



L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues : un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation écrite en français langue étrangère

Marie-Odile Hidden

► To cite this version:

Marie-Odile Hidden. L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues : un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation écrite en français langue étrangère. Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, Sep 2006, Paris, France. hal-01850935

HAL Id: hal-01850935

<https://hal.science/hal-01850935>

Submitted on 28 Aug 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.

L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues : un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation en français langue étrangère

Marie-Odile HIDDEN
Université Paris 3
Diltec

Actes du colloque international *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*, Paris, 6-8 septembre 2006.

Le point de vue sur la progression est sans doute l'un des traits qui distingue les recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes : en effet, la première analyse avant tout les progressions d'apprentissage pour dégager des « itinéraires d'appropriation linguistique » (Véronique 2005, p. 17), tandis que la seconde a pour but principal de développer des curricula et des progressions d'enseignement.

Cependant, depuis l'approche communicative, les didacticiens de langues ont vu la nécessité d'adapter les contenus d'enseignement à l'apprenant et donc notamment à son rythme d'apprentissage et à ses progrès effectifs. Or, malgré la mise en place d'une évaluation formative tout au long de l'apprentissage, il n'est pas aisé à l'enseignant de savoir ce que les apprenants s'approprient réellement... Pour ce faire, la recherche en didactique gagnerait sans doute à réaliser des études longitudinales sur les pratiques effectives des apprenants, à l'instar de celles effectuées dans la recherche en acquisition des langues.

C'est une approche de ce type qui va être présentée dans cet article : m'intéressant à la didactique de la production écrite en français langue étrangère (désormais FLE) et notamment à la variation culturelle des pratiques d'écriture, j'ai en effet recueilli des copies rédigées par des apprenants allophones d'origines très diverses ayant participé à un cours sur l'argumentation écrite en français.

Une enquête auprès des apprenants concernés a également été effectuée, une fois le cours terminé : lorsqu'on leur demande de comparer les modes de discursivité en France et dans leur pays d'origine, la plupart de ces personnes signalent des différences importantes touchant notamment à la « structure¹ » de l'écrit argumentatif.

A la lumière de ces résultats, notre analyse va donc consister à observer si l'on peut effectivement constater des changements de pratiques, et notamment des changements dans la dite « structure », entre la première et la dernière copie écrite pendant le cours d'argumentation. Mais tout d'abord, il convient de décrire le corpus d'observation, les scripteurs et surtout de présenter la grille d'analyse à partir de laquelle ont été analysés les textes de nos scripteurs.

¹ On verra plus loin ce qu'ils entendent par là.

1. Description du corpus et présentation des scripteurs

1.1. Les scripteurs

Les quatre scripteurs dont il sera question dans cet article sont assez représentatifs des 53 informateurs interrogés pour l'enquête sur les pratiques d'écriture qui a été mentionnée en introduction : il s'agit de quatre femmes ayant un niveau avancé en FLE (niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence), âgées pour la plupart entre 30 et 40 ans² et qui proviennent de quatre pays et de deux continents différents : l'Europe et l'Amérique Latine. Nous les nommerons ici : Friederike (qui vient d'Allemagne), Gosia (polonaise), Anele (originaire du Pérou) et Martha qui est née en Bolivie mais qui a fait ses études supérieures aux Etats-Unis.

Etant donné qu'elles ont toutes fait des études supérieures avant d'arriver en France (respectivement : architecture, anglais, droit et traduction/interprétariat) et que l'une d'elles, Anele, s'est inscrite en doctorat à Paris, on peut en conclure qu'elles ont un niveau académique élevé.

Enfin, en ce qui concerne leur travail professionnel, Friederike travaille dans un bureau d'architecte à Paris, Martha est retraitée et Gosia préparait le CAPES d'anglais au moment de l'enquête ; nous n'avons donc pas affaire à des étrangers de passage, mais à des personnes installées en France ou, du moins, cherchant à l'être.

1.2. Le corpus d'observation

Le corpus est constitué de 26 textes argumentatifs de longueur variable, comprenant entre 100 et 400 mots, rédigés par nos quatre apprenantes allophones avant et pendant un cours sur les « techniques argumentatives », au sein du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris.

Le premier texte qu'elles ont rédigé constitue ce qu'on a appelé « un écrit spontané », car il a été réalisé avant le début du cours proprement dit, lors d'un test de niveau. Ce premier texte rédigé est évidemment fondamental pour notre analyse car il nous indique comme chaque apprenante s'y prenait pour écrire une argumentation avant le début du cours, donc avant d'être exposé à l'enseignement.

Les autres textes ont été écrits pendant le semestre, soit en classe, soit, le plus souvent, à la maison, puis étaient rendus à l'enseignant en vue d'une correction. L'analyse des copies s'est bien sûr faite sur les textes « bruts », c'est-à-dire avant correction de l'enseignant.

Pour se faire une idée du contenu de ces textes dits « argumentatifs », il suffit de lire la description suivante qui se trouve dans la brochure du Cours Municipal : « Les caractéristiques d'un texte argumentatif. Les différents types de raisonnements et d'arguments. Les relations et connecteurs logiques. L'utilisation des citations et des exemples. Introduire et conclure. Les différents types de plans de la *dissertation*. » (p. 41, c'est moi qui souligne) On cherche donc à enseigner aux apprenants à rédiger un texte argumentatif suivant un modèle bien précis, celui de la dissertation telle qu'on la fait en France.

² Sauf Martha qui a 60 ans.

2. Quelle grille d'analyse ?

Comme on l'a dit plus haut, l'enquête réalisée auprès des scripteurs a fourni des pistes intéressantes pour élaborer une grille d'analyse des copies. Voici un résumé des réponses données par les 53 informateurs, originaires de 25 pays différents³.

2.1. Résultats de l'enquête auprès des scripteurs

En ce qui concerne les difficultés rencontrées pour faire une argumentation écrite en français, la plupart des informateurs mentionnent des difficultés autres que purement linguistiques⁴.

De même, lorsqu'on leur demande de comparer la manière de faire une argumentation écrite en France et dans leur pays d'origine, les différences les plus souvent citées sont les suivantes :

- 1) la structure stricte de l'argumentation en France et l'importance accordée au plan ;
- 2) son aspect « compliqué », c'est-à-dire qu'on est moins direct que dans d'autres pays ;
- 3) le contenu des différentes parties du texte argumentatif est soit différent, soit moins fixé qu'en France ;
- 4) les connecteurs sont plus importants en France que dans le pays d'origine de certains informateurs.

2.2. La grille d'analyse

Elle comprend trois domaines d'observation : « rhétorique », textuel et énonciatif.

Les réponses 1) et 3) de l'enquête (cf. ci-dessus) concernant la *dispositio* ou plan des textes rédigés par les scripteurs, le premier domaine d'observation est donc « rhétorique », au sens de la rhétorique contrastive, c'est-à-dire de l'enchaînement des idées. Pour mener à bien cette analyse, on observe si le texte comprend ou non des paragraphes et si oui, comment ces paragraphes sont marqués : simple retour à la ligne ou alinéa ou marquage plus important (numérotation, soulignement, titre...). Ensuite, on reconstitue le plan de texte pour compter les parties, analyser leur contenu et vérifier si le texte comprend ou non une introduction et une conclusion, telles qu'on les fait en France.

En ce qui concerne ces deux parties, les critères de reconnaissance viennent de la description qu'en font Arsène Chassang et Charles Senninger (1992) dans leur manuel sur la dissertation qui fait référence : dans l'introduction, il faut que le scripteur introduise le thème et surtout qu'il pose une ou des question(s) à son propos. Quant à la conclusion, elle doit résumer ce qui a été dit antérieurement et répondre à la ou aux question(s) posée(s) en introduction.

Comme la réponse 4) de l'enquête mentionne l'importance des connecteurs en France, il convient d'observer également ces marqueurs de cohésion textuelle que l'on appellera ici des connecteurs argumentatifs (*en revanche, néanmoins, car, par conséquent* etc.) ainsi que d'autres : les organisateurs textuels (*d'abord, d'une part, ensuite* etc.) et les procédés anaphoriques.

Enfin, étant donné que certains informateurs disent que l'on est « moins direct » en France, on peut faire l'hypothèse qu'ils se réfèrent ainsi à un certain effacement du locuteur. Le troisième

³ Pour plus de détails sur cette enquête, voir Hidden 2006.

⁴ Ces dernières concernent le lexique et la morphosyntaxe.

domaine d'analyse est donc de type énonciatif : pour mesurer le degré de présence du locuteur dans son texte, on relève les marques du métadiscours et notamment celles qui permettent au locuteur d'exprimer des opinions ou sentiments personnels et de s'adresser au lecteur.

Dans ces trois domaines, il s'agit de repérer s'il existe ou non des changements au cours de l'apprentissage, donc d'une copie à l'autre. Etant donné la brièveté de cet article, on ne va développer ici que le premier domaine (l'analyse rhétorique), et les résultats de l'analyse des deux autres feront l'objet d'un résumé.

3. Analyse du corpus

3.1. Analyse de la *dispositio* ou plan du texte

L'analyse rhétorique des textes du corpus fait apparaître trois cas de figure différents : chez une apprenante, Gosia, on observe peu de variation entre l'écrit spontané et le dernier écrit ; chez deux autres, au contraire, on constate de gros changements de structuration et chez la dernière, Martha, deux mouvements contradictoires qui trahissent peut-être une certaine résistance à l'enseignement. Voyons chacun de ces cas de plus près.

3.1.1. *Peu de variation*

Chez la Polonaise Gosia, on observe peu de changement de structuration car son premier texte qui est un écrit spontané, suit déjà le plan suivant : introduction – développement comprenant en général deux parties antithétiques (avantages / inconvénients ou oui / non) – conclusion. Autrement dit, l'apprenante adopte dès le départ une structure correspondant à celle de la dissertation en France.

Seul changement notable : dans le dernier texte, l'apprenante annonce explicitement le plan de son texte, ce qu'elle ne faisait pas dans ses textes antérieurs. Or, elle suit en cela les manuels sur la dissertation française qui indiquent que dans l'introduction, « il est usuel, bien que cela ne s'impose pas de façon absolue, de suggérer les parties diverses du devoir. » (Chassang et Senninger 1992, p. 16)

3.1.2. *Des changements notables*

Friederike et Anele modifient toutes deux progressivement la *dispositio* de leurs textes pour se rapprocher de celle de la dissertation mais, comme on va le voir, pas selon le même processus.

Le premier texte de Friederike ne comprend ni introduction, ni réelle conclusion : elle répond directement à la question posée dans la consigne, puis étaye sa réponse.

La comparaison de son début de texte avec celui de Gosia, qui elle, fait une réelle introduction, est vraiment éloquente. L'intitulé de la consigne était le suivant : « Pensez-vous comme F. Nietzsche que "sans la musique, la vie serait une erreur" ?⁵

Début du texte de Gosia :

⁵ La consigne spécifiait aussi : « Vous commenterez, en une quinzaine de lignes, cette citation en exposant vos arguments de façon logique et structurée à l'intérieur d'un plan en 2 ou 3 parties. »

« Depuis toujours la musique était le but de la vie pour certains et une chose inutile pour d'autres. L'attitude envers elle dépend de plusieurs facteurs comme, par exemple, la sensibilité esthétique, le talent et, parfois, l'éducation. »

Début du texte de Friederike :

« Je partage profondément cette opinion de Nietzsche partant du fait qu'une vie vide serait une erreur.

La musique apporte beaucoup aux gens.

Au premier plan, [...] »

La structure thèse-étayage persiste chez Friederike dans son 2^e texte (A2⁶) mais, au troisième (A3), on observe un premier changement : la conclusion qui jusqu'à présent faisait bloc avec le dernier paragraphe, s'en sépare nettement et s'étoffe. Enfin, en A4, apparaît une introduction qui amène le thème et annonce même le plan, si bien que dans le dernier texte du semestre (A5), la structure est la suivante : introduction – développement (2 parties antithétiques) – conclusion.

Qu'en est-il de la progression d'apprentissage chez Anele ? Son écrit spontané est très différent de celui de Friederike : ce qui frappe, c'est la présence de marquages forts de structuration : numérotation et soulignement des parties ; en A2 et A3, chaque partie est même nommée et soulignée : « introduction, 1^{re} partie, 2^e partie et conclusion ». Ces marquages forts disparaissent en A4 mais de A6 à A8, l'apprenante signale les parties du développement par des puces en marge. Enfin, dans le dernier texte, les différentes parties ne sont marquées que par le retour à la ligne, ce qui correspond mieux aux conventions typographiques de la dissertation.

Pour revenir au 1^{er} texte d'Anele, malgré ce fort marquage des parties et même une annonce du plan, on a beaucoup de mal à suivre les idées (cf. le texte d'Anele en annexe) : le rapport entre les deux aspects du problème énoncés et la sorte de conclusion, n'est pas clair. En fin de compte, on comprend qu'elle n'est pas d'accord avec la citation de la consigne, mais on ne sait pas pourquoi. On pourrait donc dire que l'importante structuration externe ne correspond pas au contenu et surtout ne suffit pas à rendre le texte cohérent.

Peu à peu ce problème de taille s'estompe : le texte A2 est déjà plus clair ; et si en A3 et A5, des passages obscurs persistent encore, on peut dire que, globalement, l'enchaînement des idées est beaucoup plus facile à suivre dans les textes A4 à A9.

Troisième changement chez Anele : les différentes parties se rééquilibrent au fil du semestre. En effet, dans les textes A2 à A8, l'introduction est trop longue par rapport aux autres parties : elle est aussi longue que le développement et deux à trois fois plus longue que la conclusion qui reste embryonnaire jusqu'au 8^e texte. Dans le dernier texte (A9), l'équilibre est rétabli : le développement et la conclusion sont plus étoffées et cette dernière comprend même une sorte d'ouverture du débat à la fin, comme conseillent de le faire la plupart des manuels sur la dissertation.

En conséquence, lorsqu'on compare le premier et le dernier texte d'Anele qui ont été rédigés dans les mêmes conditions (en temps limité et sans aide extérieure), on peut dire sans exagérer qu'on assiste à une véritable métamorphose : d'un texte court (102 mots), peu compréhensible

⁶ Les textes de chaque scripteur ont été numérotés ainsi : As (pour argumentation spontanée), A2, A3, A4...An.

et structuré seulement en apparence, on passe à un texte beaucoup plus long (423 mots), aux parties bien équilibrées et tout à fait cohérent, même s'il compte encore quelques maladroites.

3.1.3. Deux mouvements opposés

Le cas de Martha, comme on l'a dit, est tout autre. Dans un premier temps, on observe un début d'évolution en direction du modèle de la dissertation : après une structure thèse-étayage dans l'écrit spontané, le deuxième texte comprend une introduction qui pose une question, puis un développement cherchant à répondre à cette question. Mais, en A3, on observe déjà un début de retour à la structure initiale (introduction-thèse-étayage) et A4 et A5 sont à nouveau construits selon le plan thèse-étayage. Ce retour s'accompagne tout de même d'un petit changement par rapport au premier texte, dans la mesure où, dans les textes A4 et A5, le premier paragraphe dans lequel la thèse est énoncée se trouve plus étoffé que dans les textes précédents car il inclut la citation d'auteur que la consigne demande de commenter. Or, les manuels de dissertation recommandent justement de le faire lorsque la consigne contient une citation.

On peut donc dire que les textes de Martha oscillent entre deux modèles : l'un selon lequel la thèse à défendre est énoncée dès le début et l'autre, plus proche de la dissertation, où la thèse défendue n'apparaît qu'en fin de texte, en conclusion. Ce phénomène s'explique sans doute par la culture éducative de Martha qui a fait ses études supérieures aux USA et a donc appris à rédiger l'*essay* anglo-saxon et donc à énoncer la thèse à défendre en début de texte. On pourrait donc dire qu'on assiste à une sorte de résistance au modèle de la dissertation tel qu'il est enseigné en France, même si, comme on l'a vu, cette résistance n'est pas totale puisque, en mentionnant la citation d'auteur présente dans la consigne, l'apprenante intègre une des règles de la dissertation. Ajoutons que si résistance il y a, on peut sans doute l'imputer en partie au fait que Martha est la plus âgée de nos scripteurs.

3.2. Cohésion textuelle et présence du scripteur (résumé)

3.2.1. Analyse textuelle

Il s'agissait de savoir si l'on peut observer ou non une amélioration de la cohésion textuelle⁷ de la première à la dernière copie. On peut se demander par exemple si le nombre de connecteurs argumentatifs et organisateurs textuels augmente d'un texte rédigé à l'autre. En fait, le relevé purement quantitatif ne permet pas de déceler de changement constant et notable, sauf dans les écrits de Martha où l'on voit la proportion de connecteurs argumentatifs augmenter régulièrement et passer ainsi de 1,5 pour 100 mots (en As) à 4,8 (dans le dernier texte).

Mais les véritables changements sont sans doute d'un autre ordre ; selon les apprenantes, on en a repéré trois types. Le premier consiste à acquérir les formes en français : ainsi Friederike qui « inventait » certains mots de liaison dans ses premiers textes (*au premier plan* pour *d'abord*, *plus loin* pour *de plus*, *sur l'autre côté* qui est une traduction littérale de l'allemand, sa langue première), utilise ensuite des formes plus conformes à la langue française. Chez Anele et Gosia en revanche, les formes françaises sont présentes dès les premiers textes mais elles se diversifient peu à peu : par exemple, Gosia utilise 21 connecteurs argumentatifs

⁷ Toujours pour des raisons de place, il ne sera ici question que de l'emploi des connecteurs et organisateurs textuels et non des anaphoriques, autre procédé très intéressant permettant d'assurer la cohésion d'un texte.

différents dans ses 7 textes. Cette diversification constitue le deuxième type de changement. Quant au troisième, il s'agit de l'utilisation à bon escient des mots de liaison ; on l'observe chez Anele et Gosia : ainsi, cette dernière, après une première tentative incorrecte, réussit ensuite à employer les connecteurs *par conséquent* et *à cause de*, dans un texte ultérieur.

3.2.2. Analyse énonciative

Ce qui frappe dans une première analyse du corpus, c'est que nos quatre apprenantes ont recours au déictique *je* dans leurs écrits spontanés, mais que très vite, dès le deuxième texte, elles y renoncent, sauf Martha qui l'utilise encore dans son dernier texte et même à deux reprises (*je suis sûre, je pense*). On peut donc en conclure que Martha résiste à nouveau au modèle de la dissertation dont le style, toujours selon Chassang et Senninger, « ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige » (opus cité, p. 22).

Cependant, ceci ne signifie pas que chez les trois autres apprenantes, on assiste à un véritable effacement du locuteur : en effet, quand on y regarde de près, on se rend compte que chez Friederike, malgré la disparition du *je*, la prise de position reste forte du fait de l'utilisation fréquente de la structure *il faut* + verbe de dire (*il faut reconnaître, il faut dire, il faut admettre...*) et la quasi-absence de modalisateurs.

En revanche, dans les textes de Gosia et Anele, le locuteur s'efface beaucoup plus : d'une copie à l'autre, le nombre de modalisateurs (*on peut regretter, on ne peut pas dire*) augmente, ainsi que la fréquence de l'indéfini *on*, du collectif *nous*⁸ et du conditionnel souvent associé à un infinitif passif chez Gosia (par exemple en A3 : « Les immigrés illégaux devraient être traités d'une manière humaine ».)

On peut donc distinguer trois degrés d'implication du locuteur : forte chez Martha tout au long du semestre, plus modérée chez Friederike, et qui tend à s'effacer de plus en plus chez Gosia et Anele.

Conclusion

Nous nous demandions en introduction si les copies permettent ou non de déceler des changements de stratégie chez nos scripteurs, au long du semestre. Ces résultats effectués sur un petit corpus nous montrent que c'est bien le cas et qu'il serait donc intéressant de continuer sur un plus grand corpus, en affinant encore les critères d'analyse, notamment aux niveaux textuel et énonciatif⁹.

Les changements observés concernent donc les trois domaines d'analyse : le plan de texte, la cohésion textuelle et l'implication du locuteur. On peut même dire que chez certains apprenants, on assiste à des changements spectaculaires : Anele, notamment, parvient à progresser sur les trois plans en transformant son plan de texte, en améliorant la cohésion et en faisant en sorte que le locuteur s'efface.

Les changements sont également importants chez Friederike et Gosia, même s'ils se concentrent à chaque fois sur un seul domaine : la première modifie surtout la *dispositio* et la deuxième porte ses efforts sur l'effacement du scripteur. Enfin, bien que Martha éprouve,

⁸ Ainsi, chez Anele, le *nous* suivi d'un verbe d'opinion (*nous considérons, nous pensons*, où le scripteur est encore assez présent) laisse la place peu à peu au *on* suivi d'un modalisateur (*on peut se demander*).

⁹ C'est l'objectif d'un travail de recherche en cours (thèse de doctorat).

semble-t-il, plus de difficultés à modifier ses pratiques, elle parvient, malgré tout, à renforcer la cohésion de ses textes.

Il me semble que ce genre d'analyse longitudinale présente au moins deux gros avantages pour le didacticien : d'abord, contrairement à une simple analyse des erreurs qui se focalise sur les points négatifs, il permet de mettre en valeur toutes les tentatives que fait l'apprenant pour progresser. Or, c'est justement dans ce sens que va la recherche en didactique des langues, depuis plusieurs décennies.

De plus, ce genre d'analyse montre la singularité de chaque individu face aux données fournies par l'enseignant : chaque apprenant évolue selon son niveau de départ (ainsi, à la différence des autres, Gosia n'a pas eu à beaucoup modifier son plan de texte qui correspondait déjà bien à celui de la dissertation), mais aussi, comme on l'a vu avec Martha, selon d'autres facteurs dont la portée est souvent moins facile à évaluer : la culture éducative, l'âge et la motivation.

Annexe : l'écrit spontané d'Anele

Consigne : Pensez-vous comme F. Nietzsche que « sans la musique, la vie serait une erreur » ?

D'abord, je pense que l'affirmation de Nietzsche peut être analysée à partir de deux points de vue :

1^{er} aspect : le rôle de la musique dans la vie humaine.

La musique est une des expressions de la nature humaine. Aussi une façon de communication et d'échange culturel.

2^{ème} aspect : la possibilité de qualifier la vie comme une erreur.

A mon avis, la vie c'est un ensemble d'expériences et de rapports de divers registres. Chaque élément représente une partie de l'ensemble. Donc la musique est un registre. En conséquence, je dois dire que je ne suis pas d'accord avec M. Nietzsche.

Bibliographie

Chassang A. et Senninger C., 1992, 1^{ère} édition : 1955, *La dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette.

Hidden M.-O., 2006, Diversité culturelle et didactique de l'écrit : une enquête auprès d'apprenants, *Dialogues et cultures*, 51, p. 142-146.

Kaplan R., 1966, Cultural thought patterns in intercultural-education, *Language learning*, 16, p. 1-20.

Véronique G. D., 2005, Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail, *Aile*, 23, p. 9-41.