Lucie Libersan
2010/01/01

Écriture Français discipline transdisciplinaire

«Stratégies d'écriture dans la formation spécifique»: recherches préalables et perspectives pédagogiques

Un petit rappel…

Le projet *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, résultat d'un partenariat entre le collège Ahuntsic, le CCDMD et l'UQAM, vise à instaurer des pratiques de valorisation du français dans toutes les disciplines du collégial. Notre objectif général est d'offrir aux élèves et aux enseignants du matériel (sous forme de fascicules PDF disponibles en ligne) permettant de cibler les particularités linguistiques et communicatives des principaux genres de textes en usage dans le cursus collégial. Nous avons décrit les principes à l'origine de cette approche par genres dans un précédent numéro de *Correspondance* [1] ; faisant suite à cette première partie, le présent article propose un aperçu des étapes de la recherche préalable à la production du matériel et trace quelques perspectives pédagogiques. Le cadre méthodologique est décrit ici dans les grandes lignes ; une version détaillée peut toutefois être consultée dans le *Rapport 2009-2010* à l'adresse suivante : ccdmd.qc.ca/fr/ouvrages_theoriques/

Un aperçu de la méthodologie

Comme nous l'avons vu dans le précédent article, l'objectif du projet s'inscrit dans la perspective pédagogique que décrit l'ouvrage de S.-G. Chartrand sur la progression dans l'enseignement du français[2] : il s'agit d'orienter la rédaction et la révision linguistique de manière stratégique, en fonction des caractéristiques des genres de textes. Nous souhaitions pour cela nous doter de moyens d'identifier ces caractéristiques avec objectivité, de façon à fonder ensuite notre matériel pédagogique sur des données fiables. Avec l'aide de Denis Foucambert (professeur au Département de linguistique de l'UQAM), nous avons opté pour une méthode d'analyse mise au point par le psycholinguiste Jean-Paul Bronckart et une équipe de chercheurs de l'Université de Genève[3], méthode qui devait permettre de **cerner les caractéristiques des genres de textes** sur la base d'une analyse linguistique de corpus et d'une méthode statistique exploratoire : l'analyse factorielle discriminante[4]. À l'exemple de Bronckart et de ses collaborateurs, nous avons formulé une hypothèse générale postulant que **des genres de textes suffisamment contrastés comporteraient des « configurations de structures linguistiques » particulières**. La méthode statistique devait nous permettre dans un premier temps de vérifier l'appartenance des textes d'un corpus constitué par nos soins à des genres prédéfinis, puis, dans un second temps, de déterminer les configurations de structures linguistiques qui les caractérisent. Une étude pilote, conduite en juin 2009 sous la supervision de Denis Foucambert, a démontré l'efficacité de cette méthode pour cerner les structures particulières à des genres scolaires. C'est en nous appuyant sur cette démarche que nous avons poursuivi, en 2009-2010, les recherches préalables à la constitution du matériel ; les principales étapes de ce travail sont décrites ci-dessous.

Le travail de recherche

Une fois les principes et le cadre méthodologique établis, la première chose à faire était de dresser la liste des genres sur lesquels nous allions travailler. Afin de fonder notre sélection sur des données concrètes, nous avons réalisé une enquête dans le réseau en visant les différentes disciplines de la formation spécifique[5]. Un questionnaire, expédié aux directeurs des études de tous les cégeps francophones, a

été transmis par la suite aux responsables de programmes. Nous demandions à ces derniers d'énumérer les genres de textes en usage dans leurs programmes respectifs, de fournir des listes de manuels de rédaction, des exemples de consignes d'écriture et, idéalement, des copies d'élèves. Près de 45 % des collèges ont répondu à l'enquête.

Nous avons ensuite sélectionné des genres de textes à partir de l'analyse des dossiers reçus envoyés par les collèges. Un travail d'éliminations successives a permis de passer de 138 genres au nombre plus réaliste de 14 (*tableau 1*), lesquels touchent quand même directement 31 programmes du collégial[6]. La liste établie, nous avons procédé à une collecte de 20 textes par genre afin de constituer un corpus – l'intention, liée à nos choix pédagogiques et théoriques, étant de travailler à partir de données relevées dans des documents authentiques[7]. Les textes, rédigés par des scripteurs reconnus comme compétents, proviennent pour la plupart d'ouvrages pédagogiques québécois ou européens.

Tableau 1 Genres retenus

Argumentaire	Compte rendu critique
Correspondance administrative	Correspondance d'affaires
Curriculum vitæ	Dépliant publicitaire
Dissertation argumentative	Document d'information technique
Procès-verbal	Rapport d'intervention
Rapport de laboratoire	Rapport de recherche
Rapport de stage	Résumé

Les 14 genres de textes retenus

L'analyse qui devait fournir les données pour les tests statistiques consistait à relever[8] les occurrences de 84 « unités linguistiques[9] », sélectionnées avec le souci de faire ressortir diverses caractéristiques du discours. Parmi ces unités, on trouve notamment :

- des indices de l'implication du locuteur ou d'une interaction avec l'interlocuteur (pronoms et déterminants de la 1re et de la 2e personne) ;
- des indices d'une prise de distance du locuteur par rapport à son propos

(discours rapporté direct ou indirect) ;

- des unités servant à désigner des personnes ou des lieux (noms propres) ;
- des unités « qualifiantes » (adjectifs, subordonnées relatives) ;
- des marqueurs servant à situer dans le temps ou à localiser dans l'espace (temps verbaux, adverbes, subordonnants, groupes prépositionnels) ;
- des unités visant à soutenir l'argumentation, l'explication (connecteurs logiques).

Nous avons finalement conduit des analyses statistiques[10] des pourcentages d'occurrences d'unités linguistiques relevées dans les textes en appliquant la méthode inspirée de celle de J.-P. Bronckart et de ses collaborateurs.

Résultats et perspectives pédagogiques

Les résultats du traitement statistique[11] ont confirmé la validité de notre classement des textes selon les genres. Par ailleurs, nous sommes en mesure de proposer pour les 14 genres retenus une configuration de structures linguistiques qui distingue chacun des 13 autres[12], et ce, sur la base de critères objectifs ; cette procédure s'est révélée particulièrement précieuse pour cerner les particularités de certains genres qui nous étaient peu familiers, notamment ceux en usage dans des domaines scientifiques et techniques. Chaque genre est ainsi caractérisé par **une configuration d'unités distinctives par leur fréquence ou par leur rareté, qui fonctionnent en interaction** (ce sont en effet toutes les unités d'une configuration, et non l'une d'entre elles prise isolément, qui distinguent chacun des genres du reste du corpus). Ces données, qui jettent un éclairage objectif sur les formes propres aux genres, sont certes intéressantes en elles-mêmes ; toutefois, pour être réinvesties dans un cadre pédagogique, elles doivent être interprétées à la lumière d'une relecture attentive des textes et d'une réflexion sur leurs intentions communicatives. Le rapport d'intervention, un genre dont on a traité brièvement dans le précédent article et celui retenu pour la réalisation du prototype du matériel pédagogique au cours de l'automne 2010, tiendra lieu d'illustration ici. Précisons que les explications proposées émanent d'un travail en cours et qu'elles n'ont rien de définitif.

Rappelons d'abord que le rapport d'intervention est un document officiel qui décrit les actions d'une ou de plusieurs personnes en situation d'autorité, à la suite d'évènements comme un accident ayant entrainé[13] des blessures ou des dommages,

une infraction à une loi ou à un règlement, une disparition ou un conflit entre des personnes. Ce genre d'écrit est susceptible de se retrouver dans des contextes où un incident peut se produire. Nous avons constaté, à la suite de notre analyse, que des rapports renvoyant à des situations aussi différentes qu'un « incident » dans un service de garde et une opération policière répondent à la même intention de communication et ont les mêmes caractéristiques linguistiques. Selon nos résultats, les unités distinctives par leur fréquence dans le rapport d'intervention (*tableau 2*) sont le discours rapporté direct, la 2e personne du singulier, les marqueurs de lieu, le passé composé et le plus-que-parfait de l'indicatif, ainsi qu'une forte proportion de verbes ; ces unités peuvent bien entendu se retrouver dans d'autres genres d'écrits, mais elles sont statistiquement plus répandues dans le rapport d'intervention que dans d'autres genres. Les unités distinctives par leur rareté (*tableau 3*) sont la subordonnée relative, l'attribut, l'adjectif complément du nom, la 1re personne du pluriel, le pronom *on* et le connecteur logique. Là encore, il faut interpréter les résultats avec nuance : ces unités ne sont pas totalement absentes, mais significativement moins usitées que dans les 13 autres genres.

Tableau 2 Rapport d'intervention : unités distinctives par leur fréquence

Unités	Exemples de tournures typiques
Nom propre	*L'agente* ***Tremblay*** ; *le suspect*, ***M. Michaud*** ; *avenue* ***Grande-Allée***
Discours rapporté direct	*Par la suite, j'ai relu au suspect l'ordre de faire l'alcootest à l'aide de ma carte. Il m'a répondu :* ***« Ben oui, j'vas souffler dans ton ballon, tu vas ben voir que j'ai pas bu tant que ça. »***
Pronom et déterminant	*[…] j'vas souffler dans* ***ton*** *ballon,* ***tu*** *vas ben* de la 2e pers. du sing. *voir […]*
Marqueur de lieu	*Il [le conducteur] a immobilisé son véhicule à* ***environ un mètre de la bordure du trottoir, sur l'avenue Grande-Allée*****.**
Verbe conjugué	*J'****ai confirmé*** *au sergent Veillette que le suspect* (forte densité verbale) ***n'avait*** *pas* ***mangé*****,** ***bu*****,** ***fumé*****,** ***éructé*** *ou* ***régurgité*** *au cours des 20 dernières minutes.*
Ind. passé composé	*J'****ai confirmé*** *[…]*
Ind. plus-que-parfait	*[…] que le suspect n'****avait*** *pas* ***mangé*****,** ***bu*****,** ***éructé*** *ou* ***régurgité*** *[…]*

Tableau 3 Rapport d'intervention : unités distinctives par leur rareté et reformulations possibles

Unités	Exemples de tournures peu fréquentes	Reformulations possibles

Connecteur logique	*M. Michaud marchait en titubant* ***parce qu****'il avait trop bu.*	M. Michaud ***marchait*** *en titubant et son haleine* ***dégageait*** *une forte odeur d'alcool.*
Subordonnée relative	*M. Michaud,* ***dont l'haleine dégageait une forte odeur d'alcool****, marchait en titubant.*	M. Michaud ***marchait*** *en titubant et son haleine* ***dégageait*** *une forte odeur d'alcool.*
Attribut	*M. Michaud semblait* ***complètement ivre****.*	M. Michaud ***marchait*** *en titubant et son haleine* ***dégageait*** *une forte odeur d'alcool.*
Adjectif complément du nom	*Le suspect avait une attitude* ***renfrognée*** *et* ***hostile****.*	*Le suspect* ***refusait de répondre aux questions****.*
Pronom et déterminant de la 1re pers. du plur.	***Nous*** *sommes allés interpeller le conducteur.*	***Je*** *suis allé interpeller le conducteur pendant que* ***l'agente Tremblay*** *s'approchait du côté du passager.*
Pronom *on*	***On*** *aurait dit que M. Michaud* avait perdu la mémoire. ***On*** *avait préparé l'alcootest.*	***M. Michaud*** *avait oublié que son véhicule avait été remisé.* ***Le technicien*** *avait préparé l'alcootest.*

Interpréter cette liste d'unités en fonction de l'intention communicative qui sous-tend le rapport d'intervention, c'est d'abord penser aux conditions dans lesquelles ce genre de texte est produit : le rapport d'intervention est rédigé par un policier, un ambulancier, un éducateur en service de garde, **bref un professionnel qui se porte garant de l'exactitude des faits rapportés et de l'objectivité de la description** et qui, très souvent, a participé à l'intervention. Il n'est pas question pour l'auteur de ***narrer*** l'évènement, de le *raconter* : du fait de sa position neutre, il ne peut se présenter comme « un *conteur* qui cherche à partager sa vision du monde avec ses lecteurs[15] » ; l'enjeu de ce genre de texte est de ***décrire*** des actions ou des échanges verbaux de manière objective. De fait, même si le rapport est très souvent écrit au passé, l'auteur ne recourt pratiquement jamais au passé simple, qui est le temps par excellence de la narration, mais plutôt au passé composé. Dans ce type de description objective, il n'est pas question non plus d'***expliquer*** des évènements, encore moins d'***argumenter*** (c'est-à-dire de tenir un raisonnement en vue de susciter l'adhésion au propos). Cette « attitude » a sans doute un lien avec la rareté du pronom *on*, couramment utilisé dans les textes à visée explicative ou argumentative où le locuteur s'inclut dans une communauté – scientifique, par exemple – pour formuler des hypothèses ou énoncer des principes. La visée essentiellement descriptive du texte se manifeste également non seulement par la rareté des connecteurs logiques qui marquent les relations sémantiques (cause, conséquence, but, etc.) entre divers

éléments, mais aussi par la rareté des subordonnées relatives qui, de même, peuvent exprimer un rapport de causalité. En fait, dans le rapport d'intervention, la cohérence du texte n'est pas assurée au moyen de relations logiques, mais à l'aide de repères temporels et de marqueurs de lieu. Le souci de décrire avec précision, sans juger ni analyser, se manifeste enfin par la rareté des éléments « qualifiants » (adjectifs compléments du nom, attributs, subordonnées relatives) : on s'intéresse davantage à « ce que font » les protagonistes, et beaucoup moins à « ce qu'ils sont », ce qui contribue à la forte densité verbale en comparaison avec d'autres genres de textes.

Le rédacteur du rapport est souvent le principal acteur de l'intervention. S'il rédige à la 1re personne (ce qui est généralement le cas selon nos observations), il s'exprime en son propre nom à titre de responsable de l'opération et inclut rarement d'autres personnes que lui dans les actions qu'il s'attribue. L'emploi de la 1re personne du pluriel et du pronom *on* est donc rare : les actions sont décrites de manière détaillée et attribuées scrupuleusement à leurs acteurs respectifs. Pour la même raison, mais aussi parce que l'auteur rapporte des interactions en désignant les interlocuteurs avec précision, les noms propres sont d'un emploi fréquent. Le souci de rapporter exactement les échanges verbaux se manifeste également par la fréquence du discours rapporté direct, qui est plus sollicité que le style indirect. L'auteur conserve ainsi le registre de langue des interlocuteurs (ce qui explique la présence de la 2e personne du singulier, qui n'apparait que dans ce contexte) et rapporte leurs paroles telles quelles, sans les interpréter, précaution essentielle lorsqu'elles sont irrespectueuses ou incriminantes.

Nous voulions montrer par cet exemple que les listes d'éléments linguistiques fournis par les tests statistiques, qui présentent l'avantage de fonder les interventions pédagogiques sur des critères objectifs, demandent à être interprétées et nécessitent une mise en contexte discursive pour être signifiantes. Dans le cas du rapport d'intervention, l'interprétation de la liste d'unités distinctives (fréquentes et rares) permet d'appuyer les observations empiriques que l'on peut faire et de cibler les « actes de discours » qui contribuent à la visée descriptive du texte. Le rapport d'intervention consiste ainsi à ***rapporter*** *des actions et des interactions* (densité verbale, discours direct), à ***nommer*** (nom propre), à ***situer*** *dans le temps* (temps du passé) et à ***localiser*** *dans l'espace* (marqueurs de lieu), mais beaucoup moins à *qualifier* et à *argumenter*. Ces réflexions sur les actes de discours associés aux

structures linguistiques serviront à orienter la production du matériel pédagogique.

En guise de conclusion : matériel pédagogique projeté

Le matériel que nous proposerons aura pour but, rappelons-le, d'attirer l'attention sur des structures linguistiques importantes dans chacun des 14 genres retenus et ainsi d'orienter la rédaction et la révision. Dans les fascicules, nous nous efforcerons donc d'anticiper des difficultés en lien avec les différents éléments des configurations linguistiques (problèmes syntaxiques en rapport avec le discours rapporté direct, orthographe verbale liée à l'emploi des temps du passé, etc.). Dans la présentation du matériel, les actes de discours (*rapporter des interactions, situer dans le temps, localiser dans l'espace, nommer*, etc.) figureront au premier plan et seront clairement associés aux structures linguistiques correspondantes. Nous souhaitons qu'enseignants et élèves voient qu'il existe un lien bien réel entre l'intention de communication d'un texte et les phénomènes linguistiques proprement dits ; autrement dit, nous voulons que ces notions linguistiques prennent un sens au sein de contextes communicatifs précis.

Les fascicules en PDF, disponibles à la carte sur le site du CCDMD, seront présentés comme des « conseils pour la préparation à la rédaction ». Chaque fascicule pourra comporter :

- une liste des dénominations initiales du genre selon les résultats de l'enquête dans le réseau, de même qu'une liste des programmes concernés ;
- une définition du genre orientée vers ses enjeux communicatifs ;
- des explications détaillées sur l'intention de communication (par exemple, *décrire*) et sur les actes de discours impliqués (*rapporter des interactions, situer dans le temps, localiser dans l'espace*, etc.) avec, au second plan, les unités linguistiques qui leur sont associées (*discours rapporté direct, marqueurs spatiotemporels*, etc.) ;
- des exemples de textes ;
- une grille d'autoévaluation mettant l'accent sur la révision des unités linguistiques caractéristiques du genre ;

- des conseils à l'intention des enseignants pour la rédaction des consignes d'écriture ;
- une liste bibliographique des manuels de rédaction disponibles.

Il va de soi que nous entendons relever l'immense défi d'une « vulgarisation astucieuse », afin de présenter ces notions somme toute assez complexes de manière compréhensible pour l'ensemble de la communauté collégiale. 

1 *Correspondance*, vol. 16, n^{o} 1. [Retour]

2 S.-G. CHARTRAND (2008), *La progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Les publications Québec français. [Retour]

3 J.-P. BRONCKART et collab. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux et Niestlé. [Retour]

4 Pour plus de précisions, voir le *Rapport*, section 3.2.4. [Retour]

5 Pour une description détaillée de l'enquête, voir le *Rapport 2009-2010*, section 5.1. [Retour]

6 Nous avions initialement conservé 15 genres. L'un d'entre eux – l'étude de marché – a été éliminé à la suite des analyses statistiques ; voir le *Rapport*, section 5.5.2.4, pour plus de précisions. Pour une définition des genres, voir l'Annexe IV. [Retour]

7 Pour plus de précisions, voir le *Rapport*, section 5.2. [Retour]

8 À l'aide des logiciels *Antidote RX*, ©Druide Informatique, 2007 et *Analyse de textes*, ©Denis Foucambert, 1994. Pour plus de précisions, voir le *Rapport*, section 5.3. [Retour]

9 Voir l'Annexe V du *Rapport* pour une liste complète. [Retour]

10 Avec l'aide de Denis Foucambert. Voir le *Rapport*, section 5.5, pour une description détaillée des procédures. [Retour]

11 Voir le *Rapport*, section 6. [Retour]

12 Pour une liste complète, voir le *Rapport*, Annexe X. [Retour]

13 Ce texte est rédigé conformément aux rectifications orthographiques en vigueur. [Retour]

14 Les exemples dans les tableaux 1 et 2 sont inspirés du *Guide de présentation des rapports et des formulaires. Programme de formation initiale en patrouille- gendarmerie* (4e édition), École nationale de police, 2007, p. 151-158. [Retour]

15 Définition empruntée à P. Charaudeau (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette. L'interprétation des « configurations d'unités linguistiques » en fonction des enjeux de communication s'inspire également de cet ouvrage. [Retour]



Lucie Libersan

Enseignante au Collège Ahuntsic