injonctive, descriptive, explicative-expositive, argumentative, dialogale-conversationnelle.

### 2.3.3. Les opérations cognitives correspondant à la compétence phrastique

Cette composante comporte trois opérations : de gestion lexicale, orthographique et syntaxique.

L'opération de gestion lexicale implique la maîtrise des relations sémantiques entre les mots qui composent le lexique d'une langue. Ces relations désignent la relation entre des mots différents ou entre les différents sens d'un même mot.

L'opération de gestion orthographique est relative aux codes d'écriture des mots composant la langue. Cette opération implique que le scripteur maîtrise :

- l'orthographe lexicale ou d'usage, autrement dit les règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens ;
- l'orthographe grammaticale qui concerne les marques morphologiques et les règles d'accord.

La maîtrise de l'opération de gestion syntaxique porte sur la connaissance des principes selon lesquels les mots se combinent pour former des groupes de mots (syntagmes) et des phrases.

## 3. L'analyse des productions écrites

### 3.1. Les informateurs : profil

Le corpus de notre analyse est constitué de treize textes rédigés par des apprenants serbophones, inscrits au semestre d'été de 2012 aux cours de FLE de niveau A2 à l'Institut français à Banja Luka. Ils sont répartis en trois groupes différents. Il s'agit des apprenants en situation volontaire d'apprentissage dont trois sont lycéens et dix adultes âgés entre 25 et 45 ans. Le serbe est la langue maternelle de tous les informateurs. Pour ce qui est des langues étrangères, ils parlent tous anglais, un informateur parle allemand. Les adultes ont tous un diplôme universitaire et ont un profil socioculturel très homogène. La motivation des informateurs pour apprendre le fran-

çais est en général personnelle : ils l'apprennent pour le plaisir ou pour pouvoir communiquer lors de voyages touristiques dans des pays francophones. Un lycéen et un adulte apprennent le français pour des raisons professionnelles.

### 3.2. Les textes du corpus

Le corpus est constitué de 13 textes comprenant entre 60 et 80 mots. Ils ont été rédigés par les informateurs en mai 2012<sup>4</sup>. Le sujet que nous avons choisi correspond au niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le genre socio-discursif qu'il a été demandé aux apprenants de produire est celui de la lettre amicale<sup>5</sup>. Les informateurs rédigent individuellement, sans recours aux manuels ou aux dictionnaires, au cours d'une séance qui leur a été proposé en dehors de leurs cours habituels.

Avant de procéder à l'analyse des productions écrites, nous allons décrire ce qu'implique la réalisation de chaque opération pour le genre socio-discursif de lettre amicale.

Pour l'opération de gestion des spécificités de la communication écrite nous attendons que le scripteur adapte le registre de langue et le ton de la lettre à la situation de communication proposée. Concernant l'opération de gestion du genre socio-discursif d'appartenance du texte, il faut que le scripteur produise une lettre amicale qui a les caractéristiques de ce genre socio-discursif dans la culture française : la date et le lieu en haut à droite une formule d'appel, une formule de prise de congé, la signature du scripteur en bas à gauche ou à droite.

S'agissant de l'intention de communication dominante du scripteur, elle doit être dialogale-conversationnelle. Nous attendons donc que le scripteur puisse établir et maintenir le

contact avec le destinataire en recourant aux formules des interactions orales.

Au niveau de la planification, l'étudiant doit planifier sa production en fonction du genre socio-discursif de la lettre amicale et de la dominante dialogale-conversationnelle. Les étapes de la planification d'une lettre amicale devraient être les suivantes :

- la date et le lieu en haut à droite ;
- l'introduction qui comporte la formule d'appel, la formule de prise de contact au début (par exemple : *Comment ça va ?* ou *Ça fait longtemps que je n'ai pas eu de tes nouvelles*). Le scripteur y pose également le sujet de la lettre (dans ce cas le mariage de son ami) ;
- le développement où l'étudiant regroupe d'une manière logique et cohérente les contenus relatifs au sujet ;
- la préparation de la fin de la lettre comportant obligatoirement l'interaction avec le destinataire ;
- la formule de prise de congé et la signature.

Pour l'opération de prise en charge énonciative, il faut que l'étudiant produise une énonciation écrite actuelle dans laquelle le contexte doit être verbalisé en vue d'une interaction à distance. Les principaux repères énonciatifs doivent être en fonction du genre socio-discursif de la lettre amicale : il s'agit des pronoms personnels *je* et *tu*. Pour ce qui est de l'opération de cohésion, le scripteur doit utiliser les pronoms afin de réaliser la cohésion nominale et les temps verbaux appropriés afin de réaliser la cohésion verbale. En ce qui concerne la progression, l'étudiant introduit de manière appropriée de nouveaux éléments dans sa production afin de permettre au texte de progresser. Quant à la connexion, au niveau A2, nous n'attendons pas que les scripteurs relient les différentes parties du texte à l'aide des connecteurs. Nous allons nous intéresser à l'emploi des connecteurs de base *et*, *mais*, *car*, *parce que* à l'intérieur des phrases. La réalisation de l'opération de segmentation permettra au scripteur de donner à son texte l'image visuelle d'une lettre amicale par la gestion appropriée des

<sup>4</sup> Les productions écrites analysées dans cette étude sont en effet le premier des quatre sous-corpus recueillis dans le cadre d'une recherche action que nous avons réalisée en mai 2012 à l'Institut français de Banja Luka.

<sup>5</sup> La consigne de la production est la suivante : *Vous avez assisté au mariage de votre meilleur(e) ami(e). Vous écrivez à un(e) ami(e) français(e) et vous lui raconté comment cela s'est passé : la cérémonie, la fête, le lieu, les personnes rencontrées...Vous lui parlez aussi de ce que vous avez fait. Vous donnez vos impressions.*

blancs. Nous signalons que l'opération de hiérarchisation ne va pas être prise en compte; elle est plus pertinente quand il s'agit des textes à dominante argumentative.

Concernant le niveau phrastique, nous allons nous référer au *Descripteur, niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Au niveau de l'opération de gestion syntaxique et de l'opération de gestion de l'orthographe grammaticale, il est attendu que le scripteur utilise des structures simples correctement mais il peut commettre encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair. Quant à l'orthographe lexicale, le scripteur peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. Pour l'opération de gestion lexicale, nous attendons que le scripteur utilise un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

### 3.3. Les résultats de l'analyse

Nous allons récapituler les résultats de l'analyse dans le tableau synoptique suivant :

Opération	Nombre d'informateurs maîtrisant complètement	Nombre d'informateurs maîtrisant partiellement	Nombre d'informateurs n'ayant pas maîtrisé du tout
Opération de gestion du genre socio-discursif d'appartenance du texte	0	10	3
Opération de gestion des spécificités de la communication écrite	13	0	0
Opération de gestion l'intention de communication dominante du scripteur du texte	3	7	3
Opération de planification	0	10	3

Opération de prise en charge énonciative	0	10	3
Opération de cohésion	6	5	2
Opération de progression	6	5	2
Opération de connexion	7	4	2
Opération de segmentation	0	10	3
Opération de gestion lexicale	10	3	0
Opération de gestion orthographique	9	4	0
Opération de gestion syntaxique	9	4	0

**Tableau 1.** Les résultats de l'analyse des productions écrites

Les données présentées au tableau ci-dessus nous permettent de faire le constat suivant. Concernant la composante extratextuelle de la compétence de production écrite, nous pouvons conclure que tous les informateurs maîtrisent bien l'opération de gestion des spécificités de la communication écrite. Ils choisissent tous le registre de langue approprié à la situation proposée par la consigne. Le problème majeur de tous les informateurs est relatif à l'opération de gestion du genre socio-discursif d'appartenance du texte : aucun informateur ne met la date et le lieu en haut à droite, dix informateurs se limitent à la formule d'appel et de clôture et à la signature, alors que trois informateurs produisent des textes qui n'ont aucune caractéristique de lettre amicale.

Ce problème engendre le plus souvent les difficultés au niveau textuel relatives à la réalisation de l'opération de gestion de l'intention de communication dominante du scripteur. Dans trois productions nous constatons l'absence complète des éléments dialogaux-conversationnels, autrement dit des formules des interactions orales alors que dans sept productions, le destinataire n'est présent que dans la formule d'appel (*chère, cher*) et dans la formule de clôture (*bises, amitiés*). Il n'y a que trois informateurs qui réalisent cette opération de manière appropriée car ils parviennent à utiliser les formules des interactions orales dans différentes parties de la lettre (*tu sais que Vesna est ma meilleure amie ; je vais t'envoyer les photos, comme tu déjà sais*). L'opération de prise

en charge énonciative est en étroit rapport avec l'opération de gestion de l'intention de communication dominante du scripteur et celle de gestion du genre socio-discursif d'appartenance du texte : ne réalisant pas celles-ci, les informateurs ne parviennent pas à produire une énonciation actuelle écrite dans laquelle le contexte doit être verbalisé en vue d'une interaction à distance. Concernant l'opération de planification, aucun informateur ne la réalise d'une manière satisfaisante. En effet, dans toutes les productions, il manque au moins une étape de la lettre amicale, nous pensons notamment à l'indication du lieu et de la date, ensuite à la formule de prise de contact après la formule d'appel et à la préparation de la fin de la lettre comportant obligatoirement une interaction avec le destinataire. Nos trois informateurs ne maîtrisent pas du tout cette opération car leur production n'est qu'une suite de phrases juxtaposées sans planification. Les informateurs éprouvent également les difficultés avec l'opération de segmentation, il y en a dix qui la maîtrisent partiellement : outre la formule d'appel, celle de clôture et la signature qui sont écrites à la ligne, le reste du texte est écrit dans un seul paragraphe. Trois informateurs ne réalisent pas du tout cette opération : soit ils produisent les phrases chacune à la ligne, soit ils produisent le texte dans un seul paragraphe (sans la formule d'appel, la formule de clôture et la signature). L'opération de cohésion et de progression sont maîtrisée complètement ou partiellement par la majorité de nos informateurs. Afin de réaliser l'opération de cohésion, les informateurs recourent à la cohésion nominale en employant différents pronoms. Ils emploient également les temps verbaux appropriés car ils situent bien les procès par rapport au moment de la production de la lettre. Deux informateurs ne réalisent pas ces deux opérations : ils introduisent en effet de nouveaux éléments sans faire de lien avec le contenu qui précède ce qui laisse l'impression que les textes progressent trop vite. Concernant l'opération de connexion, elle n'est pas le problème majeur dans les productions de nos informateurs car ils parviennent majoritairement à relier les propositions à l'intérieur des phrases complexes par les conjonctions *et, parce que, mais*.

Concernant le niveau phrastique, nous relevons les difficultés qui appartiennent au domaine de l'orthographe grammaticale (la forme du passé composé, autrement dit, le choix du verbe auxiliaire, l'accord du participe passé). Cependant, le sens général reste clair. Nous ne notons pas les difficultés au niveau lexical.

#### 4. La conclusion

Dans cet article, nous avons d'abord montré, en nous appuyant sur les apports de la linguistique textuelle, que la notion de compétence de production écrite est très complexe et ne peut pas être limitée à la production des phrases correctes au niveau grammatical, lexical et orthographique. Elle comporte en effet trois composantes : extratextuelle, textuelle et phrastique. A chacune de ces composantes correspondent plusieurs opérations cognitives qu'un apprenant de langue étrangère doit réaliser lors de la production des textes.

L'analyse des productions écrites réalisées par un groupe d'apprenants du français langue étrangère à l'Institut français de Banja Luka a montré que les difficultés majeures de nos informateurs se situaient au niveau extratextuel et textuel alors que la composante phrastique était généralement maîtrisée d'une manière satisfaisante par nos informateurs. Pour cette raison, il serait nécessaire que les enseignants de français langue étrangère ne limitent pas leur travail en production écrite à la production des phrases correctes au niveau grammatical, lexical et orthographique. Ils devraient essayer de didactiser dans leur contexte les principes fondés sur les apports de la linguistique textuelle que nous avons exposés et permettre ainsi aux apprenants l'acquisition de toutes les composantes de la compétence de production écrite.

#### Références bibliographiques

1. Adam, Jean-Michel (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires ? », *Partiques* n° 56 : 54-59.
2. Adam, Jean-Michel (1993), « Le texte et ses composantes. Théorie d'ensemble des plans d'organisation », *Collection « An-*

- nales Littéraires de l'Université de Franche-Comté* », *Presse Universitaires de Franche-Comté* : 11-39.
3. Adam, Jean-Michel (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion dépassée ? », *Recherches* n° 42 : 11-23.
  4. Barré-De Miniac, Christine (1995), « La didactique de l'écrit : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de recherche », *Revue française de pédagogie* Volume 113, 93-133.
  5. Bronckart, Jean-Paul (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
  6. Bronckart, Jean-Paul (2004), « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages* n° 153 : 98-108.
  7. Bronckart, Jean-Paul (2005), « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan de bilan et perspectives d'avenir », *Revue suisse des sciences de l'éducation* 27 (3) : 361-380.
  8. Moirand, Sophie (1979), *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLE International.
  9. Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe et Rioul, René (2008), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Quadrige, PUF.

**VEŠTINA PISMENE PRODUKCIJE U NASTAVI  
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA IZ PERSPEKTIVE  
TEKSTUALNE LINGVISTIKE: ANALIZA PISMENIH  
SASTAVA SRBOFONIH UČENIKA NIVOVA A2**

Rezime

U ovom radu se analiziraju pismeni sastavi srbofonih učenika francuskog jezika iz perspektive tekstualne lingvistike. Oslanjajući se na istraživanja iz ove discipline, najpre ćemo da utvrdimo šta podrazumeva veština pismene produkcije na stranom jeziku. Zatim ćemo, na osnovu tog teorijskog okvira, da analiziramo pismene sastave učenika nivoa A2, koji pohađaju kurseve u Francukom institutu u Banjoj Luci, kako bismo utvrdili koje su njihove poteškoće u pisanju prijateljskog pisma.

*jelena.kupresak.ristanovic@unibl.rs*