

Vers une didactique de l'écrit

Stage de recyclage
Septembre 2007

Réflexion

- Méthodologie de l'oral = Méthodologie de l'écrit?
- Est-ce qu'il y a un seul modèle pour enseigner l'écrit en classe?
- Quels sont les outils à notre disposition?
- Comment corriger l'écrit en classe de FLE?

Introduction

- Faire écrire en classe n'est pas facile;
- Les méthodes traditionnelles ont donné trop d'importance à l'écrit;
- Celles audio-visuelles ont préféré privilégier l'oral;
- Aujourd'hui, la communication n'est plus uniquement réservée à l'oral;
- Écrire dans une langue étrangère (LE) signifie aussi écrire dans un contexte.

La production écrite jadis

- La production écrite a été souvent considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique;
- L'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe venait toujours avant le reste;
- Cela menait à une production très guidée voire stricte;
- L'approche cognitive a contribué à redonner à l'écrit sa place dans l'apprentissage d'une LE notamment avec l'introduction de l'Approche Communicative (AC).

La production écrite aujourd'hui

- Avec l'AC la mentalité a changé;
- Enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique;
- Selon Sophie Moirand (1979), « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer **par** et **avec** l'écrit. » (je souligne).

La production écrite aujourd'hui (suite)

- Il s'agit surtout de faire écrire des textes dans des conditions plus authentiques;
- De comparer ces textes à des textes de référence;
- De se munir de grilles pour pouvoir les évaluer au mieux;
- Il faut se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire.

Les modèles de production écrite

- Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite;
- Nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories: celles qui sont linéaires et celles qui sont récursifs, non linéaires.
- Les modèles linéaires: proposent des étapes très marquées et séquentielles.
- Les modèles non linéaires: insistent sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

Le modèle linéaire

- Conçu par Rohmer (1965);
- Il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle;
- Son modèle consiste en 3 étapes:
 - La préécriture;
 - L'écriture; et
 - La réécriture.

Les modèles non linéaires

- Le modèle de Hayes et Flower (1980);
- Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987); et
- Le modèle de Deschênes (1988).

Le modèle de Hayes et Flower (1980)

- L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite;
- S'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, le mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

- Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture:
 - 1) « Knowledge-telling model » – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.
 - 2) « Knowledge-transforming model » – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

Le modèle de Deschênes (1988)

- Modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle;
- **Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite;**
- Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques;
- Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

Quels modèles pour les LE?

- Le modèle de Sophie Moirand (1979):
- Conçu pour une langue seconde;
- Elle propose un modèle avec les composantes suivantes:
 - Le scripteur: son statut social, rôle, « histoire »;
 - Les relations scripteur/lecteur(s);
 - Les relations scripteur/lecteur(s)/ document;
 - Les relations scripteur/document/contexte extra-linguistique.

Pour résumer la théorie

- Ces modèles n'apportent pas une solution définitive en classe de LE;
- Le modèle de Deschênes facilite l'apprentissage de l'écrit, un apprentissage qui passe par la lecture;
- Le professeur devrait fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer cet apprentissage et surtout des textes qui ont un sens pour l'apprenant.

L'apprenant étranger

- L'apprenant étranger sait a priori déjà écrire dans sa langue maternelle et seconde;
- Il/elle doit quand même apprendre à écrire de nouvelles formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend et discrimine;
- Durant l'activité de transcription de l'oral, des éléments morpho-syntaxiques et orthographiques se structurent chez l'apprenant. Il/elle les utilisera pour s'exprimer à l'écrit et à l'oral.

La production écrite d'un apprenant étranger

- Il/elle produit des textes courts;
- Il/elle a un vocabulaire restreint, parfois avec une redondance lexicale;
- Il/elle utilise une syntaxe moins complexe qu'un natif avec moins de conjonctions de subordination (Woodley 1985);
- En général, il y a plus d'erreurs dans les productions écrites en LE.

Comprendre le processus d'écriture d'un apprenant étranger

- Ce n'est pas facile de traduire les pensées en FLE pour un apprenant; il/elle a donc besoin plus de temps pour écrire;
- Il/elle se préoccupe trop de l'orthographe et de la grammaire des phrases et néglige le sens de son écrit;
- Il se révèle qu'il/elle a un répertoire de stratégies limité ou inadéquat;
- Il faut avoir atteint un certain niveau minimal de compétence linguistique pour pouvoir s'exprimer à l'écrit.

De la théorie à la pratique: en classe

- Il faut donner des travaux courts et fréquents en classe **et** à la maison pour que l'apprenant puisse développer la pratique de l'écrit;
- Il faut d'abord entraîner les apprenants à construire des énoncés simples, et ensuite à enchaîner des énoncés organisés en ayant recours à quelques articulations logiques du discours;
- Il faut les fournir avec les moyens linguistiques nécessaires afin qu'ils puissent s'exprimer correctement;

De la théorie à la pratique (suite)

- Il faut savoir diversifier les activités langagières et donc les textes en classe;
- On peut commencer par des textes narratifs et descriptifs pour enfin pouvoir passer à des textes explicatifs et argumentatifs;
- L'apprenant doit apprendre à utiliser des outils pour écrire, corriger et modifier sa production.

De la théorie à la pratique (suite)

- Voilà pourquoi l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe pourrait être un moyen pour diversifier les activités;
- Elle est plus proche à la réalité des apprenants et pourrait être prolongée en dehors de la classe;
- De plus elle expose une langue authentique.

Quelles types d'activités en classe?

- Christine Tagliante (1994) divise le processus d'écriture en trois phases:
 - Avant l'expression écrite: La pré-expression écrite;
 - Le passage à l'expression écrite; et
 - L'acquisition de la compétence d'expression écrite.

Les activités de pré-expression écrite

- Des activités pour faire acquérir des habitudes graphiques et des automatismes:
 - 1) Reconnaissance de formes orales connues et de leur représentation graphique (d'après un enregistrement);
 - 2) Analyse, acquisition et conceptualisation des règles graphiques (support enregistré);
 - 3) Systématisation et application à des énoncés nouveaux, des règles acquises en (2).

Le passage à l'expression écrite

- Il faut des activités qui privilégient de véritables situations d'écrit, des situations qui ne se confondent pas avec celles réalisées à l'oral;
- Des activités qui permettent une communication non artificielle (courriel électronique, une lettre à un/e vrai/e correspondant/e, etc.).

L'acquisition de la compétence d'expression écrite

- Cela consiste en deux phases:
 - 1) Un travail sur la phrase: créer des activités ou les élèves peuvent produire des messages courts, résumés en une phrase simple dans des situations de communication spécifiques; et
 - 2) Le passage de la phrase au texte: créer des activités qui sensibilisent les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit (l'organisation, la cohésion, la cohérence, etc.).

Quelles stratégies enseigner? À travers quels supports?

En début de son apprentissage d'une LE, l'apprenant a besoin de prendre l'habitude:

- de recopier pour mémoriser;
- de s'appuyer sur des modèles pour mobiliser ses acquis langagiers et culturels afin de produire un texte personnel (production semi-guidée); et
- de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Les supports

- Cartes postales, lettres, messages électroniques, devinettes, poèmes, définitions de mots croisés, bande dessinée, courts récits.

À travers quelles activités?

- Activités de correspondance;
- Faire des portraits de soi, des autres;
- Descriptions de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles;
- Récits d'expériences vécues ou imaginées.

Quand l'apprenant n'est plus un débutant... (1)

Genre discursif	Les supports	Les stratégies
Reformulation, paraphrase, restitution – passage du discours au récit	Articles de presse, biographies, messages publicitaires, infos	<ul style="list-style-type: none">▪ Identifier et mémoriser l'info essentielle;▪ Mobiliser les acquis linguistiques pour énoncer autrement le message sans en modifier le sens.
Lettres, correspondance suivie	Échanges, sorties, etc.	<ul style="list-style-type: none">▪ Savoir adapter le registre de langue au destinataire et à la situation;▪ Tenir compte du message reçu et répondre;▪ Se conformer aux conventions épistolaires.

Quand l'apprenant n'est plus un débutant... (2)

Genre discursif	Les supports	Les stratégies
Message	Jeux de rôles, instructions, consignes, informations	<ul style="list-style-type: none">▪ Être capable de condenser;▪ Et de hiérarchiser les éléments d'information.
Prise de notes	Lectures ou interventions orales, visites de musées, sites Internet	<ul style="list-style-type: none">▪ Identifier les éléments essentiels et les retranscrire sous forme d'une liste de points clés.

Quand l'apprenant n'est plus un débutant... (3)

Genre discursif	Les supports	Les stratégies
Compte rendu	Lectures, expériences, projets, films, visites, spectacles	<ul style="list-style-type: none">▪ Savoir sélectionner les éléments pertinents et les restituer de façon organisée.
Écriture créative	Événements, anecdotes, histoires incomplètes, images polysémiques...	<ul style="list-style-type: none">▪ Prendre en compte la consigne ou le contexte initial pour:▪ Mobiliser ses connaissances discursives;▪ Solliciter son imagination;▪ Mobiliser et compléter les acquis linguistiques; et▪ Savoir organiser les éléments constitutifs du texte produit.

Le traitement de l'erreur

- Le professeur devrait insister sur l'importance du contenu en essayant de mettre en œuvre des moyens didactiques susceptibles de permettre aux apprenants de mieux affronter les erreurs.
- Il faudrait envisager une évaluation formative qui amène l'apprenant à corriger certaines erreurs par lui-même et donc de progresser.

Comment corriger?

■ La correction directe

- 1) La correction complète: le prof corrige toutes les erreurs;
- 2) La correction codée: le prof localise et signale les erreurs à l'apprenant qui à son tour doit les corriger;
- 3) La correction codée en couleurs;
- 4) L'énumération des erreurs: le prof fait une liste des erreurs et l'apprenant doit les corriger.

■ La correction stratégique

Le professeur aide d'abord l'apprenant à détecter les erreurs et ensuite le professeur lui demande de les corriger.

D'après Bisailon (1991), la stratégie d' « autoquestionnement » aide l'apprenant à créer une stratégie de révision:

- 1) Est-ce le bon mot?
- 2) Est-il bien écrit?
- 3) L'accord est-il bien respecté?

En guise de conclusion

- Le professeur devrait distinguer les erreurs linguistiques liées à l'orthographe, au vocabulaire ou à la grammaire des erreurs traitant le contenu.
- Il faut adopter une attitude de tolérance face à l'erreur et essayer d'évaluer ce que l'élève a à dire.
- Il n'existe pas de solutions toutes prêtes mais le rôle du professeur est de faciliter l'apprentissage du processus de la production écrite.

Références bibliographiques

- Bereiter, C., Scardamalia, M., 1987, *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum.
- Bisailon, J., 1991, « *Enseigner une stratégie de révision de textes: une situation possible au problème de l'écrit des étudiants faibles.* » dans Actes du Colloque du CIPTE.
- Cornaire, C., Raymond, P. M. (coll. dir. par R. Galisson), 1999, *La production écrite*. CLE International.
- Courtilon, J., 2003, *Élaborer un cours de FLE*. Hachette Livre.
- Deschênes, A.-J., 1988, *La compréhension et la production des textes*. Presses de l'Université de Québec.

Références bibliographiques

- Flower, L., Hayes, J. R., 1981, « *A cognitive process theory of writing* » dans *College Composition and Communication* 32, 4.
- Mas, M., Turco, G., 1991, « *Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe* » dans *ELA* 83.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, B.O. No 7 du 26 avril 2007, *Hors-série : Programmes de l'Enseignement des langues vivantes étrangères au collège*, Préambule Commun.

Références bibliographiques

- Moirand, S., 1979, *Situations d'écrit*. CLE International.
- Tagliante, C., 1994, *La classe de langue*. CLE International.
- Woodley, M. P., 1985, « *Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit* » dans *Le Français dans le Monde* 192.

Merci pour votre attention!

Vous trouverez cette présentation sur le site du Centre Franco-maltais.