



HAL
open science

Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation (n°2)

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation (n°2). Les Langues Modernes, 2011, 2, pp.49-56. hal-01679618

HAL Id: hal-01679618

<https://hal.science/hal-01679618>

Submitted on 10 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Fichier auteur

Marie-Pascale Hamez, 2011, *Les Langues Modernes*, 2, pp. 49-56.

Activités d'écriture en FLE/FLS : aperçu des discours de la formation (2011)

Cette contribution brosse un tableau des principales ressources disponibles dans la communauté professionnelle des professeurs de français langue étrangère et seconde. Elle s'appuie sur une sélection de discours scientifiques (ouvrages et revues spécialisées) et de discours de la formation (ouvrages, articles publiés dans les revues professionnelles et/ou scientifiques). Quels dispositifs pédagogiques les discours des méthodes et de la formation ont-ils préconisés au fil du temps ? Quelles interventions professorales ont-ils suggérées ?

Les dispositifs pédagogiques

Les suggestions des formateurs et leurs conseils donnés aux professeurs de FLE instaurent trois formes sociales d'activité qui favorisent :

- les interactions professeur-élève(s),
- les interactions en binômes ou en petits groupes,
- les interactions en classe entière.

Les interactions professeur-élève(s)

Dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est l'Approche Communicative (AC) des années 1990 qui a posé que le rôle du professeur était de détecter les erreurs et d'apporter un *feedback* à l'oral comme à l'écrit (Bérard, 1991, p. 102). S'appuyant sur la notion d'interlangue, l'AC considère que l'erreur a une fonction formative : quand l'apprenant se trouve face à une situation nouvelle, il émet des hypothèses, les essaie, les valide ou les invalide, puis les mémorise. C'est pourquoi à la même période, la littérature de formation et de recherche en FLE insiste sur la notion de rétroaction ou de *feedback*, ou encore de message de *feedback*. Pour ce qui concerne l'aide à la production écrite, l'une des modalités de rétroaction magistrale peut même s'effectuer hors de la présence des élèves si le professeur enregistre sur une cassette audio les commentaires que lui inspire un brouillon annoté de chiffres de référence. C'est surtout le niveau pragmatique que ses commentaires descriptifs

devraient cibler de manière positive pour que l'élève prenne conscience de ses réussites (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153).

Les interactions en binômes ou en petits groupes

L'AC a fortement insisté sur le rôle constructif des interactions et la centration sur les apprenants. De ce fait, le travail en groupes ou en binômes est fortement conseillé dans les guides pédagogiques des manuels contemporains. Pour Mitton (1989) cité par Cornaire et Raymond (1999), les apprenants en situation de lecteur-évaluateur développent ainsi un sens critique qui leur sera utile au moment d'écrire, s'encourageant mutuellement et acceptent volontiers les commentaires de leurs pairs.

Peu de travaux en petits groupes sont décrits dans la littérature didactique, hormis un dispositif articulant l'oral et l'écrit qui fait appel à la rétroaction du professeur puis à celle du groupe de pairs, dont le rôle dépasse celui de réviseur. L'enseignant reformule à l'écrit le texte de l'apprenant en tentant de respecter le plus fidèlement possible ses intentions. Le texte original et sa reformulation sont anonymisés, dactylographiés et distribués à tous au cours suivant. Les apprenants reçoivent la consigne de chercher en groupes, de repérer les changements réalisés, d'en interpréter les motivations et d'en analyser les effets escomptés. À la suite de cette période d'échanges, les apprenants sont invités à écrire une deuxième version de leur propre texte, production qui sera ensuite corrigée par le professeur et qui signalera la fin de l'exercice. Le texte reformulé par le professeur n'est donc pas un texte-modèle mais un support d'échanges oraux. Ce sont les significations co-construites dans l'interaction qui permettront d'empêcher que « les messages implicites de la reformulation ne fassent l'objet de généralisations abusives dans l'esprit des apprenants » (Péry-Woodley, 1993, p. 167). Par ailleurs, les travaux en groupes ou en binômes sont encouragés dans les guides pédagogiques des manuels : le *feedback* traditionnellement fourni par l'enseignant est produit par les apprenants, ce qui valorise les échanges, l'entraide, les interactions autour d'un texte à améliorer (Miled, 1998). Il en est de même pour la mise en œuvre des ateliers d'écriture en classe de FLE, comme l'indiquent trois des huit principes énoncés par Vinciane Vanderheyde (2011) :

- Les apprenants *s'entraideront* dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. Le processus d'apprentissage se trouvera stimulé par l'interaction et le dialogue.

- Le professeur se limitera à mettre en route le processus et fonctionnera ensuite comme *personne-ressource* à la disposition de l'apprenant
- Les apprenants travailleront souvent de façon *autonome* (individuellement ou en groupes). Ils apprendront à trouver l'information dont ils ont besoin en consultant le dictionnaire, Internet, une grammaire, le professeur, leurs compagnons de classe...

Les interactions en classe entière

Focalisant l'attention du groupe-classe sur une production écrite, un dispositif inspiré de discours bien connu de la didactique du français langue première (David, 1992, Oriol-Boyer, 1980) est repris dans la littérature de recherche et de formation FLE/FLS. Il rassemble l'enseignant et les élèves observant un texte projeté au rétroprojecteur en vue de l'améliorer. Chaque élève doit, après la discussion, réécrire le texte en question, à la suite des remarques réalisées à l'oral (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153). Par ailleurs, les discours des didacticiens du FLE/FLS, s'inspirant des travaux de Danielle Cogis (2005), plaident pour la pratique des commentaires métagraphiques en classe où les élèves justifient leurs choix orthographiques et réfléchissent sur le fonctionnement de la langue ; ils sont, dans ce cas, amenés à prendre conscience de la mixité du système (phono et sémiographique) en découvrent le principe phonographique, puis le principe morphographique (identification des classes et relations syntaxiques, repérage de variations oral/écrit) et le principe logographique (Le Ferrec, 2008, p. 135). C'est la manipulation d'unités linguistiques du niveau de la phrase qui est déclarée indispensable pour développer un rapport réflexif à la langue et acquérir les fondamentaux de l'écrit. C'est pourquoi les manuels de FLE et les outils complémentaires¹ proposent de nombreux entraînements à la mise en relation phonèmes/graphèmes, des exercices de commutation pour repérer les parties du discours et améliorer la segmentation ainsi que le repérage des groupes syntaxiques et des groupes de sens. Prenant en compte les cultures éducatives d'origine, des recherches récentes incitent les formateurs d'enseignants et les professeurs de FLE à tenir compte de la variabilité culturelle qui peut représenter un obstacle conséquent à la maîtrise de certains genres écrits. Ces recherches centrées sur un public d'apprenants adultes, s'appuient sur des travaux de rhétorique contrastive qui montrent que les normes gouvernant les genres sont susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre (Hidden, 2006, 2007, 2008).

¹ Par exemple, le cahier d'exercices du manuel *Nouveau Taxi 1* propose aux débutants des exercices de systématisation en grammaire, conjugaison, vocabulaire, phonie-graphie (Capelle, Menant, 2008). De même, la série *Phonétique en dialogues* travaille systématiquement les relations phonie-graphie (Martinie, Wachs, 2006).

L'avis du Conseil de l'Europe en 2009

Cet ensemble de discours sur la production écrite, prononcés depuis l'avènement de l'approche communicative est synthétisé dans les ressources mises en ligne depuis 2009 sur le site du Conseil de l'Europe, institution dont les travaux ont vocation à inspirer les prescriptions institutionnelles des pays européens, entre autres, en matière d'enseignement :

« L'objectif ultime serait que les élèves supervisent automatiquement leur propre écriture et sachent se poser les questions critiques nécessaires à la révision et à la correction. L'autoévaluation basée sur des connaissances textuelles est indispensable à la production dans le domaine de la production écrite. Pour y parvenir, les apprenants ont besoin d'être aidés par l'enseignant ou par leurs pairs, qui peuvent émettre des connaissances sur leurs écrits, en souligner les forces et les faiblesses, suggérer des modifications » (Aase, L., Fleming, M., Ongstad, D., Pieper, I. & Samihaian, E., 2009, « L'écriture », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques).

« Auto-évaluation » et « interaction aidante avec le professeur et les pairs » sont donc deux principes à mettre en œuvre en classe. Comment favoriser l'auto-évaluation ? Avec quels outils ? Et dans une plus large perspective, comment des traces écrites ou des outils scripturaux peuvent-ils aider les élèves à améliorer leurs textes ?

Outils pour l'aide à l'écriture

Les textes-modèles

Dans les années 1990, les discours de la formation et les exercices proposés dans les méthodes de FLE posent que l'articulation lecture-écriture peut aider l'apprenant à écrire et à réécrire. L'étude d'un texte-source peut raviver des connaissances possédées en langue maternelle et de ce fait, faire de la situation d'écriture une réécriture, dans la mesure où l'apprenant ne crée pas ex nihilo son texte. Dans cette perspective, Mohammed Miled propose des activités pour mobiliser des connaissances, mettre en texte et réécrire. La pédagogie du modèle, en français langue étrangère, est ainsi présentée comme un dispositif d'aide à l'écriture qui prend comme référence non seulement des textes littéraires mais aussi des écrits fonctionnels ou sociaux (1998, p. 133). C'est aussi ce que propose François Mangenot dans le premier type de rédaction « assistée » proposée par son logiciel *Gammes d'écriture* commercialisé par le CNDP en 1996 :

« Un *texte-modèle* est présenté dans une « fenêtre » et des consignes très précises de transformations sont fournies, en plusieurs étapes. Les transformations portent le plus souvent sur l'axe paradigmatique : la structure du texte de départ est en général conservée (1998 : souligné par l'auteur) ».

D'autres chercheurs proposent d'exposer les élèves à plusieurs textes « authentiques » ou fabriqués par l'enseignant, pour en repérer les régularités formelles (constructions verbales,

débuts de paragraphes, mots indiquant des repères temporels) qui constitueront des critères d'écriture au niveau textuel (pragmatique, énonciatif, interphrastique) car c'est la comparaison des textes qui permettra aux élèves d'en dégager les caractéristiques. C'est ainsi que la « stratégie du modèle » est conseillée aux étudiants internationaux :

[...] une « stratégie du modèle » qui se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) textes appartenant à un genre de discours déterminé pour conclure à la production progressive d'un texte qui s'approprie en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre (Beacco, 2007, p. 230).

Les grilles de relecture et/ou d'auto-évaluation

Les manuels de FLE² présentent toute une série de grilles d'autoévaluation dont les critères ont évolué au fil du temps. Mais les schèmes d'usage sont toujours les mêmes : après avoir rédigé un premier jet les apprenants répondent individuellement aux questions posées dans la grille, ce qui, d'après le concepteur, devrait leur permettre d'améliorer ensuite la première version de la production écrite. Par exemple, l'une des premières grilles diffusées au Canada (Bisaillon, 1991) présente trois grandes parties intitulées « le contenu », « l'organisation », « la langue utilisée » (choix du vocabulaire, orthographe, syntaxe, ponctuation) ». Notons que des grilles plus récentes conçues pour les classes d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France (CLA) tiennent compte des échelles de niveaux de compétences définies par le CECRL³ (2001), dans la mesure où elles répartissent leurs critères en trois grands ensembles : pragmatique, culturel, linguistique (morphologie, syntaxe, texte) (Huver, 2008). Comme tout discours est par essence dialogique, la compétence interculturelle peut être également évaluée en classe de FLE ou en CLA si l'élève s'efforce de rendre compte de son vécu en s'adaptant à un destinataire qui n'a pas forcément la même culture. Ces outils sont fournis par le professeur mais d'autres chercheurs-formateurs recommandent aux enseignants d'élaborer avec les élèves des critères destinés à orienter aussi bien la planification que la rédaction, en fonction des spécificités du texte à écrire ou à réécrire (Miled, 1998, p. 94). Ces préconisations s'appuient sur les grilles du groupe de recherche « Evaluation des écrits à l'école primaire » (Groupe Eva, 1991) de l'Institut National de Recherche Pédagogique, fruits de travaux de recherche bien connus de la didactique du FLP dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire. Construits dans une perspective d'évaluation formative, ces outils articulent le diagnostic à la réécriture. En outre,

² Duplex, D. et Megre, B. (2007). *Production écrite : niveau B1/B2 du Cadre européen commun de référence*. Didier.

³ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Miled conseille explicitement d'utiliser le tableau conçu par le groupe EVA pour construire des grilles adaptées aux situations de production écrite.

Interactions et aides logicielles à l'écriture

Deux outils créés à l'origine pour un public adulte sont susceptibles d'être adaptés par des professeurs de FLE exerçant dans des contextes et à des niveaux différents. Il s'agit du logiciel *Gammes d'écriture* développé par François Mangenot en 1995, dans le cadre de sa thèse concernant l'apprentissage FLP et/ou en FLE et de *Scribplus*, système d'aide à la rédaction en ligne, inspiré de l'environnement *Gammes d'écriture* et créé en 2008 par Anukhada Khara et François Mangenot dans le cadre du LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) à l'Université Stendhal-Grenoble³. Les auteurs se réfèrent aux travaux menés sur les processus rédactionnels et notamment au premier modèle de Hayes et Flower (1980) pour combiner des activités de lecture-écriture, de planification et de recherche d'idées. Le logiciel *Scribplus* permet à l'enseignant de créer des activités d'écriture répondant aux besoins et aux niveaux des apprenants. En effet, l'outil accompagne les apprenants dans la rédaction des textes par une série de questions modifiables par le professeur. Ces questions amènent les scripteurs à produire des phrases à partir desquelles sera généré un texte. Regrettant l'absence de socialisation des productions dans *Gammes d'écriture*, François Mangenot, (2000, pp. -6-7) a mis *Scribplus* en ligne et l'a doté d'un forum associé pour que les textes produits fassent l'objet de débats, de corrections et appellent de nouvelles contributions. Les productions peuvent donc être publiées et faire l'objet de *feedbacks* de la part de l'enseignant et du reste du groupe. Le dialogue entre apprenants ou entre scripteur et professeur est donc ici matérialisé par des échanges écrits, asynchrones et publics. L'outil et son concepteur ne donnent pas de conseils ou d'instructions aux utilisateurs quant à la teneur des commentaires formulés au sujets des textes produits. Il est à noter qu'un simple traitement de texte peut fournir aussi une aide à ses utilisateurs grâce aux fonctions « suivi des modifications » et « comparer des documents ». Les apprenants sont alors invités à garder des traces de leurs travaux successifs et à examiner avec l'enseignant leurs stratégies d'élaboration (Beacco, 2007, p. 239).

Les annotations du professeur

En France, plusieurs modèles d'annotations de copies ont été décrits et bien diffusés dans les milieux de la formation ou entre professeurs. En début de copie, l'enseignant propose en quelques phrases son impression générale et peut ensuite se livrer à trois types de rétroaction dans la marge ou dans le corps du texte :

- La rétroaction « zéro » lorsque certaines erreurs ne sont pas signalées ;
- La rétroaction « implicite » quand l'erreur est simplement soulignée ou signalée par un point d'interrogation dans la marge ;
- La rétroaction « neutre » quand l'enseignant écrit, par exemple, à côté d'une ligne « là, tu as mis le verbe au singulier » (Marquillo-Larruy, 1997, p. 153).

Mais des chercheurs canadiens ont montré que, si l'enseignant localise, signale et corrige toutes les erreurs des élèves (correction complète), ceux-ci ne progressent pas (Robb, 1986). C'est pourquoi l'approche « portfolio » est conseillée dans la littérature canadienne : le professeur ne corrige que quelques aspects d'une production écrite et rend le texte à l'élève qui l'améliore et le soumet à nouveau plusieurs fois. Les différentes versions de la production constituent un dossier ou portfolio dont le professeur évalue et note la dernière production (Lekki 1991, cité par Cornaire et Raymond en 1999). Par ailleurs, les chercheurs conseillent de ne pas faire trop de corrections ou de commentaires que l'apprenant pourrait ne pas comprendre. Mais les écrits de la recherche et de la formation ne donnent pas d'indications précises sur la teneur de ce métadiscours.

Enfin, les didacticiens du FLE et du FLS insistent sur le fait qu'écrire en langue seconde ne pose pas les mêmes problèmes qu'en langue première. Les spécialistes du FLS partent du principe que les nouveaux arrivants ne disposent que d'une connaissance approximative en français, ne sont capables que d'en automatiser partiellement l'usage et ne sont jamais assurés que les choix qu'ils opèrent en matière de forme retenue sont pertinents (Vigner, 2009, p. 114). Aussi, il est souhaitable que les professeurs les aident à soulager leur mémoire de travail, à concentrer leur attention sur une opération particulière pour en acquérir progressivement la maîtrise. Les ouvrages de pédagogie et de didactique du FLS insistent sur certaines difficultés spécifiques que rencontrent les apprenants en langue seconde (*ibid.*).

Wolff les classe en trois familles :

- Difficultés linguistiques notamment au plan lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue première ;

- Difficultés d'ordre socio-culturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres que l'apprenant ne connaît (Wolff, 1991, p 110 ; cité par Mangenot, 1996).

Pour Wolff, « l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réappries » (*Ibid.*). Ce qui explique peut-être l'intérêt que les didacticiens du FLE ont porté et portent encore aux recherches menées par les didacticiens du français langue première à l'école.

Il est patent que l'ensemble de ces discours, historiquement situé, montre que pour l'enseignement de l'écrit, la didactique du FLE/FLS a une visée suggestive car les didacticiens-formateurs exposent des principes déjà à l'œuvre dans les pratiques existantes ou des principes dont ils souhaiteraient la mise en application.

En outre, comme en témoignent les appels à référence notés dans les écrits des chercheurs et/ou formateurs, il est probable que ces discours à visée interventionniste aient pu s'inspirer des recherches menées ces trente dernières années en didactique du français langue première, en reprenant les notions de processus rédactionnel, d'évaluation formative, d'opérations de réécriture et de révision. De même, depuis 2001, année de publication du CECRL, la pédagogie du projet à l'œuvre depuis presque trente ans en didactique du français langue première, notamment en didactique de l'écrit (Halté, 1982), est devenue le mode de travail pédagogique le plus abouti du nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures : la perspective actionnelle.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.

Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22. 39-54.

Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1997). *La production écrite*. CLE International.

Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Hachette Education.

Hayes, J.R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. Dans : L.W. Gregg et Steinberg, E.R., (dir.). *Cognitive processes of writing*. Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum. 3-30.

Hidden, M.-O. (2006). Diversité culturelle et didactique de l'écrit : une enquête auprès d'apprenants. *Dialogues et cultures*. 51. FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français).

Hidden, M.-O. (2007). Représentations des pratiques d'écriture d'un pays à l'autre : du rôle de la culture éducative. Dans J. Aden (éd.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions Le Manuscrit.

Hidden, M.O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en L2. Dans R. Rast & E. Taïeb (coord.). *Savoirs et savoir-faire dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère*. Aile, 27.

- Huver, E. (2008). Conférence « Vers une évaluation intégrée en français langue seconde : l'exemple de la production écrite », CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, 2 avril 2008. Disponible sur Internet : https://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/huver_2008.pdf
- Le Ferrec, L. (2008). Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans Chiss, J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Didier. 101-145.
- Mangenot, F. (1996). *Gammes d'écriture*, version française du logiciel *Scrivere con Word Prof*. Paris : CNDP.
- Mangenot, F. (1998). Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1, en L2. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du Xème colloque international FOCAL, Besançon, 19-21 septembre 1996. Université de Franche Comté.
- Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, *Alsic*, vol. 3, 2. Université de Franche-Comté.
- Marquillo-Larruy, M. (1997). Corriger des écrits en « classe daqueie ». Dans : D. Boyzon-Fradet et Chiss, J.-L. *Enseigner le français en classes hétérogènes*. Paris : Nathan. 142-175.
- Miled, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition, Mons : Centre International de Phonétique Appliquée.
- Oriol-Boyer, C. (1980). Lire pour écrire : atelier d'écriture et formation des maîtres. *Pratiques*, 26. 94-112.
- Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les Ecrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Hachette « F », Références.
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde, comment apprendre le français aux élèves nouvellement-arrivés ?* Hachette Education.
- Wolff, D. (1991). Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. Dans Börner & Vogel (éds.), *Schreiben in der Fremdsprache*, Bochum, AKS-Verlag, 110-134.