



HAL
open science

Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE. Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte., 2014. hal-01789413

HAL Id: hal-01789413

<https://hal.science/hal-01789413v1>

Submitted on 10 May 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.

Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE

Marie-Odile HIDDEN, EA 4195 TELEM, Université Bordeaux Montaigne

Article paru dans : in J. L. Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann, M. Leclère (2014) (dir.) *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Version électronique disponible sur halshs-01099170, p. 133-150.

Résumé :

Cet article présente les résultats d'une enquête qui a été menée auprès d'enseignants de français langue étrangère exerçant hors de France, afin de connaître leurs représentations sur l'enseignement de la production écrite. Ces représentations intéressent en effet le didacticien dans la mesure où elles peuvent influencer grandement sur l'agir enseignant. Nous montrerons que le discours des enseignants semble remettre en cause la distinction écrit/oral et laisse transparaître deux conceptions différentes de l'enseignement de la production écrite.

Les réponses des enseignants nous livrent également certaines données sur leur enseignement, notamment lorsqu'ils dressent la liste des genres qu'ils font rédiger à leurs apprenants ou qu'ils donnent des exemples de consignes de rédaction. Nous verrons notamment que la plupart des genres cités par les enseignants sont des genres « sociaux » et que non seulement les genres, mais aussi les dénominations utilisées peuvent varier d'un pays à l'autre.

Sans doute en raison de la priorité accordée à l'oral à partir des années 1960, lors de l'instauration des méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle qui en venaient même à différer le passage à l'écrit (Coste 1977), on peut considérer que l'enseignement de la production écrite a constitué pendant un temps le parent pauvre de la didactique du français langue étrangère (FLE). G. Vigner constatait ainsi en 1982 que, si la didactique des langues avait connu avec l'introduction de l'approche dite « communicative » un ample mouvement de rénovation, celui-ci n'avait pas encore touché les pédagogies de l'expression écrite.

Dans les années qui ont suivi, certains travaux ont eu pour effet de redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère en cherchant à faire bénéficier la didactique du FLE des avancées théoriques dans la description des textes (Lundquist 1980, Reichler-Béguelin *et al.* 1990) et/ou des processus rédactionnels (Cornaire & Raymond 1999). Enfin, plus récemment, certains chercheurs soulignent l'importance de développer

chez les apprenants allophones une véritable « compétence discursive¹ » à l'écrit (Beacco 2007, Hidden 2009).

Si un intérêt progressif pour la didactique de la production écrite semble donc se manifester dans la recherche, en est-il de même dans l'action didactique et notamment chez l'un de ses acteurs de premier plan, à savoir l'enseignant ? En d'autres termes, quels regards les enseignants de FLE portent-ils à l'heure actuelle sur l'enseignement de la production de textes ? Quelle place lui réservent-ils dans leurs pratiques enseignantes ? Quelles représentations se font-ils du texte écrit et de son enseignement (finalité, genres à faire rédiger, modalités d'enseignement et d'évaluation etc.) ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons mené une enquête exploratoire auprès d'enseignants de FLE exerçant dans différents pays du monde. Dans cet article, nous présenterons une partie des résultats de cette enquête qui semblent remettre en cause la distinction écrit/oral et qui laissent transparaître notamment deux conceptions différentes de l'enseignement de la production écrite. Pour ce faire, nous montrerons dans un premier temps en quoi la connaissance des représentations des enseignants est intéressante pour la didactique, puis nous décrirons brièvement les contextes didactiques des enquêtés ainsi que la méthodologie suivie pour réaliser l'enquête.

1. De l'intérêt de connaître les représentations des enseignants

A la suite des chercheurs qui ont entrepris de définir la notion de représentation sociale (Moscovici 1986, Jodelet 1989) et celle de représentation de l'écriture (Bourgain 1990), nous retiendrons ici trois traits principaux pour définir la notion de représentation. D'une part, la représentation relève du domaine de la connaissance dans la mesure où elle peut consister aussi bien en un savoir qu'en une croyance, un stéréotype, un mythe ou une opinion. En ce qui concerne l'enseignant de langue, ses représentations ne reflèteront donc que plus ou moins la réalité de sa pratique enseignante et ne pourront donc pas constituer des données objectives pour mener à bien une recherche sur ces pratiques.

Cependant, du fait de sa visée pratique (Jodelet 1989), toute représentation exerce une influence sur l'activité sociale ou intellectuelle du sujet ; dans le cas de l'enseignant de langue, elle exerce donc une influence notable sur les décisions qu'il prend et sur son agir en tant qu'enseignant ; c'est pourquoi, elle présente un intérêt certain pour le chercheur en didactique qui s'interrogera notamment sur l'influence que ces représentations exercent sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Enfin, la représentation n'est pas nécessairement figée, mais possède au contraire une capacité d'accommodation, un avantage dont la recherche en didactique cherchera à tirer profit, dans la

¹ On entend ici par compétence discursive l'aptitude à produire ou interpréter (en réception) un texte conforme aux conventions thématiques (contenus), rhétoriques (organisation) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève.

mesure où elle s'intéresse aussi à la formation des enseignants : il s'agira alors de se demander comment faire évoluer ces représentations des enseignants dans un sens favorable à un meilleur enseignement des langues. C'est dans ce but que nous avons mené notre enquête dont nous allons présenter maintenant certains éléments contextuels et méthodologiques.

2. Eléments contextuels et méthodologiques de l'enquête

2.1. Quels contextes didactiques ?

L'enquête a été menée auprès de 107 enseignants de FLE résidant hors de France. Concernant le contexte sociolinguistique, les enseignants interrogés exercent donc tous en milieu alloglotte.

En ce qui concerne les autres variables qui permettent de caractériser le contexte de l'action didactique, on a privilégié la diversité, afin de confronter les représentations d'enseignants se trouvant dans des contextes d'enseignement variés :

- du point de vue géographique, les enseignants ayant répondu à l'enquête exercent dans 14 pays différents² sur 4 continents : Europe, Amérique du Sud, Afrique du Nord et Asie ;
- du point de vue des caractéristiques institutionnelles, ils travaillent en contexte scolaire/universitaire (école secondaire publique ou privée, université publique ou privée) ou non (école de langues privée, association, organisme de formation continue, etc.) ;
- du point de vue de l'âge des apprenants, les apprenants des enseignants interrogés ont entre 10 et 60 ans ;
- du point de vue du niveau des apprenants en langue cible, tandis que certains sont débutants complet en français, d'autres apprennent cette langue depuis 7 ans déjà.

Au moment du recueil des données, le panel s'est avéré cependant un peu moins varié que ce que l'on aurait pu escompter, car tandis que dans certains pays, les enseignants ont répondu en nombre, dans d'autres, au contraire, le questionnaire a connu moins de succès. En conséquence, la plupart des enseignants ayant participé à l'enquête sont européens (allemands espagnols ou finlandais) et exercent dans l'enseignement secondaire (niveau collège ou lycée). Quant à leurs apprenants, ils ont entre 10 et 18 ans. Ajoutons à cela que les enseignants du panel ont des degrés d'expérience très variés allant de l'enseignant novice (1 an et 4 mois très exactement) à l'enseignant chevronné (39 ans d'expérience).

² Par nombre décroissant de répondants : Allemagne, Espagne, Finlande, Turquie, Danemark, Mexique, Algérie, Roumanie, Pologne, Japon, Corée du Sud, Arménie, Italie et Argentine.

2.2. Le questionnaire³

L'enquête par questionnaires qui a été menée de mi-décembre 2011 à février 2012 par voie électronique avait pour objectif principal de recueillir les représentations des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE. Pour ce faire, on a demandé aux enseignants de décrire de façon assez précise leurs pratiques d'enseignement en faisant l'hypothèse que ces discours permettraient de déceler certaines de leurs représentations sur l'écrit et son enseignement à un public allophone.

Après une partie consacrée au contexte d'enseignement de chaque enquêté (pays et structure d'enseignement ; âge et niveau en français des apprenants etc.), la question 2 du questionnaire concerne la place que les enseignants accordent à la production écrite dans leur enseignement du français : elle cherche à savoir si les enseignants interrogés considèrent que la production écrite doit être enseignée dès le début de l'apprentissage ou au contraire s'ils pensent qu'il est souhaitable d'en différer l'enseignement et si oui, pour quelles raisons. Complétant cette question assez générale, la question 3 demande aux enseignants quels sont les objectifs des activités de production écrite qu'ils mettent en place dans leurs classes.

Les autres questions portent sur les modalités d'enseignement de la production écrite : les genres de textes à faire rédiger aux apprenants (question 3), les supports utilisés et les étapes d'un cours (question 5), ainsi que les modalités et les critères de correction et d'évaluation (questions 7 et 8). On demande aussi aux enseignants de donner deux exemples des consignes de rédaction qu'ils ont proposées à leurs apprenants.

Du point de vue méthodologique, on a cherché, lors de la rédaction des questions, à privilégier les questions ouvertes dans un souci d'objectivité, afin de ne pas trop orienter les réponses des enseignants. Nous verrons que la formulation, qui laissait donc une grande liberté aux enquêtés, a parfois rendu l'interprétation des réponses assez délicate, notamment lorsqu'il s'est agi de dresser la liste des genres de textes que les enseignants font rédiger à leurs apprenants.

Ne pouvant pas présenter ici tous les résultats de l'enquête, nous nous arrêterons sur deux types de représentations des enseignants qui nous paraissent d'un grand intérêt pour le didacticien : certaines concernant l'écrit (réponses aux questions 3, 5 et 6) ; d'autres concernant l'enseignement de la production écrite (réponses aux questions 2, 3, 4 et 5).

3. De quel « écrit » est-il question ?

Lorsqu'on demande aux enseignants quels genres ils font rédiger à leurs apprenants de FLE (question 3), on constate qu'ils sont nombreux à citer des genres qui relèvent en principe non pas de « l'ordre scriptural » selon la dénomination de J. Peytard (1970), mais de « l'ordre

³ Cf. annexe.

oral » : le dialogue (31 occurrences), le monologue (3), l'exposé (2) et l'exercice d'interprète (2). Pas moins de 29% des enseignants interrogés citent le dialogue, et lorsqu'on leur demande de donner un exemple de consigne de rédaction qu'ils ont proposée à leurs apprenants (question 5), 13 d'entre eux indiquent une consigne du type de l'exemple ci-dessous :

Exemple 1 de consigne :

Rédigez un dialogue (8 répliques)

Votre meilleure amie vous invite au cinéma. Malheureusement vous ne pouvez pas y aller. Vous refusez et vous motivez la raison de votre refus.

(Consigne citée par un enseignant roumain)

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'un enseignant allemand expliquant les étapes d'une activité de production écrite (réponse à la question 5) dise qu'il fait tout d'abord étudier un dialogue à ses apprenants « qui servira de modèle » à l'activité de rédaction qui suivra.

Comment interpréter ces réponses ? Il semblerait que pour ces enseignants la distinction écrit/oral s'estompe : la forme du message resterait la même que son actualisation soit phonique (ordre oral) ou graphique (ordre scriptural). Enseigner l'écrit ne consisterait donc qu'à enseigner la graphie.

Or, comme l'explique très bien J. Peytard, si tout message peut en effet se prêter à une actualisation phonique ou graphique, néanmoins « il entre dans la construction du message, selon que l'on choisit l'une ou l'autre voie, des facteurs spécifiques » (*ibid* : 37) qui sont contraignants pour le locuteur/scripteur. En quoi consistent ces spécificités concernant l'écrit ? Par rapport à l'oral, le scripteur doit pallier l'absence d'intonation, de pause grâce notamment à la ponctuation, au découpage du texte en paragraphes, au rythme de l'écrit. Il lui faut également « redonner à l'écrit tout ce que l'entourage situationnel conférait de sens implicite au message articulé à l'oral ». Ne pouvant pas vérifier comme à l'oral en interaction que le destinataire a bien compris ce qu'il voulait dire, le scripteur doit conférer une forme non équivoque à son message, éventuellement le baliser pour en faciliter la compréhension à son lecteur, etc.

Si l'on analyse les réponses des enseignants d'un point de vue didactique, c'est-à-dire à la lumière d'une discipline qui traite « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq 2003 : 69), il serait intéressant de situer les différentes activités pédagogiques sur un continuum allant de celles qui permettent le mieux aux apprenants de s'appropriier les spécificités de l'ordre scriptural en langue cible à celles qui le permettent dans une moindre mesure. Sur un tel continuum, la rédaction d'un dialogue figurerait sans doute parmi les activités à faible potentiel didactique, dans la mesure où elle ne familiarise l'apprenant qu'avec certaines caractéristiques de l'écrit (ponctuation et orthographe, essentiellement).

4. L'enseignement de la production écrite vu par les enseignants

4.1. Place et objectifs des activités de rédaction dans l'enseignement du FLE

Si quelques enseignants pensent qu'il vaut mieux attendre que les apprenants sachent lire dans leur langue maternelle ou qu'ils aient atteint un certain niveau en langue cible avant de les faire rédiger dans cette langue, la plupart d'entre eux (69%) estiment au contraire qu'il convient d'enseigner la production écrite dès le début de l'apprentissage du français. Le fait de retarder « le passage à l'écrit » typique des méthodologies audio-orale et structuro-globale audio-visuelle ne semble donc plus à l'ordre du jour.

Il est intéressant de nous arrêter sur les raisons invoquées par les enseignants pour ne pas différer les activités de rédaction, car celles-ci laissent transparaître deux représentations différentes sur la production écrite. Le tableau 1 liste les 7 premières raisons citées par les enquêtés :

	Raisons invoquées par les enseignants	Nb enseignants
1	L'écrit sert à l'apprentissage de certains aspects de la langue cible : vocabulaire, grammaire, orthographe et même l'oral.	9
2	L'écrit aide à l'apprentissage de la langue cible en général.	7
3	Il est important de développer les différentes compétences en parallèle.	7
4	Même en début d'apprentissage, c'est possible.	6
5	C'est motivant pour les élèves.	6
6	C'est important de savoir parler mais aussi de savoir écrire.	5
7	Savoir écrire fait partie des compétences langagières.	3

Tableau 1 : Raisons pour lesquelles il ne faut pas différer la production écrite

4.1.1. La production écrite permet de consolider l'apprentissage de la langue cible

Pour certains enseignants, l'écrit ne saurait être différé parce qu'il aide à l'apprentissage de la langue cible en général (réponse 2 du tableau ci-dessus) : selon un enseignant argentin, l'écrit « contribue à la fixation des contenus et à structurer le savoir » ; de même, un enseignant danois dit que « en matérialisant la langue, il permet d'en prendre davantage conscience » ; ou encore, d'après un enseignant espagnol, l'écrit « permet à l'apprenant d'appliquer ce qu'il a appris à de nouveaux contextes ».

D'autres enseignants citent plus concrètement les aspects de la langue cible que, selon eux, l'écrit permet de mieux maîtriser (réponse 1 du tableau 1) : la structure du français selon un enseignant japonais ; l'orthographe et la grammaire, d'après un Italien ; le vocabulaire, pour un enseignant allemand et même l'oral, selon deux enseignants exerçant respectivement au Danemark et en Espagne.

Notons que pour tous ces enseignants, la production écrite n'est pas avant tout enseignée pour elle-même, mais parce qu'elle est considérée comme un moyen indispensable à l'apprentissage de la langue.

De même, lorsqu'on demande aux enseignants de préciser quels sont les objectifs des activités de production écrite proposées à leurs apprenants (question 4), nombre d'entre eux répondent que ces activités ont pour finalité de les faire travailler sur la langue (lexique, grammaire, syntaxe, orthographe) ou de les faire réutiliser en contexte le lexique et la grammaire appris en classe. De plus, comme le montre le tableau 2, ces objectifs sont les premiers cités par les enseignants :

	Objectifs cités par les enseignants	% d'enseignants
1	Travailler sur la langue : lexique, grammaire, syntaxe, orthographe	24%
2	Réutiliser (en contexte) le lexique et la grammaire appris	23%
3	Apprendre ou améliorer la production écrite en français	14%
4	Réaliser certains actes de paroles	13%
5	Maîtriser certains genres de textes	12%
6	Savoir communiquer par écrit	8%
7	Développer l'imagination et/ou la créativité	7%
8	Cohérence et ou cohésion	4%
9	Apprendre à structurer ses idées, suivre un plan	4%

Tableau 2 : Objectifs des activités de production écrite

4.1.2. La production écrite permet d'apprendre à rédiger en français, à maîtriser certains genres de textes

Les réponses des enseignants permettent de déceler une autre représentation sur la production écrite, bien qu'elle soit partagée par un plus petit nombre d'entre eux : la production écrite est cette fois-ci enseignée pour elle-même parce que, comme le dit une enseignante espagnole, « c'est important de savoir parler mais aussi de savoir écrire ». Selon ces enseignants, les apprenants ont tout aussi besoin de maîtriser la production écrite que la production orale.

Cependant, très peu d'entre eux en viennent à expliciter en quoi consistent plus précisément ces besoins en écrit de leurs apprenants : un seul enseignant, qui exerce dans une université au Mexique, évoque l'avenir professionnel de ses étudiants, futurs traducteurs ou enseignants de français qui auront donc à rédiger des textes dans cette langue.

Pour d'autres encore, savoir écrire fait partie des compétences langagières (réponse 4 du tableau 1) et/ou il est important de développer les différentes compétences en parallèle (réponse 3 du tableau 1).

De même, parmi les objectifs des activités de rédaction cités par les enseignants, figurent l'amélioration de la production écrite (réponse 3 du tableau 2) et la maîtrise de certains genres de textes (réponse 5 du tableau 2). Par exemple, une enseignante argentine explique ainsi les objectifs de ses cours :

Extrait 1 :

« Comprendre les paramètres de la situation du discours qui donne lieu à ces genres. Acquérir la structure interne du genre à travailler, acquérir les contenus linguistiques nécessaires à la production de ces textes. »

Le fait qu'elle évoque les paramètres de la situation de discours ainsi que la « structure » du genre à produire indique qu'il s'agit bien d'enseigner certaines spécificités de l'ordre scriptural. On retrouve le même souci chez les enseignants qui fixent comme objectifs de leurs activités de production écrite la cohérence et/ou la cohésion textuelle (réponse 8 du tableau 2) ou encore le fait de suivre un certain plan de texte (réponse 9). Cependant, ces enseignants sont relativement minoritaires.

Si donc, selon certains enseignants, les activités de production écrite ont pour objectif d'apprendre à maîtriser certains genres, il convient de nous demander à présent quels sont ces genres que l'apprenant est amené à rédiger.

4.2. Quels genres de textes faire rédiger aux apprenants ?

Les réponses des enseignants à la question 3 laissent transparaître comme nous l'avons vu certaines représentations sur l'écrit, mais aussi il nous semble, certaines données sur l'enseignement, puisque les enseignants y dressent la liste des genres qu'ils font rédiger à leurs apprenants.

Au point de vue méthodologique, on a fait le relevé de tous les genres cités par les enquêtés en respectant toujours la dénomination qu'ils avaient utilisée. On a recensé ainsi 145 items, soit un total de 451 citations, étant donné que certains items étaient cités par plusieurs enseignants. Nous avons alors tenté de regrouper ces items afin de les catégoriser, mais nous avons dû le plus souvent y renoncer, étant donné que nous n'avions pas les informations nécessaires pour vérifier si les différentes dénominations recouvrent le même genre ou non. Par exemple, pourrait-on regrouper sous la même rubrique les items suivants cités par différents enseignants : « texte argumentatif, devoir d'argumentation, sujet d'argumentation,

rédaction dialectique, prise de position, discussion, opinion, avis sur un sujet dont on a discuté en classe » ? Il est bien difficile de le dire. En effet, si comme le montre bien J-C Beacco, « un même genre peut être désigné dans deux communautés langagières par des dénominations différentes », il est nécessaire pour le vérifier de demander aux membres des communautés d'explicitier les caractéristiques du ou des genres désigné(s) ainsi (1991 : 25).

Bien que le traitement des réponses à cette question n'ait pas été aisé, il permet toutefois de mettre en lumière certaines tendances qui intéresseront le didacticien et que nous allons donc présenter maintenant.

4.2.1. Prédominance des genres « sociaux »

Parmi les genres cités par les enseignants, figurent bien sûr certains genres littéraires (nouvelle, conte, poème etc.), ainsi que des genres purement scolaires tels que la rédaction, la dissertation ou l'analyse littéraire. Toutefois, on trouve avant tout une profusion de genres qui font partie de la vie sociale, et que pour cette raison, nous appellerons ici des « genres sociaux », en transposant une terminologie de R. Galisson (1980). Tandis que les genres sociaux existent dans la vie réelle avant d'être introduits dans la classe, les « genres scolaires », eux n'existent que dans un contexte d'enseignement/apprentissage et ont été créés exclusivement dans ce but.

Certes, certains genres s'avèrent difficiles à classer, dans la mesure où ils sont présents aussi bien dans la vie réelle que dans un contexte d'enseignement/apprentissage : le résumé, le commentaire, la traduction ou la synthèse de documents. Toutefois, nous avons maintenu la distinction genres scolaires/genres sociaux, parce que d'une part les exemples de genres « hybrides » ne sont pas légion dans notre corpus et que d'autre part, cette opposition nous paraît pertinente pour rendre compte des réponses des enseignants : les genres sociaux étant de loin majoritaires dans leurs réponses, on peut dire que l'on assiste depuis quelques décennies à l'introduction dans la classe de FLE de nouveaux genres de textes à produire, des genres existant aussi dans la vie réelle.

Parmi ces genres « sociaux », on trouve tous les écrits de correspondance : lettre, mél, carte postale, texto, mais c'est la lettre qui constitue le genre phare, dans la mesure où 35% des enseignants disent en faire rédiger à leurs apprenants. La lettre se décline bien entendu en de nombreux sous-genres : lettre amicale, lettre de motivation, de réclamation, de renseignements, etc. Les autres genres sociaux souvent cités sont les articles de presse, les CV, les invitations, les recettes, les annonces, les critiques, etc.

Notons que si les genres de la vie quotidienne sont très souvent cités par les enseignants, en revanche, on relève très peu de genres de la vie professionnelle. A aucun moment par exemple, il n'est fait mention de rapport ou de note de service. Faut-il l'imputer au fait que la plupart des enseignants interrogés enseignent dans le secondaire et que le monde du travail peut donc leur sembler encore éloigné des préoccupations de leurs élèves ?

L'introduction des genres sociaux est importante à mentionner, car elle peut être révélatrice d'un changement dans les pratiques de classe. En effet, les genres sociaux se distinguent des genres scolaires traditionnels dans la mesure où ils sont contextualisés, et où le scripteur doit donc s'efforcer d'adapter le message à son destinataire et aux autres paramètres de la situation d'énonciation. Ils se rapprochent donc d'une vraie situation de production écrite. Certes, dans le cadre de la classe, ils sont le plus souvent fictifs : par exemple, l'apprenant doit faire comme s'il répondait à un mél. Mais comme le montre bien F. Cicurel (2005), la fiction qui constitue sans doute une des caractéristiques de la classe de langue, peut être mise au service de l'apprentissage en raison de sa valeur heuristique : en permettant à l'apprenant de faire *comme si*, elle acquiert pour lui une valeur d'essai et rend possible l'appropriation de modèles.

Cependant, il n'est pas certain que les enseignants aient conscience de ces nouvelles possibilités que leur offre le recours à des genres sociaux. En effet, dans les réponses au questionnaire, un seul enseignant mentionne la prise en compte du destinataire comme une des étapes de la rédaction :

Extrait 2 :

« Bien distinguer à qui s'adresse la production écrite (s'agit-il d'une lettre officielle qu'il faut rédiger, d'un dialogue ce qui permet d'intégrer de la langue parlée etc.) » (cité par un enseignant allemand).

En plus de l'introduction des genres sociaux dans la classe, les réponses au questionnaire révèlent un deuxième phénomène : l'existence de genres et/ou de dénominations spécifiques à certains contextes d'enseignement.

4.2.2. Des genres ou des dénominations spécifiques à un contexte

Parmi les genres scolaires cités par les enseignants, les genres « traditionnels » que sont la dissertation (3 citations), la composition (3 citations) ou l'analyse littéraire (1 citation) sont cités par très peu d'enseignants. Les genres le plus souvent cités sont la « description » (17 citations), la « description de documents » qui consiste très souvent à décrire une image (14 citations), et le « commentaire personnel » (11 citations).

Ce dernier genre a particulièrement attiré notre attention parce que, contrairement aux autres qui sont cités par des enseignants de différents pays, il n'est mentionné que par des enseignants allemands.

Lorsque nous avons demandé à l'un de ces enseignants en quoi consiste un « commentaire personnel », il l'a décrit comme suit :

Extrait 3 :

« Dans un commentaire personnel les élèves expriment leur point de vue sur un certain sujet après en avoir discuté les avantages et inconvénients par

exemple : une année sociale après le bac - qu'en pensez-vous? Donc c'est une rédaction sur un sujet discuté en classe ou faisant partie des expériences des élèves ou actuel. »

Dans la mesure où ce genre pourrait tout aussi bien s'appeler « essai » ou « rédaction dialectique », il nous semble que nous nous trouvons en présence d'un exemple de dénomination spécifique à un contexte d'enseignement du français : celui de l'Allemagne. Les dénominations des genres utilisés dans la classe sont donc révélatrices des différentes cultures éducatives, d'où la difficulté que nous avons eu à classer les genres indiqués par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire.

Parmi les genres cités par les enseignants, nous en avons repéré un autre qui n'est cité que par les enseignants allemands (10 occurrences) : il s'agit de la « médiation ». Or, si dans le cas du commentaire personnel, les enseignants se contentent de le citer dans leurs réponses sans juger nécessaire de le décrire sans doute parce qu'ils considèrent que cette dénomination est connue de tous, ils prennent la peine au contraire de définir ce qu'est une médiation en raison de la nouveauté de ce genre en Allemagne :

Extrait 4 :

« Sur le modèle d'un texte allemand, l'élève doit en faire un texte français (une sorte de résumé guidé). La médiation se réfère toujours à une situation concrète avec un destinataire bien précis qui peut être par exemple un ami français qui n'a pas compris tel ou tel texte allemand ».

Comme on le voit dans l'exemple de consigne de médiation ci-dessous, citée par un autre enseignant, il s'agit d'un exercice assez complexe, car le scripteur doit non seulement résumer en français un texte rédigé en allemand, mais en plus l'insérer dans un message destiné à un ami :

Exemple 2 de consigne :

« Médiation : Ton copain français Pierre t'a demandé de l'aide : il doit écrire une thèse au sujet de l'alcoolisme parmi les jeunes en France vu dans la presse étrangère.

Tu as lu l'article suivant intitulé « Alkoholismusbrauch in Paris unter Jugendlichen nimmt zu » dans le journal FAZ allemand (le texte du journal suit la consigne) et tu lui résumes l'article dans un mél. »

Il s'agit d'un genre qui demande de prendre en compte le destinataire et qui correspond à une situation de discours proche de la vie réelle, donc d'un genre que l'on pourrait classer parmi les genres sociaux, même si la dénomination n'est pas usuelle à notre connaissance. Or, la notion de médiation est présente dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui la définit non pas comme un genre, mais comme un mode d'activité langagière qui peut se décliner en « médiation orale » ou « médiation écrite », au même titre que la production et la réception :

« Les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. » (CECR. : 18)

Il semblerait donc que ces enseignants allemands se soient réappropriés le terme de « médiation » pour en faire un nouveau genre de texte à produire, tout en conservant les différentes caractéristiques données par le CECR. On notera également que cet exemple montre l'influence exercée par le CECR sur le choix des genres enseignés en classe de FLE, du moins dans certains contextes d'enseignement. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, le genre « médiation » est cité exclusivement par des enseignants allemands et ne semble donc pas exister dans les 13 autres pays concernés par l'enquête.

Les réponses au questionnaire mettent également en lumière un troisième type de représentations en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite : l'importance de la révision et des connaissances linguistiques.

4.3. L'importance de la révision et des connaissances linguistiques

Lorsque l'on demande aux enquêtés quelles sont les différentes étapes-types d'une activité de production écrite (question 5c), 17% d'entre eux évoquent la révision : cette dernière constitue même l'étape-type la plus souvent citée. Certains enseignants parlent de « relecture et correction », d'autres d' « auto-correction », d'autres encore de « réécriture ».

Pour un peu plus de la moitié de ces enseignants, la révision constitue une des étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par le modèle de Hayes & Flower (1980) et adapté en français par M. Fayol (1997). Ceci ne signifie pas pour autant que les enseignants concernés connaissent le modèle en question ; les données recueillies par l'enquête ne permettent pas de le savoir. Cependant, il est intéressant de noter que plusieurs d'entre eux citent comme approche d'enseignement l'approche dite « rédactionnelle » (Hyland 2010, Hidden 2013), une démarche qui consiste à fait réfléchir les apprenants sur les stratégies cognitives mises en oeuvre pour rédiger un texte, et à les guider dans chaque phase du processus de rédaction selon le modèle de Hayes et Flower : planification (récupération et organisation des idées), mise en texte et révision. Voyons comment deux enseignants la décrivent :

Extrait 5 :

« Donner le sujet

Chercher des idées, des informations

Chercher le vocabulaire nécessaire

Ordonner les idées

Rédiger un brouillon

Faire une première correction

Rédiger le texte définitif. »

(Réponse d'un enseignant espagnol⁴)

Extrait 6 :

« **D'abord** c'est la conception d'une idée de ce qu'on va écrire. **Ensuite** faire un plan mental, **puis** commencer à organiser les idées. La rédaction même **et finalement** une relecture pour corriger les fautes. » (Réponse d'un enseignant mexicain⁵)

Notons que les différentes opérations sont présentées par ces enseignants plutôt de façon successive que de façon récursive, comme c'est le cas dans le modèle d'origine.

D'autre part, un autre enseignant mexicain qui dit suivre la même démarche que lorsqu'il rédige lui-même en langue maternelle, décrit ainsi un phénomène tout à fait intéressant de transfert des habiletés du domaine de la production en langue maternelle à celui de la production en langue étrangère :

Extrait 7 :

« En général **je suis le chemin que je connais dans ma langue maternelle (planificación, textualización et revisión)**. Toujours en raison de l'activité nous faisons un remue-méninges (partage d'idées à l'oral). Nous procédons ensuite à l'élaboration d'un plan. Je mène la session d'écriture et joue le rôle du rapporteur et collectivement on commence à rédiger au tableau. Je guide le processus en offrant des mots de vocabulaire qui manquent ou reformule les structures problématiques. » (Réponse d'une autre enseignante mexicaine⁶)

L'influence du modèle de Hayes & Flower se fait moins prégnante dans les discours d'autres enseignants qui ne citent plus que les opérations de mise en texte et révision :

Extrait 8 :

« **Observer le support déclencheur**

Travailler le vocabulaire qui soutient le support

⁴ C'est nous qui soulignons.

⁵ C'est nous qui avons souligné les connecteurs.

⁶ Nous soulignons.

Travailler les compétences linguistiques nécessaires pour bien rédiger le texte

Présenter les contraintes du type de texte que les élèves vont rédiger

La rédaction du texte

Evaluation / autoévaluation

Réécriture (si nécessaire). » (Réponse d'un enseignant roumain).

Comme on le voit dans le discours de cet enseignant roumain, la recherche des idées est parfois « remplacée » par un travail sur le vocabulaire et/ou les points de grammaire nécessaires à la rédaction du texte. D'autres fois, comme le montre bien l'extrait 5 ci-dessus, ce travail sur la langue cible vient s'ajouter aux étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par Hayes & Flower. Ces discours d'enseignants sont très révélateurs en ce qu'ils soulignent sans doute une des spécificités de l'activité d'écriture en langue étrangère par rapport à cette même activité en langue maternelle : en effet, le scripteur doit non seulement trouver des idées, mais aussi savoir comment les exprimer en langue cible, d'où la nécessité que ressent l'enseignant de fournir du lexique et/ou des structures linguistiques à ses apprenants.

Enfin, on remarque que parmi les opérations du processus rédactionnel décrites par le modèle de Hayes & Flower, c'est l'organisation des idées qui est le plus souvent omise par les enseignants, sans doute parce que selon certains d'entre eux, cette étape ne serait pas indispensable pour des scripteurs ayant un niveau élémentaire en langue cible :

Extrait 9 :

« Prendre des notes

Dresser un plan *(si c'est plus complexe, mais pas les deux premières années)*

Formuler des phrases

Contrôler les phrases : accords observés sujet-verbe, groupe nominal etc. »

(Réponse d'un enseignant allemand⁷)

⁷ Nous soulignons.

En guise de conclusion

Il ressort des réponses au questionnaire que la plupart des enseignants de français langue étrangère interrogés et ce, quel que soit le pays où ils enseignent ainsi que le niveau de leurs apprenants, valorisent grandement l'enseignement de la production écrite pour au moins deux raisons. En premier lieu, parce que l'écrit constitue un outil d'apprentissage indispensable en raison de son caractère stable : « il donne stabilité à l'information, permet son objectivation par une mise à distance et en conséquence un retour réflexif sur celle-ci » (Bouchard & Kadi 2012 : 9). C'est ce qu'expriment aussi de façon plus imagée nos enseignants de français quand ils disent que l'écrit « fixe les contenus » ou « matérialise la langue ».

Même si c'est sans doute dans une moindre mesure, l'écrit est cependant également valorisé en lui-même, par nombre de nos enseignants qui estiment que le « savoir écrire » est tout aussi nécessaire que le savoir parler. Toutefois, nous avons vu que ce « besoin d'écrit » qui se fait jour reste encore très vague ; ainsi, très peu d'enseignants évoquent les circonstances de la vie quotidienne et professionnelle où il est nécessaire d'écrire (par exemple, rédaction de méls, textos ou encore participation aux réseaux sociaux).

Si les enseignants disent accorder toute sa place à la production écrite dès le début de l'apprentissage du français, force est de constater que les activités pédagogiques qu'ils proposent – notamment la rédaction de dialogues - ne permettent pas toujours aux apprenants de s'appropriier toutes les spécificités de l'ordre scriptural.

Concernant les genres que les enseignants font rédiger à leurs apprenants, nous avons souligné la prépondérance des genres sociaux qui, par rapport aux genres scolaires, présentent l'avantage de se rapprocher d'une situation réelle de production écrite, et donc de permettre à l'apprenant de s'entraîner à adapter son texte aux paramètres de la situation d'énonciation. Cependant, il semblerait que les enseignants ne soient pas toujours conscients de ces nouvelles possibilités que leur offre l'introduction des genres sociaux dans leur classe.

Les réponses au questionnaire révèlent également l'influence que peuvent exercer certains ouvrages de référence comme le CECR ou certains modèles théoriques comme celui de Hayes & Flower sur les représentations des enseignants. Nous avons vu comment le CECR semble être à l'origine de la création d'un nouveau genre de texte à faire rédiger aux apprenants : la médiation. Cet exemple de la médiation est révélateur car il montre non seulement que les genres évoluent (certains genres apparaissent tandis que d'autres sont moins présents qu'auparavant), mais qu'ils varient d'un contexte d'enseignement à l'autre (puisque la médiation n'est citée que par les enseignants allemands). Qui plus est, les dénominations des genres ne sont pas non plus universelles (cf. l'exemple du « commentaire personnel ») : un même genre peut être désigné par des dénominations différentes ou vice-versa.

Enfin, se réappropriant le modèle de Hayes & Flower, de nombreux enseignants accordent une grande importance à la révision du texte produit : la production écrite est donc considérée comme un travail d'écriture et de réécriture. Le discours des enseignants souligne aussi une des particularités de la production écrite en langue étrangère, à savoir la nécessité de fournir

aux apprenants le lexique et les structures grammaticales pour qu'ils puissent rédiger en langue cible.

Bibliographie

Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, coll. « Langues et didactique ».

Beacco J.-C. (1991). « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites ». *Etudes de linguistique appliquée* n°83. pp. 19-28.

Bouchard R. & Kadi L. (2012). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Le français dans le monde. Recherches et applications* n°51.

Bourgain D. (1990). « Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques ». In Schneuwly B. (dir.). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. pp. 289-296.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.

Cicurel F. (2005). « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe... ». In Mochet M.-A. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS Lettres et sciences humaines. pp. 15-26.

Cornaire C. & Raymond P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

Coste D. (1977). « L'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée* n°28. pp. 85-103.

Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Fayol M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France, coll. « Le psychologue ».

Galisson R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.

Hayes J. R. & Flower L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In Gregg L. W. & Steinberg E. R. (dir.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. pp. 3-30.

Hidden M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture - Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette, coll. « F ».

Hidden M.-O. (2009). « Pour une approche interculturelle des genres discursifs ». In Windmüller F. (dir.). *L'interculturel à la croisée des disciplines : théories et recherches interculturelles, état des lieux*. Synergies pays germanophones n°2. pp. 101-111.

- Hyland K. (2010, 8ème édition). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Jodelet D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Lundquist L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Moscovici S. (1986). « L'ère des représentations sociales ». In Doise W. & Palmonari A. (dir.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, coll. « Textes de base en sciences sociales ». pp. 34-80.
- Peytard J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue française* n°6. pp. 35-47.
- Reichler-Béguelin M.-J., Dénervaud M. & Jespersen J. (1990) : *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vigner G. (1982). *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.

Annexe

Questionnaire sur l'enseignement de la production écrite (ou rédaction de textes) en français (langue étrangère)

1. Votre contexte d'enseignement

a) Dans quel pays enseignez-vous le français ?

b) Quel âge ont en moyenne les apprenants de votre ou vos classe(s) ?

- 6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans
- 12 ans 13 ans 14 ans 15 ans 16 ans 17 ans
- 18 ans Autre :

c) Depuis combien de temps vos apprenants apprennent-ils le français ?

- 0 an 1 an 2 ans 3 ans 4 ans
- si plus, indiquez le nombre d'années :

d) Lorsque le cours de français que vous donnez à ces apprenants a commencé, quel était le niveau de français de la plupart d'entre eux ?

- débutant complet A1 (élémentaire 1) A2 (élémentaire 2)
- B1 (intermédiaire 1) B2 (intermédiaire 2) C1 (avancé 1)

e) Combien d'heures de français vos apprenants ont-ils par semaine ?

f) Dans quel type de structure enseignez-vous ?

- école publique école privée association
 centre de langues université autre :.....

g) Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement du français (langue étrangère) ?

2. A votre avis, à partir de quand convient-il de faire rédiger un texte ou des phrases aux apprenants de FLE ? (vous pouvez donner plusieurs réponses)

- Dès le début de leur apprentissage du français
 Quand ils savent écrire dans leur langue maternelle
 Quand ils ont acquis un certain niveau de français

Précisez lequel : A1 A2 B1 B2 C1

Autre réponse :

Pourquoi ?

.....

3. Quel(s) genre(s) (= sortes de) textes faites-vous rédiger à vos apprenants ?

4. Quels sont les objectifs des activités de production écrite que vous proposez à vos apprenants ?

5. a) Utilisez-vous un ou des support(s) (image, texte, dialogue, film etc.) pour faire rédiger vos apprenants ?

- le plus souvent parfois jamais

b) Si oui, lesquels ?

c) Quelles sont les différentes « étapes-types » d'une activité de production écrite ?

d) Donnez un exemple de consigne de rédaction que vous avez donnée à vos apprenants :

6. Utilisez-vous un manuel (= une méthode) pour enseigner le français (langue étrangère) ?

- oui non parfois

a) Le cas échéant, précisez le titre et genre du manuel :

b) Si vous utilisez un manuel de FLE, ce manuel comprend-il des activités de production écrite ?

oui non

c) Faites-vous faire à vos apprenants les activités de production écrite de leur manuel ?

oui non parfois

Pourquoi ?

d) Le cas échéant, donnez un exemple d'activité de production écrite proposée par ce manuel et que vous faites faire à vos apprenants

7. Expliquez comment se passe la correction des textes des apprenants (qui corrige ? quand ? comment ? etc.)

8. Les productions écrites de vos apprenants donnent-t-elle lieu à une évaluation (= sont-elles toujours notées) ?

le plus souvent parfois jamais

Si oui, selon quels critères sont-elles évaluées ?