

Otilia Sousa et Antónia Estrela  
Escola Superior de Educação de Lisboa

### **Introduction**

Nous présentons, dans cette communication, les résultats d'une étude menée dans le cours d'expression orale et écrite dispensé en première année à l'Escola Superior de Educação de Lisboa. Nous aborderons la question du rapport à la langue écrite des étudiants du premier cycle universitaire, en formation initiale.

La première phase de notre travail a été de vérifier les plus importantes difficultés à l'écrit ressenties par les étudiants. La prise en compte des compétences de ces étudiants, repérées à partir de leurs productions, nous a amené à travailler sur leurs compétences discursives, et plus particulièrement sur des genres dits académiques.

Il s'agissait de développer les compétences des étudiants en portugais écrit et de les amener à réfléchir sur les textes académiques, ces deux activités favorisant, selon nous, la réussite des études supérieures.

A partir du travail réalisé, des pistes de réflexion et d'action sont ici proposées.

Ce projet intègre un ensemble de travaux sur la compétence textuelle menés par l'équipe «études grammaticales». Dans ces études, il y a une continuité thématique et de recherche (Brerenton 2007) qui va de l'analyse de textes narratifs d'enfants de pré-primaire (Sousa 2008, Sousa (à paraître)), de textes narratifs, descriptifs et informatifs d'élèves de primaire, (Cardoso et al. (à paraître), Sousa & Silva 2003a, 2003b, Pereira & Costa 2003a, 2003b, Cardoso & Silva 2003a, 2003b) de collège (Silva 2001) et des textes d'étudiants de l'enseignement supérieur (Sousa & Estrela 2008, Estrela & Sousa (à paraître)).

Ce travail est également en rapport avec les plaintes constantes d'enseignants et d'étudiants à propos des problèmes en expression écrite de ces derniers. En effet, on a, dans l'enseignement

supérieur, des étudiants dont les compétences en écriture sont insuffisantes. Cette réalité devient préoccupante, d'une part parce que ces étudiants deviendront enseignants, d'autre part parce que l'on sait que l'évaluation est presque toujours faite à travers des examens écrits et que la compétence d'un élève à l'écrit peut influencer son évaluation dans toutes les matières. En effet, en situation d'examen, les étudiants doivent tenir compte dans leurs tâches d'écriture du fait que leurs compétences sont évaluées globalement ; la forme de l'écrit intervient dans le jugement porté sur le contenu. Donc le «comment écrire» conditionne le «quoi écrire». Si une bonne compétence en écriture représente ainsi une condition de plus pour réussir dans les matières du *curriculum*, les problèmes en expression écrite peuvent être un frein à la poursuite d'études supérieures et seront certainement un *handicap* pour un enseignant.

La réforme de Bologne nous a permis de proposer un cours de soutien pour les étudiants de première année de licence en éducation et animation socioculturelle. Ce cours est constitué de deux modules : un module d'expression orale et un module d'expression écrite. Le projet que l'on présente ici ne concerne que le module d'expression écrite et il a été réalisé avec les étudiants d'éducation.

Le module d'expression écrite a repris un autre module facultatif qui était offert aux étudiants de toutes les licences présentant des performances faibles en écriture. Tandis que ce module, facultatif, était fréquenté par une population plus ou moins homogène, car il s'agissait surtout d'étudiants faibles en écriture qui venaient, suivant le conseil d'un professeur ou reconnaissant leurs difficultés, le nouveau cours est obligatoire et l'on vérifie que les savoirs en écriture des étudiants sont hétérogènes car dans le même cours, voisinent des étudiants forts et d'autres assez faibles en écriture. Outre ce problème, on est confronté en ce moment à des groupes trop nombreux (environ 40 élèves), tandis que dans le module facultatif on n'avait que 20 élèves par classe.

On a réfléchi sur les options méthodologiques visant une amélioration des compétences en expression écrite ainsi que le développement des connaissances liées à la textualité, pour les étudiants de première année de l'enseignement supérieur.

## Texte et compétence textuelle

La textualité s'affirme en termes de cohérence et de cohésion, définis, entre autres, par Halliday & Hasan (1984), Beaugrande & Dressler (1981), Van Dijk (1980) et Charolles (1978). Les critères de textualité énoncés par Beaugrande & Dressler (1981) sont cohésion, cohérence, intentionnalité, acceptabilité, situationnalité, intertextualité et informativité.

Le texte est un système articulé et hiérarchisé, au sein duquel chaque élément linguistique entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces relations se manifestent par des opérations de liage (Adam, 1999) et constituent la cohésion textuelle. Un texte se construit par un équilibre entre des éléments de reprise ou rappel et des éléments nouveaux, autrement dit le texte vit d'une tension entre le connu et le nouveau. Par exemple, les anaphores jouent un rôle important dans la mesure où elles assurent le relais entre information connue et information nouvelle.

Si la cohésion a souvent été présentée comme un facteur de cohérence, elle n'a jamais été présentée comme un facteur exclusif et, par conséquent, comme une condition suffisante. Charolles (1978) définit les quatre méta-règles de cohérence: la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. La méta-règle de répétition - pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte (*ibidem*, 14); la méta-règle de progression - pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé (*ibidem*, 20); 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 présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence (*ibidem*, 22); la méta-règle de relation - pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés (*ibidem*, 32). Charolles évoque dans cette formulation des relations comme la cause, la condition ou la conséquence.

En ce qui concerne les traces linguistiques observables sur les textes, les méta-règles de Charolles (1978) peuvent être paraphrasées comme suit: la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel tout au long du texte); la progression (utilisation des connecteurs, des marqueurs de texte, des types de progression thématique); la relation (prise en considération de la situation de communication: aspects contextuels, intention de l'énonciateur, type de texte); la non-contradiction (aucun élément du texte ne doit contredire un contenu posé ou présupposé).

On considère que la compétence textuelle se met en place à partir des expériences du sujet liées à sa fréquentation des textes: Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations. L'école joue sans doute un rôle important dans la manière dont se développe cette compétence textuelle; le rôle de l'école dans l'apprentissage est plus important quand il s'agit de pratiques discursives qui ne sont pas présentes dans les activités quotidiennes, entre autres, les textes dits académiques.

Plus un élève avance dans le système scolaire, plus les connaissances requises en écriture prennent de l'ampleur et complexifient les tâches. Le *curriculum* national portugais présente un parcours assez complet pour l'acquisition de l'écriture, en ce qui concerne les types de textes, du primaire au secondaire, bien que les critères ne soient pas définis par année ou cycle d'enseignement.

Bien que « to become an accomplished writer (...) appears to require more than two decades of maturation, instruction and training » (Kellogg, 2008:2), on constate que, lorsque les étudiants entrent dans l'enseignement supérieur, ils peuvent avoir des compétences d'écriture très différentes. Comme le signale Kellogg (2008), le développement de la compétence textuelle est un processus long qui suppose des années d'enseignement, de pratique et de réflexion, comprenant trois macro-stades. Le premier, « énoncé de connaissances » (*knowledge telling*), est centré sur le scripteur et ses connaissances, l'enfant écrit pour dire ce qu'il sait. Il récupère l'information en mémoire, l'écrit est proche de l'oral, le travail de planification et de révision étant très limité. Le deuxième macro-stade est un stade intermédiaire appelé « transformation des

connaissances » (*knowledge transforming*), dans lequel le scripteur écrit pour transformer ce qu'il sait à son bénéfice. Le texte résulte de l'interaction entre la planification, la composition et la révision, cette dernière prenant en compte la représentation de l'auteur. Dans le dernier macro-stade, « élaboration des connaissances » (*knowledge crafting*), l'auteur travaille sur ce qu'il sait pour le bénéfice du lecteur, le texte résultant de l'interaction de la planification, de la composition et de la révision. Cette dernière tient compte des représentations de l'auteur et du texte. Ce troisième stade caractérise seulement les adultes mûrs qui veulent devenir des professionnels de l'écriture.

### Les sujets

Nous avons travaillé avec cent-cinquante étudiants de licence en éducation (premier cycle universitaire) lors du premier semestre de la première année. La formation comprend 56 heures étalées sur 28 séances de 2 heures. Les étudiants sont issus de toutes les branches du secondaire et, en général, sont assez bien classés.

### Évaluation de l'expression écrite

Au début, lors de la première séance du cours, nous avons fait une évaluation diagnostique pour chercher les points forts et les points faibles des étudiants en portugais. Le *corpus* des productions analysées était une partie d'un test auquel nous avons soumis les étudiants pendant la première semaine de la première année. Ce test, outre un commentaire, était centré sur des critères grammaticaux, syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Au cours de la correction de cette partie du test, nous avons pu constater que les étudiants, lorsqu'ils sont confrontés à la résolution de problèmes isolés, reconnaissent les erreurs et savent les corriger. Par exemple, la grande majorité des étudiants corrige des fautes liées à la ponctuation; ils corrigent une phrase où le sujet est séparé du prédicat par une virgule, bien que ce sujet soit complexe, et ils placent correctement les virgules en séparant la proposition principale des subordonnées. Les étudiants identifient aussi des problèmes syntaxiques de sous-catégorisation.

Cependant dans le *corpus* analysé, à savoir les textes produits par les étudiants, ils font des erreurs semblables à celles qu'ils ont corrigées dans les phrases. Dans le *corpus*, les problèmes repérés sont de deux ordres: les problèmes textuels à proprement parler et les problèmes grammaticaux. Ces derniers, comme nous l'avons dit, sont imputables aux difficultés à gérer en même temps l'ensemble des variables qui concourent à la production d'un texte bien écrit. Les problèmes identifiés sur les textes des étudiants les plus faibles sont aussi présents sur les textes des meilleurs. Le problème n'est pas dû à la nature des fautes, mais à leur occurrence obstinée.

Ainsi, le test a confirmé notre conviction que le centre d'aide devrait davantage se focaliser sur l'aptitude discursive et textuelle des sujets, plutôt que sur des compétences linguistiques formelles qui apparemment sont maîtrisées, mais qui sont difficilement mobilisées en situation de production textuelle.

Pour une étude plus approfondie des textes, nous avons choisi les 10 textes les plus faibles et les 10 meilleurs (Sousa & Estrela 2008). Les difficultés majeures qui ont été identifiées se trouvent au niveau macro-structurel:

- Les problèmes se situent au niveau de l'organisation de l'information, notamment de la progression et de la continuation topique. On note des problèmes de relation, de contradiction et de conceptualisation du type de texte (commentaire) (Adam 1992). On constate aussi l'absence ou le mauvais usage des connecteurs, le manque de relation entre les paragraphes et les problèmes de construction de la référence nominale et verbale.

- Les difficultés identifiées au niveau micro-structurel sont en rapport avec la sélection lexicale et les problèmes de sous-catégorisation, l'orthographe et les cliques - soit position soit sélection.

L'analyse des textes des étudiants faibles montre que les scripteurs utilisent des stratégies d'énoncé de connaissances (Kellogg 2008), sans planification élaborée à partir d'objectifs spécifiques. Cette procédure est très proche de l'oral et peut être observée par des problèmes liés à la question «que dire ensuite?»; d'après notre observation, ou bien l'étudiant répète ce qu'il a écrit sans adjoindre d'information nouvelle ou bien il introduit l'information nouvelle sans se soucier du lien avec l'information ancienne. Le problème

est donc lié à la tension essentielle du texte, c'est-à-dire à l'équilibrage entre le connu et le nouveau, et découle soit de la gestion du parcours thématique (niveau de la macro-structure), soit de phénomènes de reprises co-textuelles. La mise en oeuvre de ces différentes ressources implique que le scripteur soit capable d'anticiper sur les conditions de son propre texte en calculant l'effort de décodage qu'il demande à son lecteur. Ceci ne semble pas être le cas, particulièrement chez les faibles.

Les étudiants semblent ne pas avoir construit de représentation claire et complète des propriétés du texte. Une des tâches de l'enseignement a été précisément l'explicitation de connaissances sur le texte, à partir soit de la lecture de textes, soit de l'écriture. Cette étape a été suivie d'une réflexion sur les textes des étudiants et nous leur avons demandé de clarifier les principes de la textualité et les mécanismes linguistiques qu'il faut mobiliser. Il y a eu un travail explicite sur des textes et sur des matériaux discursifs pour en observer le fonctionnement. L'explicitation de ces principes de fonctionnement permet aux étudiants de se livrer à des activités de contrôle sur leur production textuelle, et nous construisons avec eux les représentations qui leur permettent d'activer les connaissances nécessaires et de mettre en place les procédures pour produire des textes bien construits dans des situations discursives différentes.

### L'intervention pédagogique

Les questions de base pour élaborer la formation ont été celles qui suivent:

1. Comment entraîner les étudiants pour que les savoirs qui sont en lien avec la structure, le contenu textuel et le contexte soient disponibles et mobilisés quand ils sont confrontés à une situation d'écriture (n'importe laquelle)?
2. Comment leur faire prendre conscience de la dimension processuelle de l'écriture?

Ces questions se heurtaient, comme on l'a déjà dit, à deux contraintes: les groupes sont très chargés (40 élèves) et les compétences sont assez hétérogènes. Comme il s'agit d'un module obligatoire, nous avons dans la même classe des étudiants faibles et d'autres qui sont forts en écriture.

Nous proposons un enseignement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives; un apprentissage axé sur l'organisation des connaissances, à travers des tâches complètes et complexes; un enseignement visant le développement et l'utilisation de stratégies (le comment faire). Nous avons essayé de fournir une rétroaction précise, fréquente et positive en soulignant les succès, les améliorations et les efforts des étudiants.

Ajoutons que l'évaluation est surtout formative et interactive, et qu'elle cherche à questionner l'étudiant sur ce qu'il a appris, comment il l'a appris, quand il l'utilisera; en créant des opportunités pour réinvestir avec lui et pour consolider ces stratégies.

L'intervention suppose de partir des compétences actuelles des étudiants, repérées à partir de leurs productions, de favoriser le développement de la réflexivité des étudiants pour que celle-ci se manifeste dans d'autres situations d'écriture (la réflexivité est vue comme une distance prise par rapport à l'expérience).

### Options méthodologiques

Les conclusions tirées de l'analyse de notre *corpus* ont orienté nos démarches pédagogiques. Outre l'explicitation des mécanismes de cohésion et de cohérence, nous avons proposé une formation orientée vers une présentation des ressources à mettre en oeuvre pour rendre plus aisée la tâche de production. Notre travail visait à faire prendre conscience aux étudiants des diverses opérations impliquées dans le processus d'écriture (Flower & Hayes 1981). Le résultat de nos observations en classe nous a amené à insister sur des opérations de planification (génération d'idées, sélection, catégorisation et hiérarchisation de l'information).

Une des tâches de l'enseignement a été de présenter et de faire prendre conscience des connaissances sur le texte, à partir soit de la lecture de textes, soit de l'écriture et de la réflexion sur leurs textes, en essayant de clarifier les principes de la textualité et les mécanismes linguistiques qu'il faut mobiliser en situation de production. Il y a un travail explicite à faire sur des textes et des matériaux discursifs pour en observer le fonctionnement. L'explicitation de ces principes de fonctionnement des textes permet aux étudiants des activités de contrôle sur leur production textuelle. Nous voulions construire avec eux les représentations

leur permettant d'activer les connaissances nécessaires et les procédures à suivre pour produire des textes bien construits dans des situations discursives différentes.

En somme, il s'agissait de faire prendre conscience aux étudiants des niveaux des différentes opérations: au niveau cognitif (connaissances, but, plan), au niveau textuel (articulations entre superstructures textuelles et leur manifestation au niveau microtextuel - temps, anaphores, thématisation) et au niveau discursif (choix d'organisation des informations disponibles).

Comme nous l'avons dit, ce module en reprend un autre qui était facultatif. La nature institutionnelle des deux modules nous a amené à réexaminer certaines de nos orientations méthodologiques, notamment en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'évaluation. Dans le module facultatif, les groupes n'avaient que, au maximum, 20 étudiants et les professeurs avaient une relation assez proche et individualisée avec les étudiants; de plus, ce module n'était fréquenté que par des étudiants considérés comme faibles. En revanche, ce module étant obligatoire, les classes sont chargées - elles comptent plus de 40 étudiants -, et il y a des degrés très divers de compétences.

En présence de ces conditionnements, nous avons choisi le portfolio comme outil de formation et d'évaluation. Le portfolio permet le développement d'une posture réflexive et favorise les allers et retours propres aux différentes étapes du processus de l'écrit.

Le portfolio, composé de rubriques définies, comprenait les textes produits (d'après une typologie préétablie), les textes définitifs et les textes intermédiaires y compris la version corrigée par le professeur. Outre les textes à proprement parler, les étudiants construisaient une sorte de journal de bord où ils réfléchissaient sur les écrits, leur rapport avec l'écriture, leurs apprentissages, leurs difficultés, leurs objectifs.

Notre objectif était de permettre aux étudiants de s'approprier les savoirs et les savoir-faire dans d'autres situations, d'autres contextes discursifs et encore de s'assurer que ce que les étudiants expérimentent en classe d'expression écrite se transforme en outils pour penser d'autres textes. Donc, il s'agissait de développer les écrits académiques et professionnels et de développer la compétence d'écriture de façon que cette compétence puisse se

transférer facilement en d'autres pratiques scolaires. En se focalisant sur la compétence d'écriture, il s'agit de trouver, dans la multitude des variations, des tâches d'écriture, des propos communicatifs, des types de textes, des invariants sous-jacents capables d'être mobilisés dans d'autres situations. Outre l'enseignement sur le processus d'écriture, nous avons cherché à construire une attitude réflexive qui donne aux étudiants des instruments pour construire des textes et pour accompagner tout le processus d'écriture (Coker & Lewis 2008). Le but est le contrôle actif, la régulation constante de l'activité d'écriture ; il s'agit d'une connaissance sur la connaissance ou de savoir-faire qui ont recours aux procédures qui permettent d'organiser en texte les données récupérées en mémoire. On visait le développement des étudiants en tant que scripteurs et en tant que « penseurs » de textes (Durst, 2006).

Pour mieux écrire, il faut réfléchir et écrire : c'est pourquoi nous avons été amenées à un centrage sur la diversité et la quantité des tâches d'écriture; le partage des écrits (en binômes ou en petits groupes); la discussion sur les textes, en visant des textes plus proches des attentes des étudiants.

On entend alors que l'auto-évaluation est un facteur de meilleure gestion de son apprentissage par l'apprenant (le portfolio est une application de ce principe). L'auto-évaluation revêt en effet une importance capitale dans la double perspective du développement des apprentissages en autonomie et de la formation "tout au long de la vie".

Ainsi, le portfolio serait l'outil privilégié de formation. Issu du monde professionnel et artistique, le portfolio permet à l'artiste de présenter un échantillonnage de ses oeuvres, des commentaires, et des articles critiques qui les ont accompagnées. Il montre son parcours de créateur, montre les traces de son travail, de l'évolution de sa pensée créative. D'une façon similaire, le portfolio, en cours d'expression écrite, permet d'illustrer le parcours de chaque étudiant, en éclairant les tâtonnements, les conquêtes et les réussites. Chaque travail ou les différentes étapes de chaque travail constituent les traces d'un chemin qui se fait entre allers et retours continuels. Le portfolio rend visible les efforts, l'amélioration, les processus, le rendement. L'étudiant, à travers la réflexion sur les collections systématiques de ses travaux,

peut comprendre ses besoins de réflexion/formation mais aussi ses progrès. Cet assemblage finalisé des travaux de l'élève implique la participation active de chaque sujet à la sélection des contenus, voire même à la définition des critères de sélection et d'appréciation de son travail. L'objectif principal est de pousser l'élève à s'approprier ses travaux, en visant la construction active de son apprentissage. Donc l'élève est au centre du processus de l'apprentissage.

Le portfolio, par sa nature propre, a été, comme nous l'avons déjà dit, un outil de travail privilégié. En tant qu'outil de travail, il a été central dans le processus d'évaluation formative, qu'il s'agisse d'une auto-évaluation par l'étudiant lui-même, ou par ses collègues, ou par le professeur. Au-delà de l'évaluation formative, le portfolio a été l'objet d'analyse quand le moment est venu de faire l'évaluation finale. Cette évaluation a pris en compte non seulement les produits finals de l'étudiant, mais tout son travail et ses progrès. Donc l'évaluation n'a pas été réalisée par un seul test, mais elle a tenu compte d'un ensemble de textes (Brerenton 2007 :11).

On notera que la taille des groupes favorisait une mauvaise qualité de l'interaction enseignant-étudiants ; il faudrait accorder plus de temps à la parole des étudiants, leur donner du temps pour s'exprimer et pour formaliser leur pensée. Ce manque de temps nous a amené à favoriser le dialogue entre les étudiants qui visait à confronter la diversité des comportements scripteurs. Nous avons favorisé une interactivité constante : échanges, confrontations d'hypothèses (par paires, par petits groupes), mises en commun.

Nous avons ainsi privilégié le travail en binômes et le travail en petits groupes pour permettre des échanges au cours desquels les représentations et les connaissances pouvaient être confrontées et analysées, visant ainsi leur transformation. Nous avons essayé de multiples formes de travail en binômes et en groupes propices à la coopération à propos des différentes tâches du processus d'écriture.

### Conclusion

A la fin du semestre, les étudiants ont été conviés à s'exprimer sur leur formation. Selon les étudiants, la plus grande difficulté est de prendre conscience de la dynamique qui sous-tend toute tâche

d'écriture. Tous reconnaissent qu'ils ont fait des progrès, leurs écrits étant plus conformes aux pratiques discursives de la communauté qu'ils venaient de rejoindre.

Bien que les faibles continuent à être faibles en écriture et que les forts continuent à être forts, nous avons pu constater que tous ont fait des progrès bien que ces progrès se situent à différents degrés.

Des changements en relation avec la tâche même ont été observés: d'une part, les étudiants réfléchissaient au préalable aux prémisses de tout texte: le *quoi*, le *à qui*, le *comment*. D'autre part, ils pensaient aux diverses opérations impliquées dans le processus de l'écriture: la phase pré-rédactionnelle (recherche des idées, planification, catégorisation, hiérarchisation des idées, liens entre les idées); la phase rédactionnelle (ancrage énonciatif, cohérence textuelle, recherche de l'unité paragraphe, réécriture, relecture).

La formation pourrait encore être améliorée, surtout en ce qui concerne les écrits intermédiaires et certains aspects des échanges. Néanmoins, cela dépendra du nombre d'étudiants par classe; comme cette réalité n'a pas changé, nous avons dû adapter certaines options à cette difficulté.

Nos résultats posent au moins deux questions que nous nous bornerons à signaler: d'un côté, les étudiants voient leurs compétences s'accroître quand l'enseignement est centré sur leurs difficultés et les amène à s'entraîner et à réfléchir sur les écrits, en explicitant des connaissances pertinentes; de l'autre côté, il est urgent que se mette en place une formation professionnalisante attentive à cette question du rapport à l'écrit des futurs enseignants, car l'on ne peut enseigner ce qu'on ne sait pas.

#### Références bibliographiques

- Adam, J-M. (1999). *Linguistique Textuelle: des Genres de Discours aux Textes*. Paris: Nathan.
- Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Brereton, J.C. (2007). "Trends in American research on college composition 1960-2005". *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 8 (2), pp. 35-45.

- Cardoso, A., Pereira, S., Silva, M. E., & Sousa, O. (à paraître) "On the development of textual competence in primary education". *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, pp. 1-37.

- Cardoso, A. & Silva, A. (2003a). "O texto informativo / explicativo no 1º Ciclo". In C. Mello et al. (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 75-80.

- Cardoso, A., & Silva, A. (2003b). "Problemas na produção e compreensão de textos explicativos". In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.). *Criatividade, Afectividade, Modernidade - Construindo Hoje a Escola do Futuro*. Lisboa: CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 211-229.

- Charolles, M., (1978). "Enseignement du récit et cohérence du texte". *Langue Française*, 38, pp. 7-41.

- Coker, D. & Lewis, W. E. (2008). "Beyond writing next: a discussion of writing research and instructional uncertainty". *Harvard Educational Review* 78 (1), pp. 231-251.

- Costa, M. L. & Pereira, S. (2003). "O Texto Descritivo no 1º Ciclo do EB: implicações pedagógico-didáticas". In C. Mello et al. (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 131-137.

- Van Dijk, Teun (1980). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London, Longman.

- Durst, R. K. (2006) "Research in writing, postsecondary education, 1984-2003". *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 6 (2), pp. 53-73.

- Estrela, A. & Sousa, O. (à paraître) "A construção gerundiva: uma construção problemática?" in *Actes du Colloque Grammaire de L'APP*.

- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication* 32, pp. 365-387.

- Halliday, M., Hasan, R. (1984) *Cohésion in English*. London, Longman.

- Kellogg, R.T. (2008). "Training writing skills: a cognitive developmental perspective". *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 1-26.

- Pereira, S. & Costa M. (2003) "A produção do texto descritivo no 1º ciclo: detecção de alguns problemas". In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.). *Criatividade, Afectividade, Modernidade - Construindo Hoje a Escola do Futuro*. Lisboa: CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa, pp 193-210.

- Silva, M.E. (2001). *O desenvolvimento da competência narrativa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Sousa, O. (à paraître) "Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças". In *Actas do Encontro Desenvolvimento de Linguagem*. Guarda: Novembro 2006, pp. 1-16.
- Sousa, O. (2008). "Desenvolvimento da competência narrativa" in Sousa, O. & Cardoso, A. *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*, Lisboa, CIED, Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 1-39.
- Sousa, O. & Estrela, A. (2008). *On textual development: writing at the post-secondary level* (poster au XI conference SIGWriting, Lund, juin, 2008).
- Sousa, O. & Silva, M. E. (2003a). "Fundamentos lingüísticos para a prática do texto narrativo no 1º Ciclo". In C. Mello et al. (Org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 139-143.
- Sousa, O. & Silva, M. E. (2003b). "A produção de texto narrativo no 1º ciclo: detecção de alguns problemas". In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.). *Criatividade, Afectividade, Modernidade – Construindo Hoje a Escola do Futuro*. Lisboa: CIED - Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 181-192.

*Évaluation des compétences scripturales des étudiants de première année de licence de français en Algérie : étude de cas*

**Haouari Bellatreche**  
Université de Mostaganem, Algérie

**Remarques préliminaires et problématique**

Dans un monde marqué par la mondialisation des échanges, l'écrit est un facteur important d'insertion et de réussite. C'est dans ce contexte que nous avons placé les pratiques de l'écrit au cœur de notre réflexion.

Nous avons constaté, tout au long de notre carrière de professeur de français au lycée, que les apprenants écrivent peu en classe de langue et que l'écrit en langue étrangère est, à leurs yeux, une tâche difficile, complexe et coûteuse en temps et en réflexion. L'ancien programme de français, centré sur l'approche par objectifs, a négligé la macrostructure du texte et la linguistique textuelle au profit de la trilogie linguistique : lexique + syntaxe + conjugaison. L'entraînement à la production écrite se fait à la fin de l'unité didactique après l'étude d'un lexique thématique et relationnel et des points de langue. Les apprenants sont appelés à produire un texte en réinvestissant ces acquis.

Résultat : Dans leurs écrits, les caractéristiques fondamentales du type de texte étudié n'apparaissent pas et si nous leur demandons de corriger une copie d'élève lors du compte rendu de la production écrite, ils concentrent leur attention sur les erreurs de conjugaison et d'orthographe (les erreurs de surface) et négligent le niveau macro.

Notre intervention porte sur l'évaluation des compétences écrites des étudiants de première année de licence de français en Algérie par le biais d'une étude de cas réalisée en 2006 à l'université de Mostaganem (annexe de Relizane). Ce travail est réalisé dans un contexte où le français en Algérie n'est plus une langue seconde ; il acquiert le statut de première langue étrangère en raison de la politique d'arabisation considérée comme étant une politique de récupération linguistique.