Université Yahia Farès - Médéa
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Étrangères

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
Université de Médéa

Polycopié de cours magistraux et d'activités *de Didactique de l'écrit* 1re année master-didactique

Préparé par : Dr. KERMEZLI Nabila

Année universitaire : 2021/2022

Sommaire

Avant-propos……03

1. La didactique de l'écrit……...05
2. L'écrit et l'oral ……..18
3. L'écriture ……...26
4. L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement du FLE…….……32
5. L'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de FLE…..39
6. Les processus d'écriture …..……..48
7. La littératie ……..……. 58
8. La compréhension de l'écrit……..65
9. La lecture……74
10. L'enseignement-apprentissage de la lecture…….81
11. La textualité (la cohérence et la cohésion) et la didactique de l'écrit ……88
12. Le brouillon et la didactique de l'écrit ……94
13. Les notions d'exercices, d'activité et de tâche et la didactique de l'écrit ……...101
14. La réécriture, la reformulation et le transcodage ……106
15. Evaluer et corriger un texte écrit en classe de FLE ……110
16. L'atelier d'écriture ……..116

La bibliographie de référence ……126

Avant-propos

Malgré le développement des technologies de l'information et de la communication, l'écrit demeure une invention fondamentale de la transmission et de l'appropriation des savoirs, des cultures et des informations de la vie quotidienne des individus.

En classe, arriver à apprendre aux élèves à écrire n'est pas une tâche facile à effectuer, elle nécessite une certaine méthodologie en français langue maternelle[1] qu'en français langue étrangère[2]. En effet, enseigner l'écrit se résume à la maitrise du système graphique : lettres capitales, script et cursive, écrire, lire et comprendre un message écrit, autrement dit tout ce qui relève de la compétence de communication écrite.

En Algérie, maitriser l'écrit en classe de français langue étrangère est une des priorités fondamentales des enseignants ainsi que les apprenants dans tous les cycles d'enseignement car l'évaluation de l'apprenant se limite uniquement à l'écriture. L'objectif étant de favoriser la réussite scolaire, personnelle et professionnelle afin de s'insérer dans un groupe social donné.

Dans cette optique, enseigner l'écrit consiste à répondre à certaines questions que nous essayerons d'apporter des éléments de réponses sous forme de cours :

- Qu'est-ce qu'écrire ?
- Pourquoi écrit-on ?
- Comment écrit-on ?
- Quels sont les processus qui entrent en jeu ?
- Comment peut-on enseigner l'écrit ?
- Comment peut-on évaluer un texte écrit ?

[1] Dorénavant FLM.
[2] Dorénavant FLE.

Afin de répondre à ces questions, nous essayons, à travers ces cours de cerner les notions relatives à cette discipline et de proposer des pratiques didactiques autonomes et contextualisées. Ainsi que des activités qui incitent chez l'apprenant une ouverture vers la dimension interculturelle et le respect de la diversité qui renforcent son identité et son appartenance personnelle, familiale, nationale et culturelle. Ajoutons à tout cela le développement des compétences scripturales et métascripturales qui aideraient l'apprenant en formation à perfectionner ses aptitudes langagières.

- **Objectifs de l'enseignement** : Au terme de cette formation, l'étudiant est censé avoir acquis les spécificités de l'écrit et savoir le didactiser.

En somme, les objectifs assignés au module sont :

- Saisir la conception de l'expression de didactique de l'écrit en tant que démarche et discipline.
- Prendre conscience de l'évolution de l'enseignement de l'écrit à travers les différentes méthodologies d'enseignement de FLE en mettant en relief les apports et les limites de chacune d'entre elles.
- Reprendre et réemployer ces acquis dans le contexte algérien.
- S'ouvrir aux pistes réflexives modernes de la didactique du FLE.

Le cours n° 01

La didactique de l'écrit

Objectif du cours : initiation au module et présentation de son contenu.

Plan du cours

Introduction

1. Définition de la didactique
2. Eléments de didactique de français

a. La transposition didactique

b. Le triangle didactique

3. L'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE
4. La didactique de l'écrit et les nouvelles technologies

Conclusion

Introduction

Actuellement, le développement des nouvelles technologies et la mondialisation ont influencé la société et obligé les individus à se déplacer pour des raisons personnelles ou professionnelles. En effet, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une exigence afin de répondre à des besoins spécifiques.

Apprendre une langue étrangère consiste à acquérir un savoir et un savoir-faire qui permettent à l'apprenant de communiquer avec l'autre oralement ou par écrit autrement dit il s'agit d'agir et d'interagir. Ceci est le travail de la didactique qui s'occupe des contenus d'enseignement d'une discipline donnée.

1. Définition de la didactique

Etymologiquement, le terme *didactique*, vient du verbe grec *didacskein*, il a pour signification : *qui est propre à instruire*. La didactique est la science

qui s'intéresse aux contenus, notamment les savoirs et les savoir-faire, en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage en classe.

J-P. Cuq (2003 : 69) explique dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* que le terme *Didactique* signifie l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage et il ajoute que c'est *« ... ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. »*

C'est une discipline qui s'intéresse aux démarches qui peuvent améliorer l'enseignement-apprentissage d'une discipline telle la didactique des sciences ou d'une langue telle la didactique des langues étrangères et secondes.

D'après J-P. Robert (2002 : 54), ce terme, par extension, est devenu un parasynonyme d'enseignement, elle est tributaire des moyens techniques pour s'exercer et il ajoute : *« La didactique est, de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient s'ajouter la linguistique, notamment la linguistique appliquée dans le cas de la didactique des langues. »*

Ainsi, la didactique est une discipline de recherche qui examine les contenus d'enseignement et d'apprentissage notamment les savoirs et les savoir-faire qui renvoient à des disciplines scolaires.

En somme, J-P. Cuq (2003 : 69-70) a récapitulé l'organisation de la didactique des langues ainsi :

On peut concevoir son organisation en trois niveaux :

Le niveau métadidactique, à la fois descriptif et spéculatif. C'est à ce niveau que s'effectuent la production des concepts propres et la transposition des concepts issus des disciplines de référence dans le but d'établir un système conceptuel cohérent, qui détermine les méthodes d'enseignement et tente de décrire les phénomènes ;

Le niveau méthodologique, dont l'objet est d'une part le paramétrage théorique maximum de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part la production d'une série organisée de principes d'action ;

Le niveau technique enfin ou s'élabore un ensemble de pratiques et où se mettent en œuvre les technologies disponibles.

Y. Reuter (2011 :69) a abordé la notion de *didactiques* qui se définit comme : *« les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire…) en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires. »*

En effet, la didactique des langues s'intéresse aux savoirs linguistiques qui englobe les normes de fonctionnement de la langue, le lexique, la phonétique, la grammaire, aux compétences communicatives qui se focalisent sur les outils qui permettent d'agir et d'interagir, savoir-faire, comment exprimer son point de vue, se présenter, s'informer, etc.

Par ailleurs, le domaine de la didactique des langues relève de disciplines de référence comme la linguistique, la littérature, la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'analyse du discours, etc.

2. Eléments de didactique de français

a. La transposition didactique : cette expression est très importante dans le domaine de la didactique en général qui permet d'établir l'approche didactique de l'écriture, est empruntée à Chevalard. Elle s'intéresse prioritairement aux savoirs et à leur appropriation par les apprenants.

Du savoir savant au savoir enseigné

Enseigner nécessite un remaniement des savoirs, Chevalard fut le premier à l'expliquer et il a proposé le schéma suivant :

Savoir savant — **Transposition externe :** non opérée par l'enseignant mais les spécialistes (programmes)

↓

Savoir à enseigner=curriculum formel

Ou prescrit=programme

↓ — **Transposition interne** : opérée par l'enseignant

Savoir enseigné= curriculum=

contenus d'enseignement

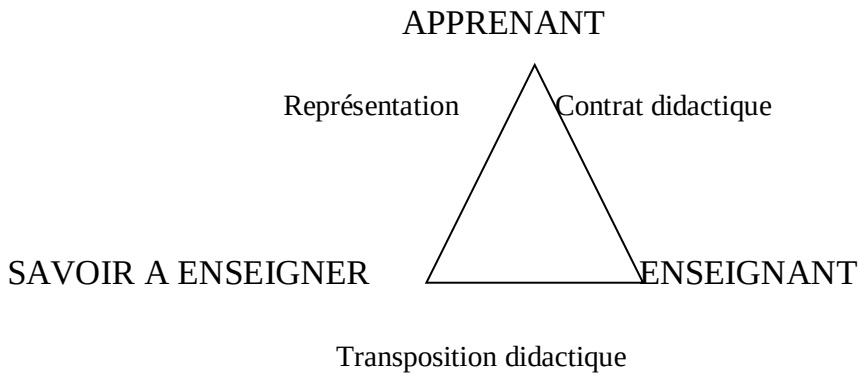
Chacun de ces savoirs est soumis à des règlements et la didactique se fixe comme principal objectif de mettre en évidence et d'expliciter ces règlements. La transposition didactique vise à comprendre l'opération de transition de l'un à l'autre.

- ***La transposition externe*** s'intéresse à la transformation des savoirs et des pratiques savants en programme scolaire, nommés aussi curriculum formel ou prescrit. Les savoirs enseignés ne peuvent se calquer sur les savoirs savants. L'exemple des grammaires scolaires qui ne correspondent pas aux grammaires savantes.
- ***La transposition interne*** consiste en la formation des programmes en contenus effectifs d'enseignement, l'enseignant en est responsable. L'exemple des productions d'écrits par les apprenants qui doit mettre l'apprenant dans la situation d'écrivain, de journaliste, de poète, etc. Les écrits scolaires sont contextualisés par rapport aux pratiques sociales d'écriture, il peut en être aussi pour les productions orales telles le théâtre, l'interview, le débat.

b. Le triangle didactique

L'intérêt porté aux savoirs, à leur transmission et aussi à leur appropriation signifie l'intérêt aux phénomènes d'enseignement-apprentissage, autrement dit la didactique. Le triangle didactique s'intéresse et étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage, il représente les champs d'investigation de la didactique. Ainsi, la didactique est une discipline qui articule trois pôles :

- ***Le pôle savoirs*** : indique l'élaboration didactique qui admet le choix des savoirs-savants susceptibles de mener aux objectifs du système éducatif ;
- ***Le pôle élèves*** : comprend tout ce qu'il y a un lien avec l'appropriation des savoirs, il s'agit des théories de l'apprentissage mises en jeu.
- ***Le pôle enseignant*** : c'est l'ensemble des éléments qui ont un rapport avec l'intervention didactique, c'est la mise en avant des stratégies d'enseignement.



Triangle didactique selon Develay (1992)

- **Représentation :** c'est l'ensemble d'idées et de procédures présentes chez un sujet avant son apprentissage appelées représentations initiales ou suite à cet apprentissage appelées finales et qui correspondent à son modèle conceptuel et explicatif.
- **Contrat didactique** : c'est l'ensemble des règles qui règlent les fonctions et les rôles de l'enseignant et des apprenants dans leur relation au savoir.

En effet, cela peut nous signaler une nuance avec un autre terme proche de celui de didacticien, c'est celui de pédagogue. Le premier s'intéresse au lien entre l'enseignant et le savoir et le rend transmissible alors que le second met en valeur la relation entre l'enseignant et son apprenant, se préoccupe des paramètres d'ordre intellectuel et affectif qui gèrent une situation d'enseignement.

3. L'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE

Amener l'apprenant à lire un message, le comprendre ou même l'écrire relève de la dimension communicative.

Avec l'avènement de l'approche communicative et la perspective actionnelle, l'enseignement des langues étrangères a changé d'objectifs et la communication, orale et écrite, est devenue le principal moyen qui permet d'accéder à une langue étrangère et à sa culture.

Dans le cadre d'une situation de communication écrite, l'apprenant doit incorporer les paramètres de la situation de communication : être producteur du texte en envisageant les attentes et la réaction du récepteur. De même, l'écrit en compréhension et en production se prête particulièrement à l'élaboration de stratégies qui prennent en compte les éléments de la communication.

Alors, la didactique de l'écrit[3] s'intéresse à plusieurs domaines de recherche qui s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et elle fait partie de la didactique des langues. Elle s'interroge sur plusieurs sujets tels : Comment peut-on enseigner/apprendre l'écrit ? Quels sont les processus d'écriture ? Comment peut-on aider l'apprenant à développer ses compétences scripturales ? Etc.

4. La didactique de l'écrit et les nouvelles technologies

Au XIX^{e} siècle, pouvoir lire, écrire et compter étaient indispensables pour accéder à la vie d'une société en quête de développement, actuellement la maitrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication TIC est devenue une compétence fondamentale dans une société en évolution. Le défi est énorme pour l'école qui est considérée toujours comme un moyen de connaissances à faire acquérir à l'apprenant, le citoyen de demain, afin de mieux l'apprêter à son intégration sociale et professionnelle.

Par ailleurs, les technologies de l'information et de la communication mettent au service de l'enseignement des langues plusieurs outils tels :

- Des logiciels, pédagogiques ou non comme les didacticiels, les bases de données, les produits culturels, les ludo-éducatifs, les parascolaires...).
- Des sites ou des portails sur Internet comme les sites pédagogiques, les campus numériques...
- Des dispositifs de visioconférence.
- Le courrier électronique

[3] On peut l'opposer à la didactique de l'oral.

- Les plates-formes de "e-learning".

Ainsi, le développement des nouvelles technologies a entrainé un développement des fonctions sociales de l'écrit et de ses modalités. D'après C. Garcia-Debanc, ceci a suscité des recherches sur les types d'outils informatiques en usage dans le système éducatif dans trous domaines :

- Le traitement de texte ;
- L'hypertexte : production, recherche et diffusion de document virtuels ;
- Un outil de communication : messagerie électronique et espace virtuel collaboratif.

Alors, les TIC font partie de notre quotidien et ont engendré de nouvelles utilisations de l'écrit et un nouveau rapport à l'écriture.

G. Vigner (2013) a présenté certaines technologies de communication qui peuvent aider l'apprenant à écrire en langue étrangère.

1. **Une mine de ressources** : les TIC permettent une panoplie de ressources qui peuvent soutenir l'activité d'écriture :

1.1**. Aide à la recherche d'idées** : le scripteur en LE peut accéder à de nombreux documents en langue cible dont il peut extraire certains mots ou expressions qui lui seront utiles au moment de la formulation de son propre texte.

1.2**. Aides à la formulation et à la révision**

a. ***Le logiciel de traitement de texte*** : le scripteur est libéré des limites de la rédaction à la main quand il écrit avec un logiciel de traitement de texte ; il peut aisément modifier, déplacer, supprimer, ou ajouter des passages de textes grâce aux fonctions couper, copier et coller et il serait invité à réviser son texte.

b. Les aides linguistiques en ligne : les aides linguistiques en lignes peuvent servir au scripteur à s'entrainer entre les phrases de rédaction, il s'agit des

tutoriels, les didacticiels et les logiciels qui proposent des exercices liés à la maitrise de la langue et dont la correction est automatique. Il existe d'autres aides qui peuvent être employées par le scripteur au fur et à mesure de son écriture l'exemple des correcteurs orthographiques, les dictionnaires, les dictionnaires de synonymes et les conjugueurs.

c. ***Le logiciel de concordance ou concordancier*** : c'est un outil qui permet de retrouver dans un corpus de textes toutes les occurrences d'un mot accompagné de son contexte. La liste fournie par le logiciel s'appelle une ***concordance***.

2. **Un lieu de publication, d'échange et de travail collaboratif** : grâce à internet de deuxième génération dit « Web 2.0 », l'ordinateur donne des possibilités au scripteur qu'il n'a pas lorsqu'il rédige à la main. Avec ce type de web, l'internaute n'est plus un simple consommateur mais devient un acteur de la Toile en participant à sa construction et à sa structuration. Il peut y publier des contenus et réagir à ceux mis en ligne par d'autres internautes grâce à la fonction ***commentaire*** présente sur la plupart des sites.

2.1. **Publier son texte** : les principaux outils de publication sur internet sont le blog.

2.1.1. ***Publier sur un blog*** : le blog est une application web qui donne la possibilité de publier en ligne des articles et de les ressortir de liens externes et de documents audio, vidéo ou iconographiques. Il existe trois types :

a. ***Le blog magistral*** : destiné à une classe et administré par l'enseignant ;

b. ***Le blog de classe*** : même s'il est parfois modéré par l'enseignant, ce type de blog est le fruit d'un travail collaboratif entre plusieurs apprenants qui partage un même espace d'écriture ;

c***. Le blog individuel*** : un apprenant ou une dyade d'apprenants est l'auteur principal du blog même si l'enseignant et les autres apprenants peuvent interagir en laissant des commentaires. L'avantage de ce dispositif réside dans

le fait que l'apprenant peut revenir sur ses textes antérieurs puisqu'ils sont archivés chronologiquement.

2.1.2. ***Poster un commentaire sur un site internet*** : la plupart des sites internet possèdent un espace commentaires, il est important d'aller sur le site avec l'intention de donner son opinion et de participer aux échanges. En effet, le message peut être rejeté si la qualité de la langue ne correspond pas aux attentes des lecteurs du site.

2.1.3. ***Publier sur Babelweb*** : c'est un projet européen qui propose dix sites auxquels il est possible de participer dans la langue romane de son choix. Il s'agit d'un site éducatif, mais qui est conçu de manière à ce que cela ne se remarque pas, pour que l'internaute se comporte de façon authentique.

2.2. **Interagir et rédiger à plusieurs**

2.2.1. Messagerie instantanée ou courriel ? Les messageries instantanées du type MSN sont souvent proposées sur les réseaux sociaux d'apprenants de langue. Elles permettent à leurs utilisateurs de communiquer par écrit mais en direct, selon un mode synchrone. Le courrier électronique en revanche permet des échanges synchrones, c'est-à-dire en différé : un internaute laisse un message auquel un autre répondra plus tard.

2.2.2. Participer à un forum de discussion : un forum est un logiciel qui permet de poster des messages publics accessibles à tous les internautes ou aux seuls membres enregistrés du forum et d'y répondre. Très souvent, il s'agit de sites d'entraide entre internautes. Le forum peut servir de mettre en place une collaboration entre pairs l'exemple de l'activité de révision tel le logiciel d'aide à l'écriture *Scribplus* développé à l'université de Grenoble qui comprend un forum dans lequel les apprenants peuvent placer leurs textes afin de les soumettre aux autres membres du groupe.

2.2.3. Rédiger à plusieurs sur un wiki : un wiki est un système informatique qui permet à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte

publié en ligne grâce à un éditeur d'utilisation simple. Chacun peut, à tout moment ajouter, supprimer ou modifier un élément du texte. Il comprend aussi un espace commentaire ou discussion pour que les utilisateurs puissent échanger sur leur travail.

Conclusion

L'écrit demeure en tête des objectifs visés par l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, alors, c'est à l'école de développer principalement cette compétence fondamentale.

TD

Lisez le document ci-dessous puis répondez aux questions :

L'écrit, les écrits[4]

Fini le leitmotiv présent pendant longtemps en didactique des langues sous la formule de « passage à l'écrit » qui marquait la subordination de celui-ci à l'oral, depuis les années 80, l'approche communicative et la perspective actionnelle non seulement ont permis à l'écrit de retrouver son « indépendance didactique », en compréhension comme en production, mais elles en ont assumé aussi toute la complexité. Culturel, cognitif, linguistique (qui devient facilement sociolinguistique et pragmalinguistique) en effet se croisent dans un jeu d'interdépendance qui permet de parler « des écrits », le pluriel étant obligatoire pour désigner les différents produits qui font partie de la réalité quotidienne : enseignes, modes d'emploi, petites annonces, lettres, publicités…

Et, s'il est vrai que dans la réalité la plupart de ces écrits sont « lus » sans qu'on ait à les produire, il est vrai aussi que l'acquisition de stratégies de lectures adéquates aux différentes typologies de production écrite facilite surement une production qui ne peut avoir lieu dans l'abstraction mais doit avoir un sens et un objectif précis. A ce propos, il n'est pas inutile de rappeler ce que le CECR (p51) dit :

Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisation de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

-remplir des formulaires et des questionnaires

-écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.

-produire des affiches

-rédiger des rapports, des notes de service, etc.

-prendre des notes pour s'y reporter

[4] Bertocchini. Et Constanzo. E, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, 2ème édition, éd Clé International, 2017, Paris, pp131-133.

-prendre des messages sous la dictée, etc.

-écrire des textes libres

-écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

Le CECR (p68) opère aussi une distinction entre production et interaction écrite pour laquelle on précise :

L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telles que :

-transmettre et échanger des notes, des mémos, etc.

-correspondre par lettres, courrier électronique, etc.

-négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant des brouillons, des amendements, des corrections, etc.

-participer à des forums en ligne et hors ligne.

Ces lignes nous rappellent qu'en didactique des langues, l'enseignement de la production écrite est censé privilégier de véritables situations d'écrit où, comme l'oral, il y aura des activités d'écriture réelle(écrire un courriel, une lettre à un ami « réel », un article pour le journal de l'école…) et d'autres d'écriture simulée(écrire un courriel, une lettre à un ami« inventé », un article pour la simulation de la « une » d'un journal…)

Mais, qu'elles soient réelles ou simulées, ces situations d'écrits obéissent à des opérations que S. Moirand (1990 : 8-9) appelle de **mise en texte** et qui sont, d'après elle, à la base de toute production en langue maternelle ou en langue étrangère. Il s'agit d' :

-« opérations de référence », d'ordre lexical, qui permettent de choisir, dans le lexique disponible, les éléments susceptibles de « représenter » la réalité sur laquelle on va écrire ;

-« opération de caractérisation », d'ordre sémantique, qui concernent la traduction linguistiques des concepts ;

-opérations d'énonciation », liées à la situation de communication en jeu.

« Ecrire pour… » est donc une tâche complexe de point de vue linguistique, mais elle l'est aussi de point de vue cognitif, car la production écrite dans un but communicatif demande la mise en place de processus de planification, de formulation ou de mise en texte proprement dite, et de révision dont le traitement sera plus ou moins automatisé selon le niveau de compétence du scripteur. Et dans ce processus, le rôle de la mémoire est là pour souligner l'importance qu'une activité de *problem solving*, car l'écriture en est bien une, se doit de réserver à un apprentissage systématique, incontournable pour toutes les tâches qui mobilisent à la fois des opérations de bas niveau, à charge cognitive basse car automatisées, et des opérations de haut niveau, à charge cognitive plus lourde, où la créativité entre en jeu.

Questions :

1. Aujourd'hui, pourquoi parle-t-on d' « écrits » au pluriel ?
2. Pourquoi l'acquisition de stratégies de lecture adéquates aux différents écrits facilite-t-elle la production écrite ?
3. Dites, d'après la distinction opérée dans le CECR entre production et interaction écrite, lesquelles de ces activités relèvent de la première ou de la seconde catégorie :

a. Rédiger des rapports, des notes de service ;

b. Participer à des forums en ligne et hors ligne ;

c. Prendre des notes pour s'y reporter ;

d. Correspondre par lettres, courrier électronique ;

e. Prendre des messages sous la dictée ;

f. Ecrire des lettres personnelles ou d'affaires ;

g. *Transmettre et échanger des notes, des mémos*

4. Quelles sont les opérations de mise en texte que demande toute situation d'écrit ?
5. Qu'est-ce que la production écrite dans un but communicatif demande ?

Corrigé-type :

1. Aujourd'hui, on parle d'écrits au pluriel parce qu'on prend en considération la lecture des écrits qui font partie de la réalité quotidienne : enseignes, modes d'emploi, petites annonces, lettres, publicités, etc.
2. L'acquisition de stratégies de lecture adéquates aux différents écrits facilite la production écrite parce qu'on n'écrit pas sans un but précis, ni sans contenu à communiquer.

3.

Production	**Interaction**
Rédiger des rapports, des notes de service ;	*Participer à des forums en ligne et hors ligne*
Prendre des notes pour s'y reporter	*Correspondre par lettres, courrier électronique*
Prendre des messages sous la dictée	a. *Transmettre et échanger des notes, des mémos*
Ecrire des lettres personnelles ou d'affaires	

4. Toute situation d'écrit demande les opérations de référence, d'ordre lexical ; des opérations de caractérisation, d'ordre sémantique ; des opérations d'énonciation, liées à la situation de communication en jeu.
5. La production écrite demande dans un but communicatif la mise en place de processus de planification, de formulation ou de mise en texte et de révision.

Cours nº 2

L'écrit et l'oral

Objectifs du cours : A l'issue de ce texte, l'étudiant sera capable de prendre conscience des différences de fonctionnement des situations orales et écrites.

Plan du cours

Introduction

1. L'écrit
2. Les caractéristiques de l'écrit
3. L'oral
4. Les caractéristiques de l'oral
5. L'oral en classe
6. Différences entre l'oral et l'écrit
7. L'articulation oral/écrit

Conclusion

Introduction

Les écrits restent, les paroles s'envolent, un proverbe très connu qui résume les particularités des deux codes : l'oral et l'écrit. Alors, quelles sont leurs caractéristiques notamment en classe de langue ?

1. L'écrit

L'écrit est un mot dérivé du verbe « écrire » (du latin scibere), l'écrit désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, la graphie, l'orthographe, la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonction langagières.

Il est défini par J-P. Cuq par opposition à l'oral, comme une manifestation inscrite du langage susceptible d'être lue et il (2003 : 79) dit : *« Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de*

discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, ... »

J-P. Robert (2002 : 62) considère, qu'en didactique des langues, l'écrit fait partie des notions jumelées comme oral/écrit, lecture/écriture, compréhension/production, phonie/graphie, etc. L'écrit, comme l'oral, nécessite un code qui est l'écriture et il a expliqué : *« Le code écrit est constitué d'unités appelées graphèmes, le graphème désignant, selon les linguistes, soit la lettre […], soit « la petite unité écrite ayant son correspondant dans la langue orale » »*

Il a également distingué l'écrit d'un écrit : l'écrit est le phénomène de production, il représente le processus d'écriture, tandis qu'un écrit est le produit de ce processus, il est constitué d'un discours écrit qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire, informer, convaincre, etc. et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes tels les articles de presse, la lettre, la publicité, etc.

En somme, l'écrit peut être défini par Babot. MV et al ainsi (2007 : 396) :

> *Conformément à la conception vygostkienne du langage, nous considérons l'écrit en tant qu'activité sociale, et en tant que produit qui change d'une société à l'autre, c'est-à-dire, qui occupe un lieu et un statut particulier dans chaque langue/culture, déterminant ainsi des modes de relation qui, n'étant pas universels, sont par contre culturellement marqués. Ces considérations touchent de près la notion de littératie développée par Grossman qui la définit comme une compétence à lire, à écrire, à comprendre et à utiliser des textes de l'entourage quotidien.*

Ils ajoutent que cette notion serait à relier à d'autres compétences culturelles différentes basées sur des pratiques sociales hétéroclites.

2. Les caractéristiques de l'écrit

Le code écrit se caractérise par :

- **Une communication différée** : le code écrit se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et son destinataire. Ceci accorde plus

de temps au scripteur et lui permet de réviser son texte et organiser ses signes graphiques.

- **La peur de la page blanche** : l'acte d'écrire peut être une angoisse pour les apprenants en langue maternelle qu'en langue étrangère. C'est à l'enseignant de désacraliser l'acte d'écrire et incite ses élèves à écrire en langue étrangère.
- **Le transfert de compétences** : pratiquer l'écrit consiste à améliorer sa compétence scripturale et son orthographe aussi bien dans sa langue maternelle qu'étrangère. Alors, à l'écrit il existe un transfert de compétences d'une langue à une autre.
- **L'immaturité dans l'écriture** : écrire en langue étrangère induit une certaine inexpérience de l'apprenant en FLE qui peut avoir des stratégies d'apprentissage proches de celles des enfants en LM. Généralement, ils produisent des textes courts, syntaxe juxtaposée et perdent le sens complet du texte produit et se basent essentiellement sur les détails orthographiques et grammaticaux. Alors, l'enseignant doit exposer ses apprenants à des textes riches et varié, leur proposer des textes au-dessus de leur aptitude de compréhension.

En effet, G. Vigner (2012) nous a rappelé les caractéristiques du texte écrit : ***le texte écrit comme unité d'organisation*** est appréhendé à partir de deux grands principes de mise en continuité à savoir ***la cohérence*** et ***la cohésion*** ; ***les types de texte*** parce que le texte est un ensemble polymorphe qui peut relever simultanément de plusieurs types. L'introduction de la notion de ***genre discursif*** a permis d'inscrire ces types qui renvoient à la structure formelle du texte, c'est celui de l'échange. Pour bien écrire, il faut s'inscrire dans un cadre discursif et textuel approprié aux usages rhétoriques relatifs à une langue et à une culture donnée. ***Les processus d'élaboration***[5] du texte écrit sont très importants, ils ont pour fonction de définir les manières d'intervention qui permettent aux élèves de s'approprier les actes nécessaires à la réalisation

[5] Des notions que nous aborderons dans les prochains cours.

d'un texte écrit bien structuré. Il ajoute que l'écrit en FLE est « déjà là »[6], écrire en LE consiste à apprendre à écrire autrement, en se basant sur des compétences acquises ailleurs notamment sa langue d'origine. Pour que les compétences rédactionnelles de l'apprenant puissent être convenablement mises en œuvre, l'apprenant-scripteur doit avoir des ressources lexicales et syntaxiques importantes et des ressources discursives appropriées aux principes et usages rhétoriques en vigueur dans cette LE.

3. L'oral

Du latin *os, oris,* « bouche », l'oral désigne, par opposition à l'écrit, ce qui est transmis par la voix.

S'exprimer oralement nécessite un appareil vocal ou phonatoire permettant d'articuler les sons du langage, il se compose du larynx, de l'appareil respiratoire et des cavités de résonnance. En effet, l'oral, comme l'écrit, exige l'existence d'un code composé de signes vocaux/phonèmes nécessaires à la réalisation d'un énoncé oral d'une langue donnée.

L'oral se définit d'un point de vue didactique par J-P. Robert (2002 : 120) ainsi : *«Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activité d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».*

L'oral et l'écrit se diffèrent selon l'ordre d'acquisition, si on aborde le domaine de la langue maternelle, il est évident que l'enfant acquiert la langue orale et la parle, ensuite quand il entre à l'école il se retrouve confronté à un autre code de cette langue à savoir «l'écrit», qui devient une nouvelle forme à s'approprier.

4. Les caractéristiques de l'oral

[6] Expression empruntée à M-C. Penloupe.

A la différence de l'écrit, l'oral se caractérise par son caractère éphémère. Lors une communication orale, le locuteur n'a pas la possibilité de vérifier son discours ou le modifier comme l'écrit.

La situation de communication nécessite des conditions d'émission et de réception spécifiques incluant la composante physique et visuelle ; un discours syntaxique particulier avec des répétitions, des contractions, des incertitudes, etc.

La présence d'éléments sonores porteurs de sens quant aux indicateurs de la situation tels la qualité de la voix, les bruits externes et situationnels, les silences. Tous ces facteurs se résument en trois catégories :

- **Les traits prosodiques** : englobent les traits prosodiques, les liaisons et les enchainements, les contractions et les interjections.
- **Le jeu social** : c'est l'ensemble des accents régionaux et sociaux, les registres de langues et les implicites culturels.
- **Le corps** : c'est la gestuelle, les mimiques et la proxémie.

En effet, à l'oral, le locuteur donne une grande importance à l'intonation qui lui permet à l'interlocuteur de comprendre le sens exact de l'énoncé :

- Amir a lu ce roman. (affirmation)
- Amir a lu ce roman ? (interrogation)
- Amir a lu ce roman ! (exclamation de dépit)
- Amir a lu ce roman ! (exclamation de joie)

Toutefois, pour se faire comprendre à l'écrit, le scripteur emploie les signes de ponctuation.

5. Différences entre l'oral et l'écrit

- *A l'oral*, le locuteur accompagne son discours par des signes, des gestes, les mimiques ; *à l'écrit*, le scripteur substitue ces gestes par les signes de ponctuation ou les convertit en unités graphiques comme les interjections ;

- *A l'oral*, le locuteur se trouve en face de son interlocuteur, une communication immédiate ; *à l'écrit*, il s'agit d'une communication qui se réalise en différée, l'absence d'un face-à face ;
- *A l'oral,* la situation de communication s'inscrit dans le présent, l'oral ne dure pas[7] ; contrairement *à l'écrit* qui reste.
- A l'oral, le locuteur ne fait pas très attention à la prononciation et aux règles grammaticales et syntaxiques tandis qu'à l'écrit le scripteur doit respecter les normes grammaticales, syntaxiques, phonétiques, etc.

6. L'articulation oral/écrit

Comme les autres disciplines, l'oral est employé pour maintenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Découvrir un texte écrit passe par des moments d'oral collectif où l'on confronte des hypothèses sur le sens du texte où on les justifie par la récitation ou la lecture à haute voix. Lire à haute voix un texte vise la maitrise des relations grapho-phonologiques ou pour exprimer sa propre interprétation du texte.

7. L'enseignement de l'oral

Enseigner l'oral pose toujours problème, contrairement à l'écrit. Pour un enseignement efficace de l'oral, l'enseignant doit :

- **Faire parler les apprenants**

Maitriser l'oral et l'acquérir passe avant tout par la pratique de l'oral, il s'agit d'augmenter le temps de parole des apprenants. Alors, il est essentiel de renforcer les situations de pratique orale individuelle et en groupe, changer et diversifier ces situations.

- **Faire écouter des textes oraux** (chanson, interview, dialogue, documentaire, etc.)

Afin d'accéder au langage et progresser, l'écoute demeure très importante, elle alimente le langage. L'écoute affine le lexique de l'apprenant et ses représentations syntaxique, éduque son oreille et il entre dans une culture commune et partagée. Il s'agit de faire travailler le décodage et la

[7] Les nouvelles technologies changent cette caractéristique, l'oral peut être enregistré.

compréhension de l'oral dans le but de déchiffrer les composantes d'une situation de communication.

Par ailleurs, l'écoute doit être porteuse d'un enjeu perceptible par l'apprenant et elle doit être aussi contextualisée et rattachée à une situation de communication précise.

Conclusion

L'écrit, comme l'oral, présente des caractéristiques, le scripteur doit pallier l'absence d'intonation grâce à la ponctuation, au découpage du texte en paragraphes. Ces spécificités liées au code écrit doivent faire l'objet d'un enseignement-apprentissage en classe de langue étrangère.

TD

Activité[8]

Comparez les deux discours suivants : l'un relève de l'oral et l'autre de l'écrit.

Discours oral

Aujourd'hui, hein, les enfants, c'est pas facile à élever. Faut du courage ! C'est que, la situation, elle est vraiment pas sûr : nous, on a trois enfants ; le garçon il a 16ans, eh ben, on se demande bien ce qu'on va faire. A la télé, on entend parler que de chômage des jeunes et des gens qui sont pas assez formés. Tiens, hier encore, le ministre de…du… enfin bref, un ministre quoi, il a dit : faut renforcer la formation professionnelle ! On veut bien, nous ! Mais faudrait encore savoir pour quels métiers ! Ils feront quoi plus tard ? Ils iront où ? Allez, c'est pas facile…

Discours écrit standard

[…] Il n'est pas très facile, aujourd'hui, mon cher ami, d'éduquer les enfants. Il faut avoir beaucoup de courage et de volonté car la situation économique n'est vraiment pas très bonne. Nous avons maintenant trois enfants, deux garçons et une fille. L'ainé a déjà seize ans, et nous nous inquiétons pour lui et pour son avenir professionnel.

[8] Allouche.V et Maurer. B, *L'écrit en FLE. Travail du style et maitrise de la langue*, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2010.

Cependant, à la télévision, des ministres de l'actuel gouvernement et des députés nous disent que la France n'a pas assez d'enfants. A ce propos, dernièrement, le ministre de la santé a dit que si le taux de naissances n'augmentait pas, la population commencerait à décroitre dans vingt ans. Devant cette situation démographique, nous comprenons tout à fait que nous devrions avoir davantage d'enfants mais il faudrait encore savoir si leur avenir sera meilleur que le nôtre…

Corrigé-type

La didactique du FLE a marqué une hétérogénéité de fonctionnement de l'écrit et de l'oral notamment dans la prise en compte de la situation de production et le changement de la conception de l'écrit s'est réalisé à partir de l'analyse de la production de l'oral.

Alors, ce type d'activité permet aux apprenants de prendre conscience des différences de fonctionnement des situations orales et écrites.

En effet, le premier discours oral (spontané) est un discours en construction qui se réalise dans le temps, et il s'appuie absolument sur la situation socioculturelle, historique et professionnelle. Alors que le discours écrit est un discours construit, le scripteur n'était pas limité par le temps il a pu parfaire son texte et le corriger.

Le discours oral	**Le discours écrit**
Un discours monologal	Un discours bien structuré
Présence de marques dialogiques	Cher ami
Interjection :hein, tiens, eh ben,	Des mots concis, texte bien ponctué,
Pas de négation : c'est pas	Phrases correctes
Beaucoup de répétitions C'est pas facile	Texte bien rédigé

Cours n° 3

L'écriture

Objectif du cours : A l'issue de ce cours, l'étudiant découvre l'apparition de l'écriture, sa définition, ses types et aussi l'écriture à l'ère du numérique.

Plan du cours

Introduction

1. Définition de l'écriture
2. La naissance de l'écriture
3. L'écriture à travers les siècles
4. Les types d'écriture

Conclusion

Introduction

L'être humain a développé les premiers modes de comptage depuis quarante millénaires environ pour soutenir et développer les conventions commerciales. Ce n'est que quatre millénaires avant Jésus-Christ qu'il arrive à inventer l'écriture.

Cette invention a bouleversé les modes de communication, à la communication orale s'adjoint la communication écrite.

Alors, qu'est-ce que l'écriture ? Quelle est son origine ? Et quelles sont les différentes formes d'écriture ?

1. Définition de l'écriture

D'après Le petit LAROUSSE illustré (2013), l'écriture vient du latin *scriptura*, c'est la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. Il s'agit d'un système de signes graphiques permettant cette représentation telle l'écriture idéographique. L'écriture est donc une manière personnelle d'écrire et de former les lettres.

D’un point de vue linguistique, J. Dubois et al. (p175) ont défini l'écriture par rapport à la parole ainsi :

> *L’écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C’est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l’écriture a pour support l’espace qui la conserve.*

Quant à F. De Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (2004), a parlé du prestige de l'écriture qui s'explique par l'image graphique des mots qui nous frappe comme étant un objet persistant et solide, plus propre que le son à constituer l'unité de la langue à travers le temps.

S. Plane considère que l'écriture est à la fois un acte graphique car il s'agit de tracer des signes sur un support au moyen d'un instrument et un acte scriptural car il s'agit de produire un texte, autrement dit un objet linguistique. Elle ajoute qu'il est quasiment impossible de les séparer car, ils sont liés comme le recto et le verso d'une même feuille. L'écriture, selon elle, se déploie simultanément dans un espace à maintes dimensions: sémiotiques, cognitives, linguistiques et aussi affectives, elles sont mouvantes aux influences des unes des autres.

De son côté, CH. B. De-Miniac (2000) définit l'écriture comme une pratique sociale qui relève de l’histoire personnelle de l’individu et l’accompagne tout au long de son parcours scolaire et professionnel.

Définir l’écriture sous un angle *psycho- affectif*, selon Barré De-Miniac (2000) consiste à chercher comment elle est construite par le sujet dans des situations diverses. Elle a abordé le rapport à l’écriture qui indique des opinions, des attitudes, des conceptions et aussi des valeurs attachées à l’écriture, à son apprentissage et à ses usages.

En effet, l’écriture est considérée comme une activité qui dévoile le fond de la personne qui écrit, ses émotions, ses désirs, … etc., elle est aussi comme une expression et une révélation de soi dans son identité et source de fascination.

Ce qui parait important théoriquement pour définir l'acte d'écrire, pour certains chercheurs notamment les *cognitivistes*, est bien d'accorder une

importance au système intérieur de l'individu, autrement dit, le système cognitif. C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2003 : p 296) ont affirmé à ce propos :

> *Au cours des années 80-90 de nombreux travaux théoriques et empiriques ont commencé à aborder les problèmes soulevés par la production verbale écrite. […] Ces modèles étaient essentiellement descriptifs. Ils ont toutefois permis d'envisager la production verbale écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout. Malgré leurs insuffisances, ils ont également permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche : le fonctionnement du scripteur adulte; la comparaison entre experts et novices ; la didactique de la composition écrite.*

L'écriture est perçue, selon eux, tel un iceberg avec une face apparente qui est le texte écrit et matériel mais la partie qui le fonde est sous-jacente. Autrement dit, il s'agit de tout un processus qui se développe à travers une activité mentale, une planification, des modifications, des suppressions, des rajouts, des lectures et aussi des relectures et des réécritures pour arriver enfin au produit final.

Le scripteur est de ce fait, et avant tout, un individu qui communique préférentiellement et même quotidiennement par le truchement du langage oral ou écrit, il conserve aussi les souvenirs et forme les connaissances utilisées, raisonne, juge et résout les problèmes confrontés.

En outre, écrire un mot, une phrase ou un texte n'est pas seulement écrire une suite d'unités linguistiques et grammaticalement correctes mais également toute une opération cognitive qui est aussi présente.

En ce sens, celui qui écrit a forcément un rapport à la cognition qui se rapporte toujours aux connaissances et au langage. Avec l'apogée de la linguistique textuelle, la linguistique appliquée et sa filière spécialisée dans l'enseignement de l'écrit, la conception de l'écriture a vu des changements vers la deuxième moitié du XX^{e} siècle.

2. La naissance de l'écriture

Dans son *Cours de linguistique générale*, De Saussure a proposé un classement des types d'écriture existant : l'*idéographique* et le *phonétique*. Dans le premier type d'écriture qui est l'idéographique, le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose. Ce signe est lié à l'ensemble du mot et d'une manière indirecte à l'idée exprimée, il imite et

représente les objets et l'écriture chinoise illustre ce type de système d'écriture. Le second est appelé phonétique, vise à reproduire la suite des sons qui se suivent dans un mot donné. Ce système peut être syllabique ou alphabétique qui se base sur les éléments irréductibles de la parole.

Historiquement parlant, il n'existe aucun système dont on puisse dire qu'il ait été véritablement premier : les Grecs avaient un rôle important, parmi d'autres, dans la création de l'alphabet, et cette création prend appui sur le système phénicien, lequel était né d'un réaménagement du système cunéiforme. Ils ont établi la correspondance entre un signe écrit et chacun des sons qui compose la syllabe que ce soit consonne ou voyelle.

L'alphabet était celui des Romains; les textes fondateurs de la religion chrétienne avaient été traduits en latin et ils étaient conservés au moyen de son écriture.

Alors, l'écriture était réservée à une minorité de la haute classe sociale à titre d'exemple les copistes, les greffiers et les clercs qui avaient pour fonctions la rédaction à la main des textes officiels, des actes publics, etc.

3. L'écriture à travers les siècles

Au Moyen âge, les possesseurs de l'écriture étaient les lettrés qui occupaient le métier de notaires, copistes de monastère et aussi clergés des grandes villes et qui tentent de ne pas laisser l'écriture remplacer l'oral.

Avec l'invention de l'imprimerie et la Réforme au **XVI^{e} siècle**, l'écriture est devenue un réel moyen de communication et aussi un véritable phénomène de civilisation. Cela a permis au peuple de s'intégrer dans le système des produits écrits et il a permis aussi l'apparition d'un immense mouvement d'alphabétisation.

Ce n'est qu'au **XIX^{e}** siècle et avec les normes scolaires dans l'école de J. Ferry que la liaison entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était accompli qui a mené les méthodologies d'enseignement du français à promettre une importance et un intérêt à l'écrit. Ce dernier permettra à l'école républicaine le tri et l'évaluation des enseignés par le truchement des activités

d'écriture comme la dictée, l'explication des textes ou même l'écriture des dissertations et des commentaires composés.

Au **XX^e** siècle, le développement de l'imprimerie, la multiplication des bibliothèques et de la presse avaient autorisé la valorisation de l'écrit comme étant le moyen par excellence de la diffusion de l'information et de la culture.

4. Les types d'écriture

Les systèmes d'écriture sont différents, nous citons deux grands types :

- **Logographique** : on n'écrit pas ce que l'on dit ou entend il s'agit d'écrire des morphèmes.
- **L'écriture pictographique** : la plus ancienne (sumérienne) où les signifiés sont symbolisés par un catalogue de signes formels à la portée de tous.
- **L'écriture idéographique** : telles l'écriture hiéroglyphique, chinoise et cunéiforme. Les idées, les objets et les actions sont représentés par des signes ou idéogrammes qui représentent le mot en lui-même.
- **L'écriture phonographique** : on écrit ce que l'on dit ou entend, il s'agit d'écrire des phonèmes autrement dit les sons de la langue parlée.
- **L'écriture alphabétique** : met en place des symboles représentant des phonèmes de la langue, chaque symbole correspond à un graphème ou à une lettre de l'alphabet, l'exemple de la langue française ou romaine.
- **L'écriture syllabique** : met en avant un ensemble de symboles qui permettent de représenter les syllabes comme l'écriture japonaise.

5. L'écriture à l'ère du numérique

Comme plusieurs domaines, l'écriture aussi a été influencée par l'ordinateur et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'écriture numérique en situation d'échange relève de la conversationnalisation étant donné qu'elle participe au transfert des caractéristiques de la conversation habituelle en face à face dans un autre type d'échange discursif.

M. Marcoccia (2012 : 93) disait à propos de la communication écrite en ligne ou de l'échange discursif en ligne : *« ...la possibilité de mener un dialogue en utilisant des logiciels de communication électronique et le véhicule de l'internet ou de la téléphonie mobile. »*. Il ajoute que les dispositifs de communication écrite en ligne sont le courrier électronique, le forum de discussion, la liste de diffusion, le tchat, le SMS, le blog, la messagerie instantanée, etc. En effet, l'écriture numérique peut être considérée comme activité instrumentée par les technologies de l'information et de communication. Dans cette optique, l'écriture est une activité instrumentalisée car elle est supportée par plusieurs logiciels, combinant les fonctionnalités bureautiques les plus communes aux fonctionnalités spécifiques du dispositif de communication.

Cours nº 4

L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement du FLE

Objectifs du cours : connaitre les différentes étapes de l'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement du FLE.

Plan du cours :

Introduction

1. Méthode et méthodologie
2. L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement du FLE

Conclusion

Introduction

Parler de l'enseignement de l'écriture, en FLM qu'en FLE, était jusqu'aux années 1980 considéré comme un sujet mineur de la didactique du français et on donnait plus d'importance à l'enseignement de la lecture et à l'oral au détriment de l'écriture. Et ce n'est que jusqu'à la fin du XX^{e} siècle, que l'accent a été mis, dans l'enseignement de l'écriture, sur les contenus plutôt que sur les opérations de pensée.

1. Méthode et méthodologie

Le terme de **Méthodologie** est apparu vers les années 1980 dans les textes officiels pour les langues pour désigner les méthodologies de l'apprentissage même si ces méthodologies ont des implications directes sur l'acte d'enseigner et le rôle de l'enseignant.

Le terme méthodologie renvoie généralement soit à :

L'étude des méthodes et de leurs applications ou un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options de discours théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent.

Ainsi, Puren a affirmé qu'une méthodologie d'enseignement des langues est un ensemble cohérent de procédés, de techniques et de méthodes apte provisoirement de proposer des cours novices par rapport aux cours antérieurs. Alors, elle s'intéresse aux démarches pouvant contribuer au développement de l'enseignement-apprentissage d'une discipline donnée.

Etymologiquement, le terme **méthode** désigne *la marche à suivre*.

D'après J-P. Cuq(2005) le terme de méthode est utilisé dans deux significations qui désignent :

Le matériel d'enseignement qui se limite à un seul outil l'exemple du manuel+la cassette audio ou la vidéo ; ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux comme ***Espaces*** ou ***Café crème***.

Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre ; il s'agit d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière soutenu par un ensemble de principes théoriques et des règles qui facilitent l'apprentissage progressif d'une matière donnée.

2. L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement du FLE

Commencer par la plus ancienne **: la méthodologie traditionnelle** d'enseignement des langues étrangères, elle s'appuie sur l'hypothèse principale qui consiste à proposer à l'apprenant la mémorisation des textes littéraires notamment les chefs-d'œuvre, imiter et surtout répéter pour qu'il puisse par la suite écrire des textes.

Alors, cette méthodologie accorde une grande importance à la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue. En matière d'enseignement de l'écriture, cette méthodologie se limite à l'imitation des textes des grands auteurs de la littérature française et bannit toute créativité de l'apprenant qui reste passif.

A partir de l'appellation de la méthodologie **grammaire-traduction**, cette méthodologie consiste à mettre l'accent surtout sur l'enseignement de la

grammaire d'une manière absolue en insistant sur la mémorisation des textes littéraires et les exercices lacunaires, ainsi que la traduction des textes littéraires.

Les activités de l'écriture proposées en classe sont restreintes et elles se basent surtout sur le *thème* qui est la traduction d'un texte littéraire en LE et en LM, et la *version* qui est l'inverse de l'acte de traduire un texte littéraire en LM en LE.

D'un point de vue didactique, l'intérêt de cette méthodologie était focalisé sur le produit fini sans tenir compte des étapes qui peuvent conduire cet apprenant à écrire et à améliorer son écrit. Alors, le travail sur l'écriture dans les composantes principales de la langue et la maitrise de ses éléments constitutifs étaient étudiées séparément.

Donc, la méthodologie grammaire-traduction n'accordait pas une grande importance à la créativité personnelle de l'apprenant car elle négligeait complètement les compétences d'écriture en LE ; son objectif principal est bien de former des traducteurs de textes littéraires qui maîtrisent parfaitement la grammaire et dans ce cas l'apprenant demeure passif.

Pour la méthodologie **audio-orale** qui s'est développée vers les années 1940, elle conçoit la langue comme une structure linguistique et réalise l'enseignement-apprentissage de la langue cible par les exercices d'automatisme et de répétition. Elle se fonde sur les théories d'apprentissage béhavioristes, sur le conditionnement et le structuralisme.

Elle se base sur l'enseignement des quatre skills, mais comme son nom l'indique elle met l'accent surtout sur l'oral et non sur l'écriture. Les activités écrites proposées sont souvent autour des exercices de transformation et de substitution.

De plus, le statut accordé à l'écriture qui vient après l'oral a pour arguments la primauté de l'oral car son apparition date de plusieurs années bien avant l'écriture ; apprendre et découvrir l'oral plusieurs années avant celui de l'écriture. A cela s'ajoute l'existence de maintes civilisations qui ignoraient

complètement l'écriture et l'inexistence de celles qui n'avaient que l'écriture comme moyen de communication.

Par ailleurs, pour la méthodologie **structuro-globale audiovisuelle** SGAV, elle accordait plus d'importance à l'expression orale qu'à l'écrit et elle privilégiait aussi la communication orale de tous les jours eu détriment de la communication écrite. Elle insistait sur la maîtrise de la phonétique et des sons et ce n'est qu'après cela qu'elle fait appel à la langue écrite et en particulier à la dictée et cela consiste à faire le lien avec l'oral qui s'exerce comme suit : s'entrainer à écrire certains sons qui ont les mêmes signes graphiques, faire très attention à l'intonation, répéter après l'enseignant ce qu'il a écrit à haute voix d'une manière individuelle ou collective.

La méthode en question utilisait comme support d'enseignement les textes littéraires reformulés en français facile car elle le considère comme un document authentique qui facilite l'accès à une langue et à sa culture.
Alors, cette méthodologie avait pour objectif principal la maîtrise de l'oral car selon ses partisans, la langue est un moyen de communication orale. Par conséquent, la langue écrite est restée peu utile pour eux et les activités de la langue écrite se manifestaient par la dictée.

Pour résumer, nous pouvons dire que la primauté est jusqu'ici accordée à l'oral, l'écriture n'avait qu'une place mineure. Quant aux recherches et les idées menées sur l'enseignement de l'écriture, elles avaient une fin exclusivement linguistique. Alors, l'enseignement de la production écrite était réduit aux règles de la langue et de ses structures qui rendent l'apprenant passif et inapte à produire des textes libres, autrement dit, l'écrit était marginalisé et dépendait de l'oral.

L'approche cognitive mettait l'accent sur les processus mentaux de l'individu -apprenant- en situation d'apprentissage.

Dans cette optique, enseigner une langue n'est pas réduit aux exercices d'automatisme car la langue est considérée maintenant comme un mécanisme qui sert à la créativité et à la compréhension.

Contrairement aux méthodes précédentes, cette approche a essayé de mettre l'accent sur l'oral et l'écrit, pour réaliser des activités de la langue écrite. Elle est d'une manière générale une raison pour faire la grammaire mais ne vise pas en particulier à aider l'apprenant pour acquérir une compétence de communication en langue écrite.

L'approche communicative est apparue vers les années 1980, inspirée des théories cognitives de l'apprentissage, et comme son appellation l'indique, elle vise l'appropriation d'une compétence communicationnelle en langue étrangère aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette approche, il y a un intérêt égal de l'oral et du scriptural. Inspirée des travaux de Hymes sur la compétence de communication et aux experts du CECRL, cette approche a pour objectif principal d'enseigner à communiquer en langue étrangère. Les contenus d'enseignement ne sont pas définis à priori mais en fonction des besoins langagiers des apprenants.

La perspective actionnelle : d'après CH. Puren, il s'agit d'un changement de paradigme à la fois dans la conception de la *communication* : passer de « l'agir sur » à « l'agir avec » et dans l'*apprentissage* : de l'artificiel au naturel.

D'après le CECRL (2001), la perspective actionnelle considère l'apprenant et l'usager d'une langue comme un acteur social ayant à accomplir des tâches, qui ne sont pas uniquement langagières, dans des circonstances et un environnement donnés. Elle associe à la tâche la même définition que celle proposée par le CECRL.

D'après le même document, il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

En effet, l'usage d'une langue comprend les actions accomplies par les acteurs sociaux, des apprenants qui développent des compétences générales notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en

œuvre les compétences dont ils disposent permettant de réaliser des activités langagières en réception et en production des textes.

En somme, l'apprenant apprend rapidement et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul et les interactions sociales entre pairs ou entre enseignant-apprenant en situation de résolution de problème développent des compétences cognitives individuelles. (Vygotski)

Conclusion

Ainsi, ce bref aperçu sur l'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement des langues étrangères nous mène à constater que la langue est considérée comme un moyen de communication et l'acte d'écrire, chez le scripteur, est conçu comme un processus mémoriel et cognitif.

En somme, quelque soient la méthodologie adoptée par l'enseignant, il devra prendre en considération les besoins des apprenants et le moment d'introduire des activités d'écriture en classe.

TD

Quelles sont les éventuelles tâches qu'on peut demander à l'apprenant de réaliser à partir du texte ci-dessous dans une perspective actionnelle ?

Texte :

Le corbeau et le renard

Maitre Corbeau sur un arbre perché,
Tenait en son bec un fromage
Maitre Renard par l'odeur alléché,
Lui tint à peu près ce langage :
Hé bonjour, Monsieur du Corbeau.
Que vous êtes joli ! Que vous me semblez beau !
Sans mentir, si votre ramage
Se rapporte à votre plumage,
Vous êtes le Phénix des hôtes de ces bois.
A ces mots, le Corbeau ne se sent pas de joie ;

Et pour montrer sa belle voix,
Il ouvre un large bec, laisse tomber sa proie.
Le renard s'en saisit, et dit : Mon bon Monsieur,
Apprenez que tout flatteur
Vit au dépens de celui qui l'écoute.
Cette leçon vaut bien un fromage, sans doute.
Le Corbeau honteux et confus
Jura, mais un peu tard, qu'on ne l'y prendrait plus.

J. De La Fontaine, Fables, livre 1, 2, 1668.

Corrigé :

Réponses possibles :

1. Pastichez la fable de J. De La Fontaine ;
2. Parodiez la fable de J. De La Fontaine ;
3. Transformez la fable proposée en un récit.
4. Transformez la fable ci-dessus en une BD.

Ainsi, il est possible de proposer des activités qui visent le réemploi des constructions langagières à travers plusieurs supports par la réalisation de tâches très diverses à réaliser dans des situations concrètes d'emploi de la langue en milieu professionnel tels : le carton d'invitation, le compte rendu ou le rapport, le remplissage de formulaire, la lettre, le texte lacunaire, une note de service, etc.

Cours n° 5

L'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de FLE

Objectif du cours : à l'issue de ce cours, l'apprenant doit comprendre les différentes approches d'enseignement de l'écriture et son appropriation.

Plan du cours

Introduction

1. L'appropriation de l'écriture par l'enfant
2. Vers un bon enseignement de la production écrite en classe de FLE

2.1. L'approche linguistique

2.2. L'approche fonctionnelle

2.3. L'approche créative et expressive

2.4. L'approche rédactionnelle

2.5. L'approche thématique

2.6. L'approche par les genres

3. Eléments de changement dans l'enseignement de l'écriture

3.1. La pédagogie Freinet et le texte libre

3.2. La pédagogie du projet

3.3. Narratologie et théories du texte

Conclusion

Introduction

Enseigner et apprendre à écrire est un acte difficile qui nécessite des moments de réflexion, de découverte et d'analyse.

Toutefois, et malgré les efforts fournis et la place accordée à ce type d'enseignement, tout enseignant de FLE sait bien que ses élèves navrent souvent à produire des textes écrits : malheureusement l'apprenant ne maitrise pas bien ce code. Alors, comment peut-on enseigner l'écriture en classe de FLE ?

1. **L'appropriation de l'écriture par l'enfant**

L'originalité des travaux majeurs d'Emilia Ferreiro (1988) est de mettre en évidence une genèse des processus d'acquisition de la lecture sans se limiter au constat descriptif de méthodes ou de stratégies importantes dans le comportement de lecteur. Ses recherches s'inscrivent dans le constructivisme génétique appliqué au langage écrit. Elle a distingué quatre stades de conceptualisation successifs :

- **Le niveau pré-syllabique** : l'enfant comprend que l'acte d'écrire et celui de dessiner sont différents, quand il écrit, il n'écrit que des noms et il n'y a aucune relation entre ce qu'il écrit et l'aspect sonore du langage. A ce stade, le plus important est de comprendre le dessein d'écrire : l'enfant utilise des moyens variés tels les lettres, les graphismes et le gribouillage.
- **Le niveau syllabique :** cette étape révèle la correspondance entre la réalité sonore du langage et l'écrit. L'enfant commence à séparer les mots par des blancs et la première valeur sonore des lettres est syllabique, qui va le préparer à la troisième étape.
- **Le niveau syllabo-alphabétique :** l'enfant croit que certains éléments graphiques correspondent à des syllabes, d'autres à des phonèmes. L'exemple des enfants qui oublient d'écrire des lettres dans les mots (orthographe).
- **Le niveau alphabétique :** l'observation régulière de différents écrits va inciter l'enfant à remettre son idée en question et il pénètre dans le système de l'adulte et il comprend que l'écrit encode l'oral. Il utilise alors une écriture phonétique qui se rapproche de l'écriture alphabétique correcte.

En somme, à partir de ses recherches, nous pouvons dire que tous les enfants peuvent arriver au quatrième stade mais il faut leur en laisser le temps, tous progressent mais ils partent de niveaux différents et progressent à des rythmes différents.

2. Vers un bon enseignement de la production écrite en classe de FLE

Comment enseigner la production écrite ? Existe-t-il une ou des approches d'enseignement à privilégier ?

L'ouvrage de K. Hyland fait référence à l'enseignement de la production écrite en anglais langue étrangère, l'auteur distingue quelques approches d'enseignement possibles en précisant que la majorité des enseignants ne se cantonnent pas à l'une d'elles mais en combinent plusieurs dans leurs pratiques de classe.

2.1. L'approche linguistique

Selon cette approche, l'activité de rédaction en langue étrangère exige avant tout des connaissances linguistiques : pour écrire en langue étrangère, il faut savoir manipuler le lexique et la grammaire de la langue cible. On apprend à rédiger un texte en imitant et/ou transformant des modèles de phrases données par l'enseignant (exercices structuraux). L'activité d'écriture est en quelque sorte considérée comme une extension des activités grammaticales et permet d'évaluer si l'apprenant sait produire des phrases bien formées.

2.2. L'approche fonctionnelle

Cette approche consiste à enseigner les fonctions communicatives dont les apprenants auront besoin pour rédiger un texte donné. Ces fonctions sont les procédés qui permettent à un texte d'atteindre ses objectifs et peuvent donc varier suivant le texte à produire : l'exemple de la rédaction de la dissertation à la française, il faut savoir introduire, conclure, annoncer le plan, avancer des arguments, donner des exemples, etc.

Cette approche ne permet pas un travail au niveau de la phrase mais au niveau du paragraphe voire du texte entier. Elle est privilégiée pour entrainer les apprenants à rédiger des genres scolaires et universitaires.

2.3. L'approche créative et expressive

Dans cette approche, l'écriture est considérée comme un acte créatif et comme la possibilité pour l'auteur de se découvrir lui-même, on encourage

l'apprenant à exprimer librement son opinion ou à raconter une expérience personnelle.

Selon cette approche, écrire s'apprend mais ne s'enseigne pas, le rôle de l'enseignant en est profondément modifié : il devra se limiter à mettre l'apprenant dans les meilleures conditions pour que celui-ci puisse donner libre cours à sa créativité. De plus, on attend de lui qu'il réagisse aux idées exprimées par l'apprenant, plutôt que de corriger les erreurs linguistiques. L'évaluation est donc difficile dans un tel contexte.

J-P. Cuq et I. Gruca (p189) ont dit à ce propos :

> *L'écriture créative, qui s'est développée sous la forme d'ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaire et qui a connu un grand succès auprès de différents publics, repose en partie sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte stricte permet de débloquer l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité.*

2.4. L'approche rédactionnelle

Elle se focalise sur les processus rédactionnels, très fréquente dans les pays anglo-saxons. L'enseignant fait réfléchir ses apprenants sur les stratégies cognitives qu'ils mettent en œuvre pour rédiger un texte et les guide dans chaque phase du processus de rédaction, selon le modèle de Hayes et Flower : la planification, la mise en texte et la révision.

Cette approche met l'accent sur la nécessité d'écrire, de réécrire son texte continuellement et insiste moins sur la correction formelle des énoncés.

K. Hyland note que cette approche est intéressante mais ne peut suffire car les apprenants ont besoin non seulement de savoir comment rédiger, mais aussi de comprendre comment les textes fonctionnent.

2.5. L'approche thématique

Cette approche est le plus souvent combinée avec une autre : l'approche linguistique et/ou fonctionnelle et/ou rédactionnelle. Elle a pour but de familiariser l'apprenant avec le ou les thèmes qu'il aura à traiter dans son texte

afin de lui faciliter la rédaction. C'est d'autant plus important pour une personne qui doit écrire en langue étrangère et qui ne possède pas le lexique adéquat.

2.6. **L'approche par les genres** (elle s'apparente fortement à l'approche par la production sur modèle) :

Elle consiste à initier les apprenants aux caractéristiques de différents genres de textes : contenu attendu, plan de texte, style, etc. elle met également l'accent sur la nécessité d'adapter son texte au destinataire et répondre à ses attentes.

Cette approche est particulièrement appropriée lorsqu'on enseigne la production écrite en langue étrangère. La production sur modèle est proposée par Beacco (2007). Certes, cette démarche n'est pas nouvelle, elle remonte au moins au XVII^{e} siècle. Il ajoute qu'elle comprend deux phases :

- Une phase d'exposition au modèle de texte : analyser un ou deux texte et repérer les caractéristiques à imiter
- Un entrainement systématisé à la rédaction d'un texte correspond au modèle, en en respecte les caractéristiques repérées.

Cependant, K. Hyland a noté que l'enseignant doit veiller à ne pas tomber dans un écueil possible : laisser croire à l'apprenant que la rédaction d'un texte se limiterait à l'application d'une « recette » toute faite.

Ces différentes approches sont complémentaires puisque chacune met l'indexe sur un aspect différent de la production écrite. De surcroit, l'enseignant peut initier ses apprenants à prendre conscience des différences existant entre les différents types d'écrit, il s'agit de ***l'approche interculturelle***. L'enseignant propose des textes écrits par deux auteurs relevant de deux cultures différentes afin de les conscientiser de la diversité qui peut exister et les inciter à respecter l'autre.

C'est à chaque enseignant de choisir l'approche qui convient à son public et sa situation d'enseignement.

3. Eléments de modification de l'enseignement de l'écriture

3.1. La pédagogie Freinet et le texte libre

L'enseignement de l'écriture a été remis en question par les travaux de C. Freinet vers les années 1930 notamment par le texte libre. Il part du principe de laisser l'apprenant libre de choisir le sujet qu'il veut aborder et la forme qu'il veut lui donner favorisent le désir d'écrire.

La pédagogie Freinet est le texte libre restitue les cinq invariants :

a. Il n'est pas retiré mais mis en relation avec d'autres pratiques d'expression libre comme la musique et le dessin, ce qui fait que l'écriture n'est plus le moyen absolu de l'expression des élèves ;
b. C'est une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue ;
c. Absence de notation mais une lecture possible dans le collectif-classe et une impression-diffusion en fonction de l'intérêt suscité ;
d. Il repose sur des outils spécifiques (de reproduction et de conservation)
e. Il s'agit d'une pratique parmi d'autres pratiques scripturales au sein de la classe.

En résumé, les points importants du texte libre : la valorisation, l'écoute, le respect de l'enfant-scripteur et le rôle du groupe.

3.2. La pédagogie du projet

Il s'agit de proposer des activités visant à la réalisation d'une production ayant une utilité sociale ou culturelle, l'apprenant perçoit l'enjeu de la tâche à réaliser. C'est dans cette logique que s'inscrivent les projets d'écriture. L'accent se déplace de l'enseignement à l'apprentissage, comment le sujet construit le savoir ?

On n'apprend pas avant de faire, en apprend en faisant. Les contenus ne sont pas programmés à l'avance mais appelés par la tache et finalisés par elle. C'est le projet, dans sa logique, qui doit organiser les apprentissages, les contenus, les exercices, etc.

Ce courant a permis une attention portée aux sujets-apprenants et à leurs modes d'apprentissage, une ouverture des pratiques d'écriture et des types de textes, une utilisation forte de la réécriture des aides que peuvent fournir les groupes.

3.3. Narratologie et théories du texte

La narratologie est une théorie du récit, un courant de recherche très actif qui a contribué à des modifications dans l'enseignement de l'écriture. Il s'agit des théories du texte qui sont passées par la narratologie. Elle a eu trois grands points d'impact :

- L'analyse des actions avec les 31fonctions des contes dégagées par Propp et aujourd'hui l'omniprésence du schéma quinaire (état initial, complication, dynamique, résolution, état final)
- L'analyse des personnages avec la distinction (Greimas) entre les ***actants*** (le sujet de la quête, l'objet, l'adjuvant, etc.) et les ***acteurs*** (personnages individualisés réalisés dans chaque histoire)
- La distinction entre la ***fiction*** (histoire construite par le texte) et la ***narration*** (techniques de construction de l'histoire)

Conclusion

En somme**,** les différentes approches citées sont complémentaires étant donné que chacune met l'accent sur un aspect différent de la production écrite. Il revient donc à chaque enseignant de décider en fonction de son public et de son contexte d'enseignement, quelles approches il a intérêt à combiner dans ses pratiques.

TD

Activités et tâches :

a. Lisez les deux contes de CH. Perrault ***Le petit chaperon rouge*** et ***Le chêne de l'ogre*** écrit par T. Amrouche ;
b. Faites le schéma actanciel et le schéma narratif des deux contes ;

c. Comparer les deux contes : dégager les points de convergences et les points de divergences ;
d. A votre tour, réécrivez un conte en mettant l'accent sur l'aspect culturel : personnages, noms, aspect vestimentaire, aspect culinaire, hébergement, cadre spatio-temporel, moralité, etc. qui contribuent à lier les deux cultures algérienne et française.

Discussion :

Il s'agit d'un projet d'écriture qui s'inscrit dans une perspective de médiation déterminée par le Cadre Européen Commun de Référence CECRL. La consigne est de réécrire un conte à partir d'un conte original que les étudiants connaissent dans un contexte algérien[9].

Après l'analyse des productions des étudiants participants à notre expérimentation, les procédés intertextuels concernent principalement:

Les titres se présentent sous forme d'éponymes c'est-à-dire le titre est le nom propre du personnage principal du conte, ainsi *Cendrillon* devient Sakina, Dahbia ou même un prénom masculin. Smaile, Rami. *La belle au bois dormant*, n'est autre que la belle aux plats succulents.

Les personnages à l'instar de ceux des contes originaux sont des héros ou des héroïnes singuliers qui incarnent la beauté, la douceur, la fragilité, la naïveté, la patience et la persévérance. On trouve également la marâtre, le beau père, la sorcière, la voyante qui viennent soit troubler la quiétude de la situation initiale soit mener à la résolution suite aux péripéties.

Les ***thèmes*** et le déroulement des évènements que l'on trouve dans les contes originaux sont les mêmes thèmes abordés dans les contes réécrits. Il

[9] Nous avons réalisé cette expérimentation auprès des mastérants dans le cadre du Colloque international « Le roman algérien d'expression française : une orientation vers l'univers interculturel » le 25-26 Février 2019 par Hadjersi. A etKermezli. N, *Intertextualité et interculturalité : quelle articulation en classe de FLE ?*

s’agit de la famille désunie par la mort de la mère alors la marâtre prend le dessus. Un couple réussit à enfanter après de longues années. La besogne est accordée à l’héroïne ou au héros c’est la souffrance et la magie pour arriver enfin à la délivrance et à la joie.

Pour les ***indices interculturels***, Cendrillon devient Sakina la jeune universitaire qui ne se lève qu’aux douze coup de midi, elle se connecte à facebook, elle se sert de la palette de maquillage Huda beauty, elle fait appel à Uber pour aller à une fête familiale et elle oublie son iphone sur le siège de la voiture de son prince charmant.

Louisa se rend au bain more un vendredi pour attirer l’attention de sa future belle mère. Tamani qui vivait dans une vieille maison style andalou où le couscous était au rendez-vous chaque vendredi, devait rentrer chez elle avant le coucher de soleil pour éviter les regards malveillants des hommes. La robe magique de Cendrillon devient le karakou de Tamani.

Cours nº 6

Les processus d'écriture

Objectifs du cours : prendre conscience des processus de l'acte d'écrire et découvrir quelques recherches

Plan du cours :

Introduction

1. Le processus d'écriture en langue étrangère
2. La compétence scripturale
3. Le modèle de Sophie Moirand
4. Les cognitivistes

4.1. Le modèle de Hayes et Flower

4.2. Le modèle linéaire de Rohmer

5. Les connaissances du scripteur

Conclusion

Introduction

Les recherches réalisées sur les processus mis en place dans la production écrite se sont constamment développées. Plusieurs modèles théoriques ont été proposés afin de déterminer les éléments qui influencent les processus de composition et leur nature.

En effet, le scripteur fait appel à ses connaissances et ses acquis antérieurs, les nourrit avec son imaginaire et sa créativité individuellement ou avec ses pairs, il interpelle ses compétences et expériences lectorales et scripturales en respectant une consigne d'écriture proposée. Alors, comment peut-on définir le processus d'écriture ?

1. Le processus d'écriture en langue étrangère

Le processus d'écriture est l'ensemble des phénomènes conçu comme actifs et organisés dans le temps.

Les travaux de recherche qui s'intéressent à ce domaine comparent les processus rédactionnels en L1 et en L2 se mettent d'accord pour les différences

qui existent et qui sont surtout d'ordre quantitatif. Tout d'abord, le processus de ***planification*** autrement dit les brouillons diffèrent chez un même scripteur : en L1 c'est une organisation d'idées alors qu'en L2 le brouillon consiste en un texte bien structuré puisqu'il s'intéresse à l'énonciation des idées et leur agencement d'où la production de textes plus courts qu'en L1.

Ensuite, en L2, les processus de ***mise en texte*** sont prioritaires, la moitié du temps consacré à la formulation est consacré à la recherche du vocabulaire et les difficultés morphosyntaxiques, contrairement à la L1 où le scripteur consacre un quart du temps de mise en texte à ces éléments.

Pendant la ***révision***, les formes locales sont privilégiées, le scripteur corrige certaines erreurs d'orthographe ou de grammaire en négligeant les dysfonctionnements du texte, le temps consacré à la révision en L2 est plus long que celui en L1.

Alors, le scripteur en LE est dans une position proche de celle du scripteur débutant en LM qui met plus d'importance au contrôle local que le contrôle global du texte produit et finit par écrire un texte mal organisé.

2. La compétence scipturale

La compétence srcipturale est définie par Suzanne-G. Chartrand (2005 : 12) :

> *La conception de la compétence scripturale s'étant complexifiée, l'expression maitrise de l'écrit n'est pas adéquate. L'écrit ne peut être maitrisé, ce n'est ni un objet, ni une technique, ni un algorithme, mais une activité social protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux et discursifs toujours singuliers.*

Elle a ajouté que, ce que vise la discipline français n'est pas tant la maitrise de l'écrit que le développement de capacités scripturales telle que chacun puisse réaliser les diverses pratiques d'écriture nécessaires à son épanouissement personnel et social.

Par ailleurs, la compétence scripturale proposée par M. Dabène (1991) nous véhicule un éclairage premier de la complexité des démarches que tout scripteur met en œuvre pour produire un écrit.

En effet, il considère la compétence scripturale comme un sous-ensemble de la compétence langagière. La compétence orale en constitue l'autre sous-ensemble. La compétence scripturale est définie comme étant un ensemble de composantes : *savoir, savoir-faire et représentations* que l'apprenant doit maitriser afin d'exercer une activité langagière écrite que ce soit réception ou production.

3. **Le modèle[10] de S. Moirand :** ce modèle remonte aux années 70 du XX[e] siècle, s'intéresse à la situation de production du sujet-scripteur. Dans son ouvrage intitulé *Situations d'écrits,* elle a proposé un modèle de production écrite en mettant le lien avec la lecture, il se compose du **scripteur**, sa situation sociale, son métier, son rôle et son histoire socioculturelle. Du **lien** scripteur/lecteur (s) et aussi **le lien** scripteur/ lecteur (s)/ et document qui est le texte. Et enfin, **Le lien** scripteur/document/contexte extralinguistique. Elle met au point tous les acteurs qui composent une situation de communication écrite ; le scripteur, son statut social et son niveau intellectuel.

En définitive, ce modèle se base sur les liens entre le scripteur et son lecteur dans le contexte social où s'est effectuée cette communication.

4. **Les cognitivistes**

La conception principale de la psychologie cognitive consiste à considérer le potentiel de chacun est supérieur à la part exploitée, les cognitivistes ont pour objectif d'aider l'apprenant à découvrir ce potentiel et les outils de l'utiliser. Alors, il est question de prendre conscience des stratégies mis en œuvre, les stratégies qu'il peut mettre à profit ainsi que des opérations mentales en jeu.

Les recherches sur les processus d'écriture chez le scripteur au moment où il rédige mettent l'accent sur le scripteur comme un sujet actif et que

[10] Un modèle didactique est défini par Y. Reuter (2011 :139) ainsi *: « Ainsi, un modèle didactique est une construction théorique à visée descriptive et /ou praxéologique. Cette notion est utilisée à Genève par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) pour décrire les objets de la didactique de l'oral, mais elle est proche de la notion de formalisation proposée par Yves Reuter (1996) à propos de la didactique de l'écriture. »*

l'écriture est une activité qui demande une progression, une correction et une révision tout au long de son activité d'écriture.

Par ailleurs, le texte comme produit fini, se caractérise par une récursivité du processus rédactionnel, car elle se prépare par le biais d'un ordre rétrospectif réalisée d'un mouvement de va et vient entre le scripteur, ce qui est écrit et ce qui est à écrire.

Définir l'écriture d'un point de vue *cognitif* tend à analyser les processus à l'œuvre dans la production scripturale, elle s'est appuyée surtout sur les techniques des protocoles qui consistent à demander à un sujet la réalisation d'une tâche en commentant ce qu'il fait.

Il s'agit de comprendre le fonctionnement cognitif chez l'apprenant, autrement dit ce qui se passe dans sa tête. CH. Barré De-Miniac (2000 : p 33) a déclaré à ce propos:

> *L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient donc à part entière au domaine de la cognition, au sens étymologique du terme: activité de connaissance.*

En somme, les recherches relatives à l'écriture et à son enseignement/apprentissage en classe de FLE se sont développées ces dernières années. CH. Barré-De Miniac (2000) a qualifié cette période par des années «écriture » parce qu'il est apparu plusieurs modèles théoriques qui ont exposé les divers processus participant dans cette activité et son fonctionnement.

4.1. Le modèle de Hayes et Flower

Par ailleurs, **la psychologie cognitive** se focalise surtout sur le côté cognitif du scripteur et les travaux de **Hayes et Flower** illustrent ce type de recherche. En effet, ils considèrent l'homme comme un système autonome et porte sur l'activité d'écriture qui a été expérimentée sur un groupe de personnes adultes.

Le premier modèle a été réalisé en 1980 et a connu un grand succès en didactique et le second diffusé en 1995 par Hayes complète le premier, mais compliqué que le modèle précédent.

Le premier modèle envisage trois composantes : le contexte de production, la mémoire à long terme de celui qui écrit et les opérations qui se réfèrent à l'écriture. En terme de traitement de l'information, les deux premières composantes interviennent sur les opérations de production et la dernière composante est la plus connue dans ce modèle, elle complète trois types d'opérations qui sont récursives : la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant la première phase *de planification*, le scripteur réalise une image conceptuelle de ce qu'il souhaite écrire. De ce fait, il préconise un plan d'écriture plus détaillé sur le contenu du texte à écrire.

Cette étape peut être l'équivalent de celle proposée par Bereiter et Scardamalia un peu plus tard (1987) de knowledge- trasforming, modèle qui peut être traduit par connaissances-transformation. C'est une démarche d'un scripteur qui ajuste son fonctionnement cognitif à l'écriture, découvre ses propres difficultés en apportant des solutions, il fait, refait et modifie son plan d'écriture.

La deuxième étape se manifeste par les opérations de *mise en texte*, après la mise en œuvre d'un plan afin d'écrire un texte constitue une phase importante dans l'activité d'écriture. C'est alors le moment de mettre au propre le texte et porter des éléments linguistiques logiques par l'ajout et la sélection des éléments linguistiques des phrases cohérentes, et des contenus sémantiques indispensables à la construction d'un texte.

Enfin, une fois le texte final est terminé le scripteur fait appel à la *révision*, une étape qui vise l'amélioration et la modification du contenu du texte écrit. Autrement dit, s'auto-évaluer. Pour réaliser cela plusieurs activités peuvent intervenir telles la lecture et la relecture du produit fini.

Quant au deuxième modèle de Hayes, il se focalise sur deux éléments essentiels qui sont le contexte de production et aussi l'individu scripteur. Il

rassemble trois types de variables : l'affectivité qui se présente par la motivation, les connaissances et le savoir du scripteur. Et en dernier, les processus cognitifs, CH. Barré-De Miniac (2000 : p37) a ajouté à propos de ce modèle et le rapport à l'écriture:

> *Dans ce nouveau modèle la notion de rapport à l'écriture ne trouve plus sens, ni en terme de spécificité bien sûr, puisque l'activité d'écriture est conçue comme l'actualisation de compétences plus générales, ni en tant que tel. Sur ce dernier point, le modèle envisage certes une relation (interne à l'individu) entre motivation et écriture. Cette relation est à double sens : la motivation influe sur l'écriture comme sur toutes les activités cognitives; mais l'écriture influence aussi la motivation et l'affectivité. J. R. Hayes fait référence sur ce dernier point à des recherches dans le domaine de la santé mentale montrant l'utilisation de l'écriture pour réduire le stress.*

Dans ce cas, les trois composantes du processus d'écriture du modèle précédent sont reprises ; la planification est remplacée par l'affectivité et la motivation qui peuvent aider le scripteur à résoudre ses problèmes d'écriture, la mise en texte et la révision sont considérées comme des activités de langage, la révision est remplacée par la lecture, la mise en texte faisant partie du processus de production du langage oral et écrit.

C. Garcia-Debanc et M. Fayol avaient affirmé à propos du modèle de 1980 (2003 : p 298) :

> *On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celle-ci en fonction du but ...). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes.*

Dans cette optique, ce modèle n'aborde pas l'écriture à part entière mais plutôt un cas du traitement de l'information car ces processus cognitifs appelés par l'activité d'écriture ne sont pas forcément relatifs à elle mais ils peuvent apparaître dans d'autres activités langagières ou non langagières.

Et la relation entre la motivation, la cognition et la mémoire est justifiée par Hayes comme étant des propriétés reliées à l'individu tandis que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production.

Autrement dit, la relation entre motivation et cognition est à double sens : la motivation influe sur l'écriture et/ou d'autres activités cognitives, et l'écriture influence aussi la motivation.

Didactiquement parlant, ce modèle (Hayes et Flower) a été le plus diffusé et il a permis des avancés sur trois points qui sont : un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel ; la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture et aussi la régulation des activités d'écriture en classe. Ce modèle a élargi la vision des chercheurs et des enseignants sur ce qui se passe durant (même avant et après) la réalisation de l'écriture par le scripteur.

Par ailleurs, toutes ces opérations se réalisent et véhiculent des connaissances stockées dans la mémoire à long terme du scripteur et G. Vigner a annoncé à ce propos (2012 : pp19-20) :

> *Les travaux conduits notamment dans les approches cognitivistes ont bien insisté sur le caractère spécifique de la production de texte écrit qui requiert la maitrise simultanée d'un très grand nombre d'opérations et sur la nécessité d'intervenir à différents niveaux de traitement, micro-structuration graphique par exemple, faut-il un « p » ou deux « p », recherche de mot juste […] Tous ces niveaux ne peuvent pas faire l'objet d'un traitement réflexif identique, certains doivent pouvoir être automatisés et le bon scripteur est celui qui peut faire preuve de flexibilité, c'est-à-dire qu'il peut être capable de porter son attention sur des éléments de détail tout en continuant à piloter la production à son niveau de plus grande généralité.*

Il ajoute que des conditions du transfert des compétences acquises dans la langue étrangère, autrement dit les étapes de planification, de textualisation et de révision déjà présentes en langue première pourront se retrouvées en langue étrangère. Par ailleurs, afin que ces compétences rédactionnelles soient convenablement mises en œuvre, il faut que l'apprenant ait des ressources lexicales et syntaxiques et qu'il dispose de ressources discursives en relation avec les principes et les usages rhétoriques dans la langue étrangère.

4.2. **Le modèle linéaire de Rohmer**

Ce modèle cognitiviste, (Cornaire et Raymond, 1999) a réalisé ses recherches sur l'anglais langue maternelle et a analysé les processus d'écriture.

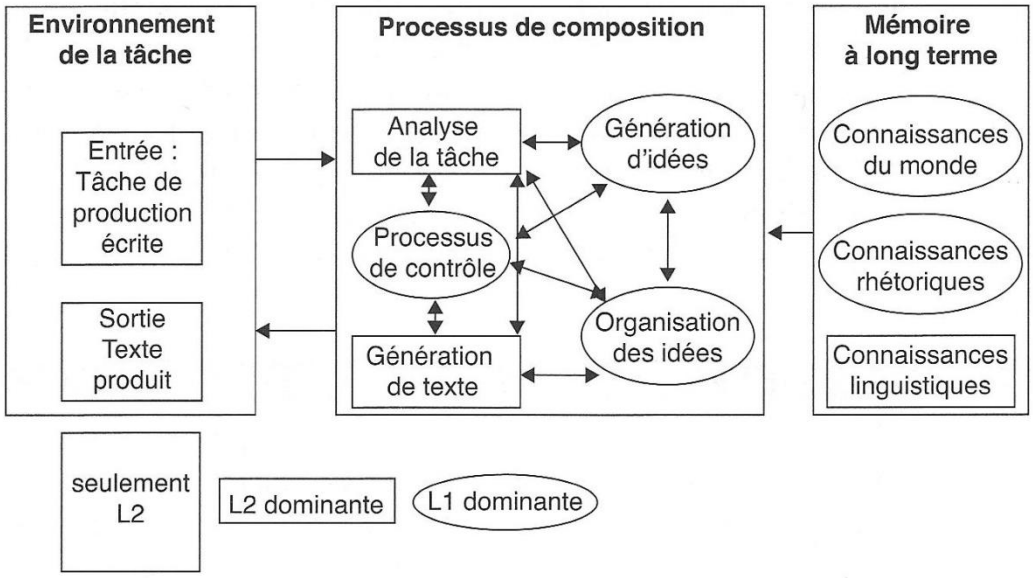
Il est appelé linéaire car il propose un ordre bien respecté d'opérations ; l'organisation des idées qui est la phase de la préécriture, la concrétisation de ces idées par l'action de l'écriture et enfin la révision qui se manifeste par la réécriture et la production finale.

Toutefois, nous constatons que les approches abordées en haut ne tiennent pas, compte du produit final à savoir le texte écrit par le scripteur comme la cohérence, le lexique, la grammaire ou d'autres aspects linguistiques.

L'évolution des recherches menées dans ce domaine et particulièrement celles conduites en psychologie cognitive nous permettent de concevoir la pratique d'écriture comme une activité de renouvellement des informations en une production linguistique réalisée en relation avec un objectif communicatif bien précis.

5. Le recours à la langue maternelle

D'après Wang et Wen, le processus d'écriture en langue étrangère est principalement bilingue, autrement dit le scripteur fait recours aux deux langues[11] dont il connait quand il écrit en langue étrangère.



Modèle descriptif du processus de composition en L2

(Wang et Wen, 2002)

Alors, quelle est l'influence de la traduction sur le texte écrit par l'apprenant scripteur ?

D'après certains chercheurs, la traduction permet une bonne qualité d'écriture tandis que d'autres disent qu'il n y a aune relation entre les deux, une

[11] L1 et L2.

autre catégorie pense que l'usage de la L1 peut avoir un impact négatif sur les textes écrits par les scripteurs débutants.

Hidden. M-O (2013 : 37) disait à ce propos :

> *Il semblerait donc que l'impact dépende de la situation d'enseignement/apprentissage, mais notons que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le recours à la traduction n'a pas forcément des effets négatifs sur le texte en langue étrangère.*

6. Les connaissances du scripteur

Sans doute, réaliser une production écrite nécessite plusieurs types de connaissances accumulées dans la mémoire. Elles peuvent être au nombre de trois : les connaissances déclaratives, les connaissances pragmatiques et les connaissances procédurales.

Le premier type de connaissances est relatif à des connaissances théoriques, des règles, des classes de mots ; l'enregistrement des connaissances dans la mémoire et leur développement relatif à l'âge, à l'expérience et à l'apprentissage. Ces connaissances se construisent et se développent au fur et à mesure des acquisitions et trouvent une place dans la mémoire réservée à ce type de connaissances.

Par ailleurs, ce type de connaissances déclaratives est mobilisé par trois domaines au moment de la production d'un texte écrit : le premier domaine étant les connaissances référentielles, c'est le domaine de référence du contenu du texte écrit. *Le deuxième* type est centré sur des connaissances pragmatiques qui permettent au scripteur d'instituer une représentation des caractéristiques des lecteurs éventuels, adapter le texte aux intentions du scripteur et aussi tenir une importance au contexte dans une intention communicative. Et le dernier type est focalisé sur des connaissances linguistiques propres aux règles syntaxiques de la langue et à ses éléments lexicales, grammaticales et orthographiques du scripteur.

Les connaissances pragmatiques mettent en œuvre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, c'est-à-dire quand et pourquoi devons-nous les utiliser. Dans la psychologie cognitive, ce type de

connaissance est appelé « conditionnelle ». Dans notre cas de scripteur en langue étrangère, il s'agit de ses connaissances sur cette langue qui ne suffisent pas pour la réalisation d'une opération cognitive plus efficace.

Enfin, ***les connaissances déclaratives*** sont en lien avec le côté théorique du savoir, les connaissances procédurales sont à leur tour un actualisateur des connaissances du premier type cité**.** C'est en quelque sorte, le comment qui est mis en place, un texte suit un ensemble de règles et les connaissances de la mémoire qui intègrent le savoir linguistique, psychologique, sociologique apte à accomplir une situation de communication**.**

Conclusion

L'objectif principal de ce cours était de présenter quelques modèles de production écrite qui sont complémentaires où chacun se base sur un aspect particulier de l'activité rédactionnelle. Ainsi, nous avons exposé les différents types de connaissances indispensables pour l'apprenant-scripteur lors de son acte d'écrire.

Cours n° 7

La littératie

Objectif du cours : A l'issue de ce cours, l'apprenant doit comprendre la conception de la littératie et de ses types.

Plan du cours

Introduction

1. Définitions de la littératie
2. L'enseignement et l'apprentissage de la littératie
3. La numératie
4. La littératie numérique
5. La plurittératie
6. La plurittératie numérique

Conclusion

Introduction

La place occupée par l'écrit dans les sociétés modernes est certainement l'un des faits majeurs de ces dernières décennies surtout avec le développement des nouvelles technologies qui a entrainé de sérieuses modifications de l'apprentissage, sur le plan des supports employés ainsi que les compétences indispensables.

Le terme littératie, récemment apparu dans l'univers de la lecture et de l'écriture, il désigne la capacité d'une personne à lire et à écrire, développer ces compétences et les utiliser efficacement.

1. Définitions de la littératie

J-L. Chiss considère que l'expression *culture écrite* permettrait de spécifier l'écrit dans ses rapports constitutifs avec la pensée et la socialité. Les tentatives de traductions de l'anglais « literacy » par « aptitude au lire-écrire » ou par

« lectiture » permettent peut être de mieux saisir la globalité des compétences sous-jacentes à la lecture et à l'écriture.

J.P. Cuq (2003 :157) a défini le terme littératie ainsi:

> *Calqué sur le terme anglais literacy, ce terme dont l'orthographe fait encore débat(on trouve littéracie) est un néologisme, introduit il y a une quinzaine d'années dans la recherche francophone (Québec), et qui signe d'une certaine manière l'importation d'un champ et surtout d'un mode d'investigation que recouvrent, dans notre tradition, des termes comme lecture et écriture.*

Il a ajouté qu'en un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée.

En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, c'est ce qu'on appelle la culture de l'écrit.

Selon Christine Barré-De Miniac, globalement il s'agit, au delà des savoir-faire rédactionnels et lecturels, une culture de l'écrit qui permet à qui la possède de maitriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique…

Elle ajoute que le terme littératie désigne le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne : le premier serait l'apprentissage de l'écrit au lieu de *désapprentissage* que désigne le deuxième.

Ce terme ne signifie pas seulement le passage du négatif au positif mais aussi envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mises en œuvre.

Pour certains, la littératie est une affaire qui commence avant les apprentissages formels de la lecture et de l'écriture, il s'agit de la littératie familiale. C. Frier, M. Pons et F. Grossman se sont intéressés aux interactions qui se nouent entre enfant et parents durant ces moments privilégiés que sont les moments de lecture partagée. Leurs analyses permettent de dégager des pratiques didactiques en dehors de l'école, ils ont dit dans leur article intitulé

Littératie familiale et lectures partagées : facteurs socio-affectifs d'hétérogénéité :

> *L'enjeu premier des moments de lecture partagée est d'aider l'enfant dans sa découverte de l'écrit, (…) Le climat plus ou moins détendu, la disponibilité de l'adulte, et les rapports affectifs singuliers avec chaque enfant, mais aussi l'ensemble d'une fratrie, semble jouer un rôle déterminant dans la manière dont sont vécues les lectures partagées, par l'enfant comme par l'adulte.*

Alors, la littératie est la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie quotidienne : à la maison, au travail afin d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses aptitudes.

2. L'enseignement et l'apprentissage de la littératie

Le potentiel didactique de la notion de littératie, instaurant une forme de continuité de la connaissance des systèmes d'écriture à la construction des discours, est loin d'être négligeable.

Il s'agit, selon J-P. Cuq, de chercher les formes de relations entre les dimensions culturelles et cognitives dans les actes de lire et d'écrire:

Distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit/ culture de l'oral, articuler les travaux entre pratiques scolaires et extrascolaires (familiales et sociales) constituent des chantiers qui concernent la didactique des langues.

Christine Barré-De Miniac a abordé la problématique des pratiques d'enseignement de la littéracie:

L'enseignement se doit de prendre en compte ce qui constitue un des effets de l'évolution de la scolarisation massive qui remonte à plusieurs générations dans les sociétés occidentales, tout adulte est en mesure de transmettre quelque chose des pratiques de littéracie.

Elle considère que si le terme de didactique est associé aux *transmissions formelles en milieu scolaire, on est obligé alors de considérer qu'il existe aussi des formes didactiques en dehors de l'école*. Qu'il s'agisse d'une volonté explicite d'enseigner la lecture et l'écriture ou qu'il s'agisse simplement de

partage de moments de littéracie: *transmission de compétences et d'attitude se fait dans des temps et des lieux inattendus.*

Une autre dimension du changement à prendre en compte est l'évolution quantitative et qualitative des pratiques de lecture et d'écriture à cause de l'évolution de la précédente.

3. La numératie :

En maths, on parle de numératie:

> *La numératie correspond à la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des données mathématiques à l'école, au travail et dans la vie de tous les jours; par exemple, pour utiliser de la monnaie et établir des budgets, pour utiliser des mesures en cuisine ou pour lire une carte.*

Ces concepts sont utiles car ils connectent les apprentissages scolaires à leur réutilisation en général en vérifiant la capacité des élèves à les mobiliser. Une critique classique des travaux de l'OCDE ciblait le côté un peu bas du casque de l'enquête qui s'intéresserait davantage aux compétences et aux savoirs utiles qu'aux connaissances théoriques (en fait, d'après Pisa, les élèves français ne sont pas très bons pour les parties les plus scolaires du test).

La littératie inclut l'utilisation des connaissances en milieu scolaire.

Et donc, nos mauvais élèves qui obtiennent les plus mauvais résultats à Pisa sont également ceux qui sont les plus mauvais en littératie et en numératie. Ce que confirmait une autre étude, PIRLS, sur le niveau de lecture des élèves du primaire.

Les enfants français étaient plus mauvais en compréhension qu'en déchiffrage. Et surtout en compréhension de textes informatifs. Ce qui signifie que, pour eux, l'école n'a qu'une utilité très limitée, au fond...

4. La littéracie numérique

Actuellement, le rôle social de l'écrit augmente encore et surtout avec la culture numérique l'exemple des écrans des téléphones portables, des ordinateurs, etc.

Dans ce cas, l'écrit se transforme, se renouvelle, et se remet en question avec des usages et des genres nouveaux: tchat, sms, courriels, livres électroniques, tableaux numériques, etc.

La norme typographique dont nous avons hérité commence à s'opposer à de nouvelles normes numériques, fonctionnelles, en cours de stabilisation, liées à l'espace offert par le support d'écriture (sms), à la complexité motrice propre à la manipulation des nouveaux outils d'inscription (différents types de claviers), à la temporalité nouvelle d'une écriture interactionnelle (tchat)… Cette instabilité normative peut dans un premier temps inquiéter l'école ainsi que les enseignants, les grammairiens

La littératie numérique est la capacité d'avoir recours à des outils technologiques pour lire, écrire et comprendre un texte dans un contexte numérique (Peters et al.). Ainsi, ces trois types de compétences font partie de la littératie numérique : *les compétences informationnelles,* c'est la capacité à trouver et à utiliser l'information nécessaire à ses besoins, *les compétences rédactionnelles* qui permettent à l'étudiant de planifier son texte, de le mettre en texte et de le réviser (Flower et Hayes, 1981), et enfin *les compétences de référencement documentaire* qui servent à nommer ses sources (Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007).

5. La plurittéracie

Dans le deuxième cas, si les écritures tendent à faire disparaitre certaines des différences existant entre oral et écrit, le plurilinguisme, de son coté, atténue les frontières entre langues partagées à l'oral et aussi à l'écrit.

Avec le développement des situations plurilingue modernes, on constate l'apparition de « plurilittéracies » plus ou moins harmonieuses ou conflictuelles dans de nombreuses régions du monde et de la francophonie. Le Canada et la Cote Pacifique illustrent bien cela.

6. La plurilittératie numérique

Ces deux pratiques d'écriture nouvelles ne sont pas isolées l'une de l'autre et elles peuvent parfaitement se conjuguer. Il existe aussi une sensibilité particulière de l'écrit numérique à la plurilittératie. (Robert Bouchard et L. Kadi)

Les auteurs ont pris l'exemple de l'article de D. Moore, S. Marshall et G. Laghzaoui, qui ont travaillé sur des sms que s'échangent des jeunes plurilingues précisément les étudiants de Béjaia.

Dans ces sms, il existe des traces des trois langues qu'ils parlent et écrivent et cela a donné:

1. Un texte écrit en tant qu'objet et outil d'apprentissage stable.
2. Considérer l'écrit comme un phénomène en pleine transformation. Il s'agit de connaitre les nouvelles manifestations discursives et culturelles engendrées par cette double mutation technologique et sociétale et aussi d'en mesurer les conséquences sur l'apprentissage.

Et en troisième lieu illustre le renouvellement des pratiques didactiques d'enseignement et de recherche dans la didactique du français du FLE au FLM que celles-ci soit liées aux mutations de l'écrit ou indépendantes mais prennent en compte le contexte scriptural dans lequel se développe l'apprentissage de l'écrit.

7. La didactique de l'écrit et plurittéracies

Marie-Laure Barbier a écrit un article intitulé *L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1.*

Dans cet article l'auteur a considéré que l'un des enjeux fondamentaux à l'école est la maitrise du langage écrit. Tout enfant bilingue est amené à développer cette dimension de communication dans l'une et/ou l'autre de ses langues.

Pour autant, les problèmes liés à l'acquisition d'une L2 se posent de façon particulière à l'écrit. Il s'agit dans son texte de discuter les spécificités de cet apprentissage, tout en mettant en perspective les adaptations pédagogiques possibles concernant les individus bilingues.

Conclusion

En somme, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le concept de littératie demeure en continuelle mutation en fonction des attentes des citoyens, de la société et les besoins d'apprentissage. Alors, il est important de proposer aux apprenants des dispositifs complémentaires notamment des systèmes d'aides portant sur des activités de compréhension et de production.

Cours nº 8

La compréhension de l'écrit

Objectifs du cours : A l'issue de ce cours l'apprenant doit saisir le processus de compréhension des textes écrits.

Plan du cours

Introduction

1. L'approche globale des textes écrits
2. Le modèle sémasiologique
3. Le modèle onomasiologique
4. Les modèles interactifs
5. L'enseignement de la compréhension de l'écrit

Conclusion

Introduction

La didactique de l'écrit a vu ces dernières années un renouvellement conséquent avec l'apparition de l'approche communicative : la grammaire de texte et la linguistique énonciative, qui se sont intéressées au cadre dans lequel se réalise l'énonciation ainsi qu'aux règles de fabrication des textes.

Elles ont permis, d'une part de renouveler des pratiques d'enseignement de la communication écrite et d'autre part de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture.

Acquérir la compréhension de l'écrit en LE est un processus complexe qui est le résultat du transfert des connaissances en LM et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la LE. A ces connaissances linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel.

La compréhension est définie par J. P. Cuq comme l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au

sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite).

1. L'approche globale des textes écrits

Avec la méthodologie SGAV, la lecture a toujours été subordonnée à l'oral (intonation, prononciation, correction phonétique, etc.) et a servi à renforcer les acquisitions orales.

S. Moirand (1982 : 22) a défini la compétence de lecture ainsi **:**

> *La compétence de lecture reposerait donc sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantique de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (situations d'écrits) ; enfin une connaissance des références extra-linguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio-culturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde)*

Les recherches sur les processus de lecture en LM et en LE ont abouti vers les années 70 à une méthodologie qui s'est largement diffusée parmi les enseignants de français. Elle revient à Moirand et Lehmann d'en avoir été les investigateurs.

Elle (1990 : 158) a défini cette approche ainsi :

> *La stratégie diffusée sous le nom d'approche globale n'est pas une stratégie d'apprentissage, il s'agit d'une stratégie d'enseignement découlant d'un objectif didactique: n'ayant pas choisi en général le texte à lire, l'apprenant peut avoir une idée globale sur le contenu, sans le déchiffrer terme par terme, en balayant simplement l'aire de la page à la recherche d'indices significatifs, iconiques, formels et sémantiques,…*

Elle a ajouté que, pour répondre aux demandes des apprenants, il est préférable d'introduire le plus tôt possible dans les cours de français langue étrangère une technique *d'approche globale* des textes écrits. Il s'agit d'essayer de développer leurs capacités de compréhension globale du sens d'un texte alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail.

1.1. Ses principes

L'approche globale des textes écrits a un certain nombre de principes de base:

- L'apprenant sait lire dans sa langue maternelle, il est donc inutile de lui proposer des pratiques de déchiffrage comme s'il n'avait jamais appris à lire. Or, il est utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en LM et de voir s'il peut les transférer en LE.
- Proposer des textes où l'expérience antérieure de l'apprenant joue un rôle important: texte de presse, publicité, dépliants touristiques ou pharmaceutique, mode d'emploi, etc.
- Commencer par une phase d'observation du texte (présentation iconique, son support, sa typographie, etc.) pour se familiariser avec le texte et reconnaitre son genre, l'émetteur, le récepteur et avoir une perception générale de l'ensemble du texte.
- Pour initier la compréhension, il faut s'appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, comment, etc.), les articulateurs, les reprises d'un terme ou ses parasynonymes…
- Partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves-lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire les zones d'opacité.

1.2. L'ordre chronologique des phases est le suivant :

- Perception des signes visuellement prégnants
- Repérage des mots-clés et les points forts du texte : grâce à des questions clés
- A partir de ces points de repère, recherche de l'architecture du texte
- Intervention de données sociologiques, politiques, culturelles, etc.
- Discussion entre les étudiants sur le sens que chacun donne au texte

Elle a proposé une approche d'un fait divers où elle a expliqué la démarche

1.3. L'analyse prépédagogique des textes :

S. Moirand (1982 : 74) a dit à propos de l'analyse prépédagogique : *« Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse préalable par l'enseignant. On l'appellera analyse pédagogique, car elle concourt à la préparation de l'acte prépédagogique »*

Elle a deux objectifs principaux :

- Elle constitue pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours il doit pouvoir répondre aux demandes des apprenants.
- Elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au sens d'un texte (techniques de repérages, découvertes d'indices, etc.

Cette démarche a pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global d'un texte sans réaliser une lecture linéaire ou de déchiffrage et à développer un savoir-faire.

2. Le modèle sémasiologique

Procédure d'assemblage, bottom-up ou base sommet (du bas vers le haut)

Ce modèle met en jeu quatre grandes opérations:

- ✓ Une phase de discrimination: porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques
- ✓ Une phase de segmentation: concerne la délimitation de mot, phrases, etc.
- ✓ Une phase d'interprétation : autorise l'attribution d'un sens à ces mots, phrases, etc.
- ✓ Une phase de synthèse: consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupe de mots, phrases, etc.

G. Chauveau dit: *« Devant un texte écrit, le sujet identifierait d'abord les lettres, les combinerait en syllabes, réunirait ces syllabes en mots, puis associerait les mots en phrases »*

Ce modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend compte de la démarche mise en œuvre par le lecteur peu expérimenté.

Le sujet s'appuie sur des signes sonores/graphiques pour interpréter l'information

3. Le modèle onomasiologique

Procédure d'adressage, top-down ou sommet-base (du haut vers le bat), c'est du sens à la forme.

Ce processus de compréhension résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, il établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite:

Les premières hypothèses sont d'ordre sémantique, elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose a priori de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message.

La vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondance qui permettent de confirmer ou rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.

La dernière phase du processus, liée à l'étape précédente **concerne le résultat de la vérification**.

- Ce modèle accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.
- Il est fondé sur le couple **construction/vérification d'hypothèses.**
- La reconnaissance d'un mot ne se ferait pas sur la base des unités graphophonologiques, mais plutôt à partir des connaissances préalables

du lecteur, les hypothèses sur le sens formulées à partir du contexte linguistique ou extralinguistique. (image, vécu, etc.)

4. **Les modèles interactifs**

Les deux modèles précédents ont en commun leur partialité et leur incomplétude, un troisième modèle plus interactif, tentera en quelque sorte de réconcilier ces contraires en tenant compte des interactions possibles entre les procédures de niveau inférieur (code grapho- phonologique) et supérieur (contexte).

Ce modèle interactif a le mérite de souplesse puisqu'il s'interdit de jouer sur des oppositions (adressage ou assemblage) qu'il considère comme complémentaires.

4.1. Un modèle interactif de lecture de F. Cicurel

F. Cicurel a proposé un modèle interactif de lecture et elle avait présenté ainsi (1991 : 39) :

> *Dans un modèle interactif de lecture, on considère que la compréhension s'établit lorsqu'il a jonction entre la reconnaissance d'éléments du code (modèle base-sommet dans lequel la connaissance des items lexicaux et syntaxiques permet au lecteur de saisir le sens) et la projection des connaissances du lecteur sur le texte (modèle sommet-base selon lequel le lecteur par son expérience, sa connaissance du monde peut faire des hypothèses sur le sens).*

C'est proposer à l'enseignant les moyens de construire un cours de compréhension écrite tenant compte des compétences de l'apprenant, de lire activement et efficacement son texte. L'apprenant comprend le texte en le reliant à ce qu'il connait déjà. Il s'agit de maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation à lire, que le sujet lisant coopère avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour construire le sens.

1.2. Les étapes d'une démarche interactive:

a. **Orienter/activer les connaissances:** permettre à l'apprenant de mobiliser ses connaissances acquises pour faciliter la compréhension. Cette phase se réalise avant la distribution des textes.

b. **Observation/prise d'indices**: familiariser le lecteur avec le texte, il s'agit de réaliser une lecture balayage, un regard rapide sur la page et aussi observer les indices.

c. **Lire avec objectif:** il peut y avoir des lectures successives avec des consignes différentes, parfois donnée à la classe divisées en petits groupe qui rendent compte de leur niveau de compréhension. Il y a alors une compréhension qui résulte de l'interaction des informations données par les différents groupes.

d. **Réagir/relier les connaissances**: c'est favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les anciennes connaissances. Il s'agit d'encourager le lecteur à réagir oralement ou par écrit, au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion.

1.3. Modèle interactif de compréhension en lecture (J. Giasson) : le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances. Elle a ajouté à cela que l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte mais entre le lecteur, le texte et le contexte. En effet, plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriquées les une dans les autres, meilleure sera la compréhension.

- **La variable « lecteur » :** regroupe les structures et les processus du sujet. Les structures se subdivisent en **structure cognitive** (les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde) et **structure affective** (englobe son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt.). **Les processus** renvoient aux habilités de base mises en jeu durant la lecture d'une manière simultanée**.**
  a. **La variable « texte »** concerne le matériel à lire et peut être considéré sous trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.
  b. **La variable « contexte » :** comprend les éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances. Le contexte inclut toutes les conditions présentes

lorsque le lecteur entre en contact avec un texte (l'intention de lecture, le milieu, l'enseignant, les pairs et leurs interventions pendant la lecture.

2. L'enseignement de la compréhension de l'écrit

1.1. Questionnement de texte

C'est l'ensemble du processus par lequel le lecteur, en se posant des questions sur le texte, construit les informations qui lui permettront de saisir le sens global du texte.

Il peut être individuel ou collectif, oral ou écrit, induit par l'enseignant/le manuel, autonome ou guidé en fonction d'une intention de lecture particulière.

1.2. Questionnaire

Désigne un dispositif écrit élaboré par l'enseignant ou le manuel. Il s'agit d'un dispositif qui impose à l'élève le relevé ou la construction d'informations déterminées dans un texte donné. Il se présente sous forme d'une liste de questions, en questionnaire à choix multiple ou en vrai-faux. Le questionnaire peut faire partie du questionnement d'un texte, il est une aide à la compréhension et aussi représenter un dispositif d'évaluation de la compréhension.

1.3. Pourquoi questionner un texte ?

a. **Pour élaborer un projet de lecture :** un premier questionnement afin d'orienter la lecture peut être avant la réalisation de la lecture individuelle d'un texte. L'apprenant-lecteur se lance dans le texte en cherchant des réponses aux questions qu'il se pose sur le texte par le truchement du titre, du paratexte, des lectures antérieures afin d'émettre des hypothèses de qu'il va confirmer ou infirmer par la lecture.

   Un tel questionnement facilite et motive la lecture, autrement dit, il est plus facile de lire-comprendre un texte quand on sait ce qu'on y cherche que quand on part aveuglément.

b. **Pour construire le sens du texte :** ce questionnement est à l'intérieur de l'activité de lecture lancé par un questionnaire de manuel, conduit à

l'oral par l'enseignant ou les deux. Le rôle de ce questionnement est de placer l'apprenant-lecteur dans la situation du lecteur-expert en reconstituant les phases de la compréhension.

c. **Le débat interprétatif [12]:** une ou deux questions vont amener l'apprenant à prendre du recule par rapport au texte et à s'interroger sur la façon dont il le réceptionne quand le sens global du texte est établi.
   L'interprétation du texte peut être conçue comme une activité de préférence collective et oralement, elle représente une étape de questionnement qui consiste à distinguer les différentes possibilités d'interprétation et de les argumenter en s'appuyant sur les mots et les expressions du texte, sur ses propres connaissances et ses expériences.
d. **Pour inciter à écrire** : le questionnement de texte permettrait d'embrayer sur des productions de texte par les élèves. Il s'agit de' transférer les compétences acquises dans le domaine de la lecture et de l'étude de la langue à celui de la production d'écrit telle l'écriture à la manière de (l'auteur, poète, journaliste, etc.)
e. **Pour exciter la métacognition** : à la fin de la lecture du texte et en fin de séance, les questions portent sur l'acte de lire lui-même l'exemple de quelles stratégies ont été employées pour arriver à lire le texte ? Qu'à-t-on réussi à comprendre ? Le questionnement métacognitif permet aux apprenants de comment faire pour lire et pourquoi il faudra passer par tel ou tel exercice, ou telle ou telle cours.

Conclusion

En résumé, arriver à comprendre un texte écrit par un sujet-lecteur suppose une capacité à traiter les différents degrés de difficultés du texte. Alors, c'est à l'enseignant d'aider ses apprenants à arriver au sens du texte par le truchement de l'une des démarches citées ci-dessus.

[12] Le débat interprétatif représente une activité particulière de la lecture littéraire. L'objectif, pour les élèves, est de répertorier les interprétations possibles et le rôle de l'enseignant consiste, dans un tel débat, à réguler les échanges, sollicite et guide la recherche d'arguments.

Cours nº 9

La lecture

Objectif du cours : A l'issue de ce cours l'apprenant devrait comprendre l'acte de lire ainsi que les différentes stratégies de lecture.

Plan du cours

Introduction

1. Définitions

1.1. Activer des processus cognitifs complexes

1.2. Se créer un horizon d'attente

1.3. Construire et faire du sens à partir de l'écrit

1.4. Lire est un acte de communication

2. Les stratégies de lecture d'après F. Cicurel

3. Les compétences mises en jeu en lecture-écriture

Conclusion

« ...Le rideau se lève. L'âme du livre va être jugée.
Les yeux du lecteur sont deux petits génies
qui cherchent les fleurs spirituelles pour les offrir
à ses pensées. Tout livre est un jardin.
Heureux celui qui sait le cultiver et bienheureux celui
qui en coupe les roses pour en nourrir son âme ! […]
Les lampes de l'imagination s'allument en recevant
le baume parfumé de l'émotion.
Le rideau se lève. »
Federico García Lorca
Œuvres complètes, Poésie, Paris, Gallimard, 1981.
Traduction Claude Couffon
Extrait de *Mon village. Impressions et paysages*[13]

Introduction

Apprendre à lire et à écrire est un long parcours qui débute à l'école primaire et se prolonge tout au long du cycle moyen, afin de parvenir à une automatisation suffisante. Les acquisitions de la lecture et de l'écriture sont

[13] Citée par Colet M-J, p17.

extrêmement liées et vont de pair. Le fait d'être à la fois lecteur et scripteur permet à l'élève de mieux organiser des représentations progressivement plus correctes et plus efficientes de l'écrit.

1. Définitions

Etymologiquement, le mot lecture vient du latin médiéval, *lectura*, issu du latin classique, legere « lire » signifie :

- ✓ Soit l'acte de lire: « la lecture à haute voix, la lecture courante et expressive (objectif de son enseignement dans les écoles primaires) »
- ✓ Soit l'ouvrage lu : « avoir de bonnes, de mauvaises lectures »

Lire c'est savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée.

D'un point de vue didactique, lire c'est s'approprier le sens d'un message. Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un ***savoir*** représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques et d'un ***savoir-faire*** constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales: ***anticiper, identifier, vérifier.***

Par exemple, la lecture d'une facture de plomberie exige du lecteur qu'il connaisse à la fois la langue dans laquelle est rédigé cet écrit(le lexique de la plomberie, il fait appel à ses connaissances linguistiques) et la spécificité de ce document (une facture comporte une date, le nom d'une entreprise, un objet, un montant, (il fait appel alors à ses connaissances extra-linguistiques).

En prenant connaissance d'un tel écrit, le lecteur anticipe (c'est-à-dire qu'il sait déjà ce que contient la facture: il s'agit d'une note à payer), identifie (il s'agit de travaux de plomberie), vérifie (ce sont bien les travaux qu'il a fait faire).

Jocelyne Giasson (2005 : 6) a défini la lecture ainsi :

La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. La façon de concevoir la lecture est en fait restée la même pendant des siècles ; il est vrai qu'au fil des ans des précurseurs ont proposé des conceptions plus novatrices, mais ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandues de nouvelles conceptions de la lecture, conceptions fondamentalement différentes des points de vues classiques. Dans ces nouvelles perspectives, la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication.

Les théories traditionnelles jusqu'au XIX^{e} siècle désignait la lecture est un acte de déchiffrage et de décodage.

Les théories modernes avaient changé cette considération, lire c'est une activité perceptive aboutissant à la production de sens. On lit dans le dictionnaire Larousse, que Lire signifie : *« reconnaitre les signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ces signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer un sens. »*

Alors, lire c'est:

1.1. Activer des processus cognitifs complexes

L'acte de lire est un processus intellectuel complexe qui met en jeu de multiples compétences et vise la compréhension d'un texte écrit.

Parmi les activités sollicitées par la lecture l'identification des mots: c'est un traitement visuel complexe qui consiste à savoir reconnaitre un mot à partir des caractéristiques graphiques, à établir la correspondance entre la forme écrite et la forme orale à une signification stockée dans le lexique interne du lecteur.

1.2. Se créer un horizon d'attente

Tout lecteur, face à un texte, se définit un horizon d'attente; cela signifie qu'avant même de lire, il anticipe sur le contenu du texte; à partir du titre, des indications éditoriales, de la quatrième de couverture, de l'illustration. Plus le lecteur est expert, plus son horizon d'attente est proche du contenu réel du texte.

1.3. Construire et faire du sens à partir de l'écrit

Ce principe est à la base de toute lecture, c'est là que se situe l'activité du lecteur, car la lecture est une attente, et donc anticipation. Ce mécanisme (d'anticipation) se déclenche très tôt, dès la lecture même du titre d'un écrit.

La compréhension du sens d'un texte se fait par aller-retour constants entre anticipation sur la suite immédiate du texte et prise d'indices: au fur et à mesure de l'identification des mots et groupe de mots. Ensuite, lorsque l'ensemble du texte est construit, il s'agit par la suite de passer à l'ensemble des hypothèses, déduction et prises d'indices élaboré pour organiser un ensemble d'informations pertinent.

E. Charmeux dans son ouvrage intitulé *La lecture à l'école* considère la compréhension d'un texte comme un acte d'élaboration et de construction de plusieurs niveaux de signification et il n'y a pas de lecture passive. Lire est un acte de production, *c'est apporter une signification à* et non *tirer une signification de*, force est d'admettre que lire est une activité à la fois intelligente et libre.

1.4. Lire est un acte de communication

La conception actuelle de la lecture en fait une activité de communication entre l'auteur et son lecteur par l'intermédiaire du texte, il en résulte que le sens du texte est co-construit par l'auteur et le lecteur: il s'agit d'une **coopération interprétative.** Cette expression est adaptée à la lecture littéraire (justifie la polysémie du T. L).

Dans un cadre scolaire/universitaire, lire est une activité de communication entre lecteurs: le texte littéraire, de par sa polysémie, suscite le partage, voire la confrontation des interprétations des lecteurs.

2. Les stratégies de lecture d'après F. Cicurel

Parler de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte.

2.1. *Une lecture studieuse:* est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur dégage un maximum d'informations. Cette lecture est souvent réalisée en prenant des notes.

2.2. *Une lecture balayage:* Intervient quand le lecteur veut généralement prendre connaissance du texte, il ne veut pas connaitre le détail mais plutôt saisir le plus important.

C'est l'exemple du parcours des yeux sur la page d'un journal, cette lecture est le travail d'un lecteur exercé car elle nécessite de lui des stratégies d'élimination.

2.3. *Une lecture de sélection :* se réalise lorsqu'il y a nécessité d'une recherche bien précise, d'un numéro de téléphone dans un annuaire, une définition d'un mo d'un dictionnaire, le lecteur sait ce qu'il souhaite trouver.

2.4. *Une lecture-action:* est celle que choisit le lecteur occupé à accomplir une action à partir d'un texte contenant des consignes l'exemple d'une recette de cuisine ou d'un mode d'emploi. cette lecture se caractérise par un va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.

2.5. *Une lecture oralisée:* consiste à lire un texte à voix haute, elle peut avoir deux formes :

a. Soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes, telle la lecture d'une histoire racontée à un enfant ;

b. Soit le lecteur jette un regard de temps à autre sur son texte écrit comme un aide-mémoire, l'exemple de cours, conférence, discours politique, etc.

3. Les compétences mises en jeu en lecture-écriture

Les principales compétences à mettre en jeu en lecture-écriture sont les suivantes :

3.1. **Les compétences linguistiques** : renvoient à la maitrise de plusieurs domaines :

- La maitrise du code orale, du code écrit et des correspondances entre les deux codes ;
- La maitrise d'un capital de mots, du point de vue du sens et du point de vue de la forme orthographique ;
- La maitrise des règles syntaxiques et de la grammaire textuelle.

3.2. **Les compétences pragmatiques** : concernent la maitrise des différents registres de langue et la capacité à prendre en compte la situation de communication et d'énonciation en jeu dans le texte lu ou écrit. Il s'agit de maitriser les types de textes, de genres, de discours. En somme, pour écrire, il faut maitriser les règles du décodage et de l'encodage.

3.3. **Les compétences logiques** : ce sont les compétences de raisonnement qui ne sont pas spécifiques de la lecture ou de l'écriture ainsi que les activités scientifiques telles : émettre des hypothèses et les vérifier, induire et déduire, analyser, comparer et trier.

3.4. **Les compétences culturelles** : renvoient à la culture générale, mobiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre ou écrire et renvoient aussi à la culture de l'écrit : connaitre les fonctions et le rôle de l'écrit.

3.5. **Les compétences métacognitives** : comprennent la capacité à réfléchir sur son activité et ses stratégies de lecteur ou de scripteur afin de les réguler au mieux, expliciter ces stratégies et les justifier. Ces compétences sont sollicitées par l'enseignant lors du questionnement du texte.

Conclusion

La tâche de lire un texte écrit en langue étrangère exige des efforts psychocognitifs et affectifs qui peuvent s'ajouter à la complication de cette activité.

TD

Dites pour chaque type de lecture, lesquels des documents authentiques listés ci-après vous pourriez proposez à vos élèves :

- Textes littéraires
- Articles de presse
- Textes spécialisés
- Lettres personnelles
- Lettres formelles
- Billets de train
- Horoscopes
- Courriel
- Petites annonces
- Modes d'emploi
- Dépliants touristiques
- Plans de ville
- Recettes de cuisine

Corrigé-type :

Lecture studieuse (linéaire)	**Lecture balayage (globale)**	**Lecture de sélection**	**Lecture action**
	Articles de presse	Billet de train	Recette de cuisine
Textes littéraires	Lettres personnelles	Plan de ville	Mode d'emploi
Textes spécialisés	Courriel	Dépliants touristiques	
	Lettres formelles	Petites annonces	
		Horoscope	

Cours n° 10

L'enseignement-apprentissage de la lecture

Objectifs du cours : A l'issue de ce cours l'apprenant comprendra le processus d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Plan du cours

Introduction

1. Les étapes de l'apprentissage de la lecture

1.1. L'identification des mots :

1.1.1. Stade idéographique

1.1.2. Stade orthographique

1.2. La compréhension

1.2.1. Prélèvement d'indices ponctuels et explicites

1.2.2. Repérages d'indices spatio-temporels

1.2.3. Réalisation d'inférences complexes et repérage des indicateurs logiques

1.3. Interprétation

2. Les idées directrices de l'enseignement de la lecture

3. L'atelier de lecture

Conclusion

Introduction

La communication écrite permet de représenter graphiquement une langue par des signes inscrits sur un support. Afin d'y participer, l'apprenant doit savoir lire et écrire. La lecture est un moyen spécifique d'acquisition d'informations à partir d'écrits, elle permet la compréhension des textes.

1. Les étapes de l'apprentissage de la lecture

1.1. L'identification des mots :

1.1.1. Stade idéographique : au stade idéographique, l'enfant perçoit le mot comme une sorte de dessin qui symbolise l'objet désigné. La reconnaissance du mot passe par le repérage de caractéristiques visuelles et par la recherche d'une ressemblance avec la réalité représentée. *Pour illustrer ce stade, J. Fijalkow évoque l'exemple d'un enfant qui, confronté aux mots « train » et « locomotive », choisit le mot « locomotive » pour désigner un train parce que c'est un grand mot et que le train est grand aussi*.

1.1.2. Stade logographique : l'enfant prend conscience que le mot écrit correspond à un mot oral ; que l'écrit est une transcription de la langue orale ; il cherche donc à prononcer le mot ou le texte. Il lui manque encore la découverte des unités fondamentales de la langue. L'identification passe par la reconnaissance globale et approximative du mot, l'association du mot à une forme sonore.

1.1.3. Stade orthographique : la découverte des unités du code (phonème et graphème) et des correspondances graphèmes-phonèmes permet à l'enfant de se représenter le mot comme une combinaison ordonnée de signes ayant pour la plupart leurs correspondants sonores, pour d'autres non (les marques de conjugaison). L'identification du mot devient possible pour tous les mots, y copris les mots inconnus (déchiffrement). Au stade orthographique, l'enfant progressivement, a de moins en moins besoin de « parler » le texte et effectue les correspondances écrit-oral de manière intériorisée (lecture silencieuse.

1.2. La compréhension

1.2.1. Prélèvement d'indices ponctuels et explicites : l'apprenti-lecteur est dans un premier temps capable de relever les informations obtenues. Lire est avant tout pouvoir additionner les indices et juxtaposer sans stratégie particulière afin de les relier.

1.2.2. Repérages d'indices spatio-temporels : au fur et à mesure que l'enfant acquiert une conception structurée de l'espace et du temps, il devient capable de repérer et d'organiser les indications spatio-temporelles dans le texte.

1.2.3. Réalisation d'inférences complexes et repérage des indicateurs logiques : l'apprenant-lecteur peut relier les repères culturels acquis entre elles de nombreuses informations du texte lu et les mettre en relation avec ses propres connaissances. Ceci va le conduire à pouvoir accéder à la compréhension du texte

1.2.4. Interprétation : à ce niveau, le lecteur est en mesure de prendre du recule par rapport au texte lu afin de construire une image globale de sa signification et en garder le plus important.

2. Les idées directrices de l'enseignement de la lecture

- **La lecture s'acquiert en lisant**

Voilà une idée directrice de la nouvelle pédagogie : c'est au travers de ses lectures que l'enfant apprendra à lire. Celles-ci seront variées, d'une certaine étendue (une phrase ou deux, en ne permettant pas l'anticipation, ne peuvent placer l'enfant dans une vraie situation de lecture) et inconnues afin que la lecture soit recherche de signification et découverte.

- **Faire fonctionner chez l'apprenti-lecteur les stratégies du lecteur confirmé**

Dès le début de l'apprentissage, l'enfant sera placé dans des situations qui lui permettront de questionner l'écrit, d'en attendre une signification. Il apprendra à formuler des hypothèses, à prélever des indices, à se comporter en lecteur.

- **Varier les situations de lecture**

La lecture de textes narratifs ne représente actuellement qu'une part mineure des situations de lecture offertes par la vie moderne. La pédagogie doit en tenir compte et mettre l'enfant en possession d'un instrument polyvalent qu'il saura utiliser au gré des sollicitations de la vie d'adulte.

En plus des textes narratifs, on lui présentera des documents de toutes sortes, c'est ce qu'on appelle la lecture fonctionnelle, qu'il pratiquera sur des écrits de nature différente : lecture d'étiquettes, de plans, de cartes, de tableaux, de notices d'emploi, de catalogues, etc.

- **Le projet et les étapes de lecture**

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui enseigner un projet de lecture, défini par des objectifs qui consistent à lui donner un certain nombre de taches à réaliser et à mettre dans une situation active.

Afin de développer l'apprentissage de la compréhension, il est possible de lui proposer un parcours en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression.

J.P. Cuq et I. Gruca ont proposé le projet de lecture et les étapes de la lecture qui peuvent aider l'apprenant à construire le sens et consistent à lui donner un certain nombre de taches à réaliser et à le mettre dans une situation active.

Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours d'activités selon une certaine progression.

a. La prélecture: facilite l'entrée dans le texte, avant de lire le texte, on mobilise les connaissances acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui consiste à répondre à une question, pratiquer un jeu lexical, réagir par rapport à une image, etc.

b. L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente: lecture balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo, etc., et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses.

c. La lecture silencieuse en fonction d'un projet: il s'agit d'une lecture guidée par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et

oriente le lecteur à construire le sens. **L'objectif** de cette étape est bien la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

d. Après la lecture, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu sous la forme de discussion, de commentaire, etc.

Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants et tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

3. L'atelier de lecture

Colet. J-M (2008) nous explique son expérience en tant qu'animatrice d'atelier de lecture ainsi : son position de formatrice ne change pas selon le public. Elle s'applique à être suffisamment bonne formatrice, c'est-à-dire à combler en apportant de jolis textes de lecture, mais sans le faire totalement, en laissant ainsi la porte ouverte à la recherche et la lecture d'autres textes une fois l'atelier terminé. Elle ajoute qu'il est nécessaire de créer un climat convivial et presque confidentiel pour permettre à chacun de parler de soi car à aucun moment l'atelier ne doit créer un *effet déversoir*. Trouver un juste équilibre entre déversoir et confidence… Cette convivialité n'exclut pas le passage obligé à certains conflits inhérents à tous groupes. En effet, l'atelier de lecture est un passage de l'oral à l'écrit, et du je identitaire et singulier au nous pluriel amical ou de citoyenneté. Par ailleurs, l'atelier est constitué de deux temps, de deux souffles : concentration et détente; temps d'exposés et temps de paroles. L'atelier de lecture est un espace-temps qui permet de traiter les difficultés d'acquisition des savoirs de base. Apprendre ensemble à gérer l'espace et le temps permet d'inscrire le travail d'apprentissage dans une trame symbolique nécessaire à l'acquisition des savoirs de base. Enfin, elle confirme qu'il n'existe pas de faibles lecteurs, mais des lecteurs pris dans des rythmes différents soit d'expression orale soit de désir de lire. Elle ajoute que nous sommes tous des lecteurs avec un potentiel de lecture.

Conclusion

L'enseignement-apprentissage de la lecture prévoit des activités d'acquisition et d'entrainement de diverses compétences, mais aussi des situations pédagogiques qui visent à faire interagir les différents domaines de compétences, de manière à faire acquérir à l'élève la capacité à mobiliser, réajuster et modifier constamment ses différentes stratégies de lecture en fonction du texte produit.

TD

Question :

Lisez le texte ci-dessous puis répondez aux questions[14] :

[La lecture analytique] a pour but l'examen méthodique des textes et constitue un travail d'observation des éléments constitutifs de ceux-ci, suivi d'un travail d'interprétation. Elle permet aux élèves de s'approprier progressivement les perspectives d'étude et de distinguer celles qui sont les plus pertinentes selon les textes étudiés. La lecture analytique est une démarche c'est-à-dire qu'elle peut se réaliser sous la forme d'exercices divers : aussi bien ceux qui ont pu être appelés précédemment explication de texte ou lecture méthodique, que l'étude d'œuvres intégrales. Les élèves doivent apprendre à y formuler des hypothèses de sens et les confronter aux caractéristiques du texte.

Document d'accompagnement des programmes, 2007.

Questions :

1. D'après ce texte quelles sont les deux étapes successives de la lecture analytique ?
2. La lecture analytique est-elle limitée à une seule et unique forme d'exercice ?
3. Que désigne-t-on par éléments constitutifs des textes ? Donnez quelques exemples.
4. Expliquez vous comprenez l'expression hypothèse de sens.
5. Qu'appelle-t-on les caractéristiques du texte ?

[14] Sabbah. H, *Le français méthodique*, 2de/1re séries générales et technologiques Nouveau programme, éd Hatier, Paris, 2008, p 15.

Corrigé-type :

L'acte de lire consiste à déchiffrer des signes linguistiques pour prendre connaissance d'un message. La lecture analytique d'un texte est un exercice scolaire, un mode de lecture réfléchie et consciente qui a pour objectif d'observer et d'identifier des procédés d'écriture et de composition à partir desquels le sens que l'on a perçu, ou que l'on cherche, peut être justifié ou trouvé.

1. D'après le texte, les deux étapes de la lecture analytique d'un texte sont :

a. Une première lecture qui fait réagir le lecteur et provoque chez lui des impressions, un travail d'observation des éléments constitutifs ;

b. Un travail d'interprétation en lui apportant la connaissance d'un contenu ;

2. Non, la lecture analytique n'est pas limitée à une seule et unique forme d'exercice
3. Les éléments constitutifs des textes sont : les champs lexicaux, modes et temps verbaux, emploi des pronoms personnels, figures de rhétoriques, nature des phrases, etc.
4. L'expression *hypothèse de sens* veut dire : donner ses impressions personnelles et des jugements sur le texte. C'est une démarche qui met en jeu les implicites du texte, ce qui n'apparait pas à la première lecture et conduit à déterminer ses enjeux autrement dit son importance, sa portée, son influence, en relation avec des domaines plus larges qui touchent à l'histoire, à la littérature, aux courants artistiques…
5. Les *caractéristiques du texte* sont : les formes de discours, le registre de langue, ses spécificités de structure et d'écriture, etc.

Cours nº 11

La textualité (la cohérence et la cohésion) et la didactique de l'écrit

Objectif du cours : à l'issue de ce cours, l'apprenant doit comprendre la notion de texte ainsi que les éléments qui affirment sa cohérence.

Plan du cours :

Introduction

1. Qu'est-ce qu'un texte ?
2. La progression thématique
3. La cohérence et la cohésion
4. Eléments assurant la cohésion textuelle

4.1. Les reprises anaphoriques

4.2. Les connecteurs

4.3. La répartition en paragraphes et la ponctuation

Conclusion

Introduction

L'enseignant de la production écrite en classe de FLE se trouve confronté à plusieurs questions entre autres : qu'est-ce qui fait qu'un texte produit est un texte et non pas un ensemble de phrases mises ensembles ?

5. Qu'est-ce qu'un texte ?

L'enseignement de l'expression écrite a pour objectif principal la production d'un texte écrit. Alors, qu'est ce qui fait qu'un texte soit un texte bien écrit ?

Traditionnellement, écrire un texte se réalise de façon linéaire mais vers les années 70 du XX^{e} siècle, et l'avènement de l'approche communicative, la linguistique textuelle, la linguistique pragmatique et la linguistique énonciative ont favorisé l'apparition de la grammaire du texte qui dépasse le niveau de la phrase, elle conscientise l'apprenant des procédés grammaticaux.

D'origine anglo-saxonne, elle a comme unité d'analyse le cadre du texte et s'intéresse aux faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte. Elle se base sur une démarche descendante : présente les éléments les plus vastes à savoir la situation d'énonciation ensuite le texte, avant d'analyser les unités les plus petites.

En effet, la notion de *texte* se base souvent sur les éléments cités ci-dessous, dont le repérage permet d'agencer, une unité de sens ou, du moins, une continuation symbolique considérée comme une entité unique.

Il est défini par O. Ducrot et J-M. Schaeffer (1995 : 595) ainsi :

> *La notion de texte, largement utilisée dans le cadre de la linguistique et des études littéraires, est rarement définie de manière claire : certains limitent son application au discours écrit, voire à l'ouvre littéraire ; d'autres y voient un synonyme de discours ; certains, enfin, lui donnent une extension transémiotique, parlant de texte filmique, texte musical, etc. En accord avec l'usage répandu en pragmatique textuelle, on définira le texte ici comme une chaine linguistique vparlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique, ou d'un fragment de phrase.*

6. La progression thématique

Afin de garantir la bonne structure d'un texte donné et suite aux travaux sur la cohérence et la cohésion, il est important de tenir compte de l'ensemble des procédés permettant au texte de cheminer dans l'information qu'il transfère, autrement dit les règles de progression.

La notion de progression thématique vient des linguistes de l'école de Prague qui ont proposé une analyse informationnelle des phrases en cherchant à faire la distinction entre ce qui est présenté comme déjà connu de ce qui est présenté comme nouveau. Le déjà connu est appelé ***thème*** et le nouveau est appelé ***rhème***.

Le thème, c'est ce dont on parle et le rhème, ce qu'on en dit. Le thème précède le plus souvent le rhème qui véhicule les principales informations du texte.

En effet, d'après la manière dont les thèmes s'enchaînent dans un texte, on distingue trois types de progression :

a)La progression à thème constant : toutes les phrases du texte ont le même thème. C'est l'organisation la plus simple qui assure au texte une forte cohérence. Elle est très fréquente dans les narrations.

Thème 1 + **propos1**.
Thème 1 + **propos 2**
Thème 1 + **propos 3**
Ex : ***Marie*** dina puis s'assit à son bureau pour écrire une lettre à son ami.

Thème Rhème

Quand ***elle*** eût fini, ***elle*** s'installe dans son fauteuil près de la cheminée, ***elle*** se balança puis ***elle*** s'endormit.

b) La progression linéaire : chaque thème reprend le propos de la phrase précédente, ou un de ses éléments. Cette progression, plus rare, se trouve surtout dans les descriptions.
Ex :

- ***Notre voisine*** promène son chat dans le parc.
  Thème Rhème
- ***L'animal*** poursuit une sourit.
  Thème Rhème
- ***La pauvre bête*** se réfugie dans un arbre.
  Thème Rhème

c) La progression à thème éclaté : toutes les phrases du texte ont des thèmes différents ou dérivé, mais ces thèmes sont liés entre eux par une idée commune.

Cette progression, très fréquente, se trouve dans tous les types de discours.
Ex :

- ***L'être humain*** se nourrit d'aliments divers.
  Thème Rhème
- ***Les légumes et les fruits*** lui procurent des sels minéraux.
  Thème Rhème
- ***Les vitamines et les matières grasses*** lui donnent des lipides.
  Thème ***Rhème***

- ***Les viandes*** lui apportent des protéines.
  Thème ***Rhème***

7. La cohérence et la cohésion

La cohérence assure la continuité et la progression du texte et contribue à son organisation, tandis que la cohésion est l'ensemble des moyens veerbaux qui régissent les liens entre les éléments intraphrastiques ou entre les phrases.

D'après Cuq (2003 :46) : *« Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion en ce qu'elle met en jeu les contextes situationnels et autres configurations sémantiques abordant les discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles ».*

Alors, la cohérence est la propriété du texte de renvoyer à une connaissance du monde partagée par l'émetteur et le récepteur, actualisée par le vocabulaire, notamment de l'emploi du verbe quand il s'agit d'actions successives.

La cohésion est la propriété interne du texte qui permet de maintenir la continuité thématique. (Vigner : 2004)

8. Eléments assurant la cohésion textuelle

8.1. Les reprises anaphoriques

Une anaphore est une expression linguistique qui reprend ou renvoie à une entité déjà introduite dans une phrase antérieure. Cette entité (mot, idée, etc.) s'appelle l'antécédent ou référent.

Par exemple, dans la phrase *Manel m'a dit qu'elle prendrait des photos*, le mot *elle* est une anaphore et son référent est *Manel*. Une anaphore peut être un nom, un pronom, un verbe, un adjectif, un adverbe ou même un déterminant. Les types d'anaphores sont :

- ***L'anaphore fidèle*** : l'élément anaphorique est identique à l'antécédent sur le plan lexico-syntaxique, avec un simple changement de déterminant entre les deux occurrences.

Exemple : Un garçon... Ce garçon...

- ***L'anaphore infidèle*** dans laquelle l'anaphorique est lexicalement différent de la source, avec là aussi un changement de déterminant entre les deux occurrences.
  Exemple : Un chacal...L'animal...
- ***L'anaphore associative*** : il n'y a plus ici co-référence, mais l'antécédent et l'anaphorique sont liés par une relation du type partie-tout ou méronymique.
- ***L'anaphore coréférentielle*** : l'antécédent et l'anaphorique renvoient au même référent.
- ***L'anaphore divergente ou indirecte ou in absentia*** : antécédent et anaphorique ne renvoient pas aux mêmes référents. Exemple : J'ai oublié mon cahier. Peux-tu me prêter le tien ?
- ***L'anaphore conceptuelle*** : l'antécédent est composé d'un syntagme étendu ou d'une phrase et il est résumé par l'anaphorique.
  Exemple : L'écolier ne cessait d'importuner ses camarades. Cette mauvaise conduite lui a valu une peine.

La reprise peut consister en une substitution qui désigne la reprise d'un élément par un autre nom ayant un signifié proche, dans un texte donné et garantit sa cohésion.

Lors de la lecture d'un texte donné, l'enseignant doit s'assurer que les apprenants ont bien compris la ou les anaphores qu'il renferme et pour les encourager à utiliser ce type de procédé dans leurs productions écrites, l'enseignant est également invité à prévoir des activités d'application.

8.2. Les connecteurs

Ils indiquent et assurent l'organisation des textes en garantissant des relations entre les phrases. Ils appartiennent à différentes classes grammaticales : conjonction de coordination, conjonction de subordination,

locution adverbiales, connecteurs spatiaux et d'autres temporels, connecteurs logiques, etc.

Il est nécessaire d'expliquer aux apprenants-scripteurs l'importance des connecteurs qui assurent la cohésion d'un texte et comment ils se combinent avec les autres procédés de cohésion.

8.3. La répartition en paragraphes et la ponctuation

Répartir le texte en paragraphes n'est pas une chose certaine pour les apprenants en clase de FLE, alors c'est à l'enseignant de prévoir des activités. Dans cette optique, Hidden. M-O, a proposé un entrainement à réaliser chaque sous-processus en dissociant les différentes étapes de la rédaction notamment l'entrainement à la planification, entrainement à la génération de texte et enfin l'entrainement à la révision.

En outre, la ponctuation est aussi importante à une bonne structuration du texte. L'enseignant doit expliquer à ses apprenants le rôle de la ponctuation et ses signes dès qu'ils commencent à rédiger.

Conclusion

Il était question dans ce cours d'aborder les éléments qui garantissent la cohésion et la cohérence et d'aider l'apprenant scripteur à écrire un texte bien structuré.

Cours nº 12

La réécriture, la reformulation et le transcodage et la didactique de l'écrit

Objectif du cours : à l'issue de ce cours, l'apprenant doit faire la distinction entre l'acte d'écrire, de réécrire ainsi que le transcodage.

Plan du cours

Introduction

1. La réécriture
2. La reformulation
3. Le transcodage

Conclusion

Introduction

Ecrire consiste à passer préalablement par des étapes d'écriture, de réécriture et de reformulation du texte produit, cela se manifeste visuellement par ce qu'on appelle le brouillon.

Dans ce cas, l'acte d'écrire se réalise comme étant une activité de construction et de progression pour un scripteur expérimenté ou même un scripteur débutant.

1. La réécriture

Réécrire signifie écrire de nouveau ce qui a été écrit, c'est copier et améliorer.

La réécriture est définie par C. Oriol-Boyer (2003 : 10) comme :

> *Copie, citation, allusion, plagiat, parodie, pastiche, imitation, transposition, traduction, résumé, commentaire, explication, correction représentent les principales formes de la réécriture. Une multitude de gestes d'écriture/réécriture y sont visibles : on souligne, on entoure, on trace des flèches, on inscrit des commentaires ou des croix en marge du texte, on copie des segments de texte. On crée toute sorte de préfiguration du texte, listes de mots, phrase, structures prétextualisées.*

De surcroit, Dj. Kadik (2009 : p 115) a dit à propos de la relation entre l'écriture et la réécriture, qui n'est pas considérée selon lui, comme un joug, mais elle apparait à travers cette relation, selon J. Peytard des "singularités" et

des "variations" : *« L'écriture, la réécriture sont mouvance dans la double acception de ce mot : un texte est toujours dépendant d'un autre ou de plusieurs.»* Réécrire c'est écrire de nouveau ce qui était déjà écrit, c'est en général une façon d'améliorer et de modifier, il s'agit en particulier d'une pratique qui fait partie des processus lecture/écriture/réécriture.
Elle n'est plus construite de création pure mais plutôt d'un ensemble d'opérations qui visent l'amélioration et la perfection du texte, c'est un type d'écriture qui englobe les pratiques de transformation d'un texte donné.

D'un point de vue didactique, l'enseignement de l'écriture en FLE consiste à développer chez l'apprenant des compétences : discursive, linguistique, scripturale et autres ; ajoutons à cela un autre aspect aussi important mais souvent négligé, c'est l'intérêt porté au développement du processus de cette activité chez l'apprenant. Il s'agit d'observer les brouillons qui constituent un moyen de planification et d'organisation pédagogique très important.

Ce travail était la tâche des partisans de la critique génétique qui ont analysé les brouillons des écrivains et observé la planification de leurs projets d'écriture. Tout cela est dans l'objectif d'améliorer et de perfectionner la pratique d'écriture chez l'apprenant scripteur.

Pour C. Garcia-Debanc (2012) écrire, c'est réécrire et que le retour résistant sur l'écrit permet de changer le regard des apprenants sur la conception et l'importance du brouillon dans les pratiques scripturales.

De plus, Y. Reuter (2002 : p171) considère la réécriture comme un moyen d'action, un outil de travail sur les représentations et il l'a définie ainsi :

> *[…] la réécriture peut d'abord permettre de mettre en conflit, voire de bouger certaines représentations, grâce aux conditions et aux effets de sa pratique : transformabilité du texte, travail de l'écriture, variété des solutions, diversité des stratégies, etc. Elle contribue sans doute aussi- mais il faudrait le vérifier à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet, moins risquée pour l'image du scripteur, puisque ratures et révisions ne sont plus considérées comme des marques de ratés. De ce point de vue, la réécriture apparait comme un instrument de travail sur les représentations par la pratique.*

> *La réécriture, comme dispositif impliquant la durée, facilite aussi la réflexion sur les stratégies employées et les moyens de les améliorer, ainsi que sur les diverses stratégies possibles.*

Il ajoute que le temps accordé à la réécriture est important car il contribue à réduire la surcharge cognitive dans la mesure où le scripteur n'est plus forcé à tout diriger en même temps.

Les formes de réécriture sont multiples et ont plusieurs formes l'exemple du plagiat, le pastiche, la parodie, le commentaire, la transposition, etc.

La réécriture peut être définie par D. Bessonnat, selon plusieurs approches ainsi (2000 : p13) :

> *… selon les modèles, la réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentative de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur. On retiendra du modèle littéraire la mise en évidence du rôle moteur de la trace dans l'activation des idées, de la productivité du signifiant qui fait que la réécriture n'est pas une simple approche d'un texte préformé mais toujours l'occasion d'émergence de perspectives inédites, bref que la réécriture est découverte ; du modèle génétique la critique en acte de mythe de l'inspiration et des outils d'analyse opératoires pour comparer les différents strates d'un texte ; du modèle cognitiviste le fait qu'il permet de définir une carte de travail en sériant les grandes opérations d'écriture ; du modèle linguistico-didactique le souci d'explicitation, de rationalisation des apprentissages et du modèle linguisticopédagogique le rappel que l'écriture est toujours mise en scène d'un sujet en construction.*

Un autre facteur selon Violaine Houdart-Merot (2006), peut mener à l'écriture littéraire, il s'agit bien de l'enseignement de l'intertextualité car elle est une clé d'écriture littéraire et aussi elle est au centre de la poétique et de la lecture littéraire.

L'enseignement de l'intertextualité, selon elle, se réalise par la réécriture, c'est le fait de parler de soi en utilisant les mots et les textes des autres et elle a proposé le centon comme exemple, un exercice qui fait appel à plusieurs poèmes de différents auteurs. Ainsi que d'autres exercices de parodie, pastiche, transformation et aussi le pastiche dans le but d'aborder l'histoire littéraire : ne pas imiter un seul texte en particulier mais d'un ensemble plus vaste l'exemple

d'une œuvre ou même un ensemble d'œuvres qui font partie du même courant littéraire.

Dans le cadre de l'atelier d'écriture, travailler la réécriture de façon organisée permet aux participants d'avoir une vision critique sur leurs propres textes et deux des autres participants. O. Pimet et C. Boniface disaient à propos (2010 : 198) :

> *Réécrire, si l'on en reste aux opérations menées sur le texte, c'est ajouter, supprimer, déplacer, remplacer ; c'est aussi corriger, réviser, reprendre, transformer, transposer, retoucher, réduire, développer, améliorer ; c'est encore peiner, besogner, mettre en question ; c'est toujours relire…*
> *Dans l'atelier d'écriture, réécrire correspond à une prise de distance par rapport au texte ; pour entreprendre des opérations comme celles énumérées ci-dessus, il faut « éloigner le texte de soi », le considérer avec un regard extérieur de lecteur inconnu. Il s'agit de passer de la satisfaction de l'expression de soi à un véritable travail de relecture, de questionnement et d'amélioration du texte.*

2. La reformulation

La reformulation est une forme de réécriture linguistique qui se base sur un écrit antérieur, elle signifie l'ensemble des procédés qui transforme un discours écrit en un autre discours préexistant, il est aussi un discours interdiscursif.

J-P. Cuq (2003) définit l'exercice de reformulation comme étant un exercice qui a pour objectif de faire exprimer les contenus d'un document de départ oral ou écrit en utilisant des tournures différentes. Celles-ci peuvent renvoyer, selon lui, à des savoir-faire prosodiques, grammaticaux, lexicaux, textuels ou communicatifs.

Réécrire et reformuler est un continuum qui part d'une équivalence malgré la transformation linguistique à une reformulation et une réécriture qui modifient totalement un texte donné. (Kadik, 2009)

Il a aussi, qualifié la reformulation d'auto-reformulation ou hétéroreformulation par la volonté du locuteur ou du scripteur au sein d'un texte oral ou écrit, c'est ce que G. Genette a appelé hypertextualité.

De plus, il a également utilisé un autre terme pour remplacer celui de reformulation : "refonder" ou "reformer", au cours de son article, il s'agit d'inventer autrement un texte à partir d'un autre texte selon les obligations et les besoins en relation avec les intentions littéraires du scripteur, c'est la transformation d'un texte en évitant la relation de citation ou d'allusion ou même celle d'une équivalence sémantique.

Roche. A et al (2009 : p175) ont suggéré la réécriture du texte produit autant que possible en disant dans le dernier passage de leur livre :

> *Pour vous qui êtes en démarche d'écrire, cela veut dire : raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant de fois qu'il le faut, tant que vous n'êtes pas satisfait. Cela veut dire aussi vous rendre un lecteur plus averti des mécanismes du texte, des règles implicites qui le fondent. […] Relisez et récrivez donc, vous ne vous poserez plus la question du « Quoi écrire ? », mais du « Comment rendre compte ?*

3. Le transcodage

Le transcodage est une forme très efficace dans l'enseignement-apprentissage d'une langue afin de maitriser ses structures. J. Peytard et S. Moirand distinguent entre le transcodage et la reformulation par le changement du code ou non : le transcodage consiste en un changement du code du texte original alors que la reformulation ne touche pas au changement du code du texte original. Cette pratique peut être exécutée, par exemple, par la réalisation d'un film à partir d'un roman, l'oralisation d'un texte écrit et vice versa, mettre en scène un texte théâtral, etc.

Conclusion

Pour réécrire, reformuler ou transcoder, l'apprenant-scripteur est obligé d'utiliser un outil pédagogique très important à savoir le brouillon. Alors, qu'est-ce qu'un brouillon, quels sont ses types et sa fonction ?

TD

Activité 01[15] :

Transposez ce dialogue oral (Prétexte 2, 1978) en un texte écrit :

Un restaurant bizarre (Prétexte 2)

Au restaurant (Un serveur, un client)

-Nous voudrions une table pour trois personnes, s'il vous plait. Dites-moi, il n'est pas trop tard pour diner, vous servez encore ?

-Bien entendu, monsieur. Vous avez cette table…

-Merci…Vous nous apporterez la carte, et en attendant trois Martini…

-Tout de suite Monsieur.

-Ah, voyons cette carte. Oh ! Il y a vraiment du choix…Je prendrais bien, pour commencer, un bouquet de crevettes…

-Ah, nous avons oublié de rayer ce plat, il n'y a plus de crevettes…

-Eh bien, je n'ai pas de chance ! Je me laisserais bien tenter par un steak au poivre…

-Bon, j'ai compris…Serait-il possible d'avoir une omelette ?

-Je vais voir s'il y a ce qu'il faut à la cuisine.

-Pourriez-vous en même temps demander au patron de venir ?

-Je regrette, le patron non plus n'est pas là.

-Alors vous, auriez-vous l'amabilité de me dire ce que ça signifie ? Vous avez un restaurant où on ne peut rien manger ! C'est une mode ou une plaisanterie ?

-Allons, allons, ne nous fâchons pas ! On va essayer de faire ce qu'il faut pour vous satisfaire. Vous savez ce que c'est, il est tard, alors…

-Bon, écoutez, n'en parlons plus, un sandwich et ça ira, après tout ; ce serait faisable ?

-Ah, ça, c'est vraiment impossible, il n'ya plus de pain.

Corrigé-type

Dans le dialogue, nous avons deux personnages, dans la transposition, nous pouvons avoir un producteur du discours écrit qui raconte. Il s'agit du passage d'un texte dialogal à un texte monologal, inventer une autre transposition écrite, qui donne le point de vue du serveur.

[…] Nous arrivons au restaurant vers onze heures. Alors je m'adresse au serveur et je lui demande une table pour trois personnes. Je vois qu'il fait une mine pas très engageante. Alors je fais allusion à l'heure tardive et je lui demande s'il peut nous servir encore. Là-dessus, plus contraint qu'autre chose, il m'indique une table. Je le

[15] Citée par Allouche et Maurer. B, op, cit.

remercie, et comme nous avions grand faim, je lui demande la carte et trois Martini. J'ai toujours aimé ce vin cuit avant le repas. Nous prenons place autour d'une table de quatre après avoir retiré nos manteaux et nos pardessus. Notre serveur semble ne pas mettre trop de mauvaise grâce à nous servir et revient avec un plateau chargé. Il nous sert, pose le plateau, et nous donne les cartes et menus. Sans nous laisser le temps de les examiner, il attend nos commandes. Alors, je prends la carte et je l'examine avec beaucoup d'intérêt comme d'ailleurs Paul et François qui étaient impatient de « se caler l'estomac ». Je suis satisfait du choix et je le dis, histoire de lui faire plaisir. Je m'avance le premier et je commande un bouquet de crevettes. Aussitôt, il me répond qu'ils ont oublié de rayer ce plat sur la carte et qu'ils n'ont plus de crevettes. J'étais vraiment déçu, mais pressé de « me mettre quelque chose sous la dent », je reprends de plus belle et je lui demande un steak au poivre. Je pensais ajouter le type de cuisson que je souhaitais, mais il m'interrompt et m'avoue confus qu'il ne leur reste plus de steak. Je le regarde dans les yeux et je commence à me dire qu'ils ne doivent plus avoir grand-chose, vu l'heure tardive. Aussi, je lui commande une omelette en me disant que cela ne devrait pas poser problème de trouver des œufs. Je pensais qu'il allait me dire oui, mais il me dit qu'il va de ce pas à la cuisine pour s'en assurer. Devant cette réponse incertaine et inattendue, je lui demande de faire venir le patron pour dire à ce dernier tout le mal que je pense de son restaurant. Malheureusement, je n'ai pas cette chance car le patron est aussi absent que le steak. Je dois dire que je n'ai pas pu en supporter davantage et je me suis mis quelque peu en colère. Alors, je me mets à critiquer le restaurant où il travaille, et je lui demande si c'est une mode ou une plaisanterie, je me disais soit qu'il se moquait de nous, soit qu'il voulait nous faire déguerpir au plus vite. Tu ne vois pas que le serveur cherche à me calmer et ajoute qu'il va essayer de faire ce qu'il faut pour me satisfaire, à croire que c'était un pince-sans-rire. Et il cherche des excuses, il était tard, tu comprends. Pour ne pas envenimer la situation, je coupe et je lui commande un sandwich. J'ose une fois encore lui poser la question. Il me répond, tu ne le croiras pas, que c'est impossible car il n'y a plus de pain…

Cours nº 13

Le brouillon et la didactique de l'écrit

Objectifs du cours : prendre conscience de l'importance de brouillon et réfléchir sur la question suivante : Dans quelle mesure le brouillon permet-il à l'apprenant en classe de FLE de développer sa production écrite ?

Plan du cours

Introduction

1. Définitions
2. Types de brouillon
3. La critique génétique
4. L'analyse du brouillon

Conclusion

Introduction

Dans le but de bien écrire, l'apprenant scripteur doit passer par une phase primordiale voire transitoire de la production écrite, il s'agit du brouillon.

Toutefois, il reste souvent mal employé par certains apprenants, qui ignorent son importance et trouvent des difficultés dans la rédaction. Alors, il s'agit de chercher une réponse à la question suivante : Quel est le rôle du brouillon dans la production écrite ?

1. Définitions

Le petit Larousse illustré (2013 :148) a défini le brouillon comme : *« Premier état d'un écrit destiné à être recopié »*

Le brouillon est défini par Cuq (2003 : 37) ainsi : *« Un brouillon est une production préexistant à une autre et qui prépare un écrit considéré comme final. »*. Il ajoute que le brouillon fonde la représentation de l'écrit comme un travail où les ratures sont les traces d'une recherche.

2. Les types de brouillons

M. Alcorta considère que le brouillon n'est pas une simple projection graphique de quelque chose qui est déjà prêt dans la tête mais il participe à la construction de l'architecture mental du scripteur. Elle a proposé deux types : des brouillons présentés sous forme de liste, de phrases, de plans, etc. et aussi des brouillons rédigés.

- **Le brouillon linéaire**

C'est un brouillon écrit sous la forme d'un texte fini où le scripteur classe toutes ses idées et les améliorent de façon linéaire.

Ce type présente peu de différences avec la production finale, il est totalement écrit et peut faire l'objet de quelques réécritures.

- **Le brouillon instrumental**

Le brouillon instrumental présente des constructions écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. Il n y a plus des phrases mais des mots et groupes de mots, une utilisation bidimensionnelle de l'espace graphique, sous forme de listes et de tableaux et le recours à des flèches, des numéros et aussi d'autres symboles. Faire appel à ce type dépend de la maitrise de l'écriture.

3. La critique génétique

Vers la deuxième moitié du XX^{e} siècle, les recherches sur l'écriture mettaient en avant les éléments relatifs à la situation de production. La remise en question de la naissance du texte et l'analyse du manuscrit a donné naissance à un nouveau champ de recherche appelé la ***critique génétique*** qui fait du manuscrit un objet de valeur permettant de rétablir les étapes successives de la genèse d'un texte et les mécanismes qui sous tendent la production écrite.

C. Oriol-Boyer (2003 : 5) a dit à ce propos : *« A l'heure actuelle, un champ de recherches très important demeures presque inconnu des enseignants de français : celui de la critique génétique, entendu essentiellement comme l'étude des manuscrits d'écrivains. »*

La *génétique textuelle* consiste à étudier la genèse des textes en particulier les œuvres littéraires en observant la transformation et les changements qui précèdent l'apparition du texte finale. Dans ce cas, nous citons l'exemple du plan de texte, la réécriture et aussi les avant-textes des grands écrivains.

D'un point de vue didactique, exposer aux élèves les différentes phases qui ont anticipé le texte final, à savoir le brouillon et les manuscrits d'un écrivain, prouve que, même l'écrivain qui jouit d'une capacité d'écriture différente, peut rencontrer des difficultés et des moments de réécriture et de blocage.

Introduire les brouillons d'écrivains dans une classe, consiste à prouver que les ratures ne sont pas considérées comme des erreurs, mais comme des preuves d'activité et de réflexion métalinguistiques. Et aussi, la prise en considération du processus de la production dans son développement temporel et spatial.

La critique génétique a permis des pratiques encourageantes qui permettent de désacraliser l'image de l'écrivain inspiré. Elle montre que la vérité de l'écriture comme travail sur la langue et révèle que ces écrivains sont aussi bien confrontés à des difficultés que les élèves. C. Oriol-Boyer (2003 : 6) a parlé d'un domaine au programme des lycées en liaison avec l'écriture d'invention :

> *Il est alors clair que la critique génétique, en donnant accès aux mécanismes d'élaboration d'un texte, fournit aux élèves des outils pour écrire et réécrire en s'appropriant progressivement le travail de l'écrivain, autrement dit pour pratiquer l'écriture d'invention. C'est ainsi que lire servira à écrire et écrire à lire. Car lire pour écrire et écrire pour lire, cela ne va pas de soi, cela s'apprend.*

Alors, étudier les brouillons des écrivains peut donc aider les apprenants à comprendre le processus d'écriture qui n'est pas considérée comme un acte inné mais un véritable travail qui demande de vrais efforts aussi bien pour les écrivains que pour les enseignants. Ainsi, il s'agit de défendre la place de la réécriture aux yeux des apprenants scripteurs par le truchement de l'emploi de

brouillon comme moyen indispensable dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

4. L'analyse du brouillon

L'étude des brouillons et leur analyse ont modifié la conception de l'écriture, elles avancent le privilège de conserver les pas du scripteur qui ont précédés le produit final ainsi que les difficultés rencontrée.

Afin de comprendre ce processus de réécriture, il est important de connaitre les opérations qui peuvent composer un brouillon :

a. **La substitution :** c'est toute réécriture qui consiste à remplacer une unité par une autre, ajouter ou supprimer une unité, échanger ou déplacer une unité est une substitution.
b. **La variante :** c'est le terme le plus utilisé, il désigne tout ce qui change à un moment donné du brouillon. Ce qui signifie que toute variante est signifiante.
c. **Le remplacement** : il s'agit de substituer un élément par un autre en supprimant le premier, pour en additionner un autre qui serait équivalent. Il est utilisé par les scripteurs débutants ou adultes non professionnels.
d. **L'ajout** : très abondamment introduit, il apparait en marge, dans les interlignes ou sur la ligne. Il est considéré comme signe de progrès, une mutation intéressante pour la fabrication du texte.
e. **La suppression** : est généralement marquée [2] par une rature effaçant un ou plusieurs mots de la phrase, sans les permuter par d'autres.
f. **Le déplacement :** c'est une tâche plus complexe que les autres, difficile à administrer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique autrement dit le jugement d'équivalence et un traitement spécifique de l'axe syntagmatique qui s'occupe des rapports entre les différentes unités d'un énoncé donné.

g. **La reformulation :** peut faire partie des mots employés en comme celui de réécriture et qui vise une amélioration du texte et le présenter autrement.
h. **Rature :** biffure à laquelle commute en accroissement ou à la suite, une nouvelle formulation, il s'agit d'un trait qui efface un segment de l'écrit.

Enfin, nous pensons que cette présentation peut offrir des contributions, mais aussi des exigences car elles entraînent le professeur comme l'élève à affronter la complexité langagière à travers la pratique de la réécriture.

Conclusion

En somme, le brouillon comme support pédagogique reste le meilleur observateur de l'acte d'écrire et l'unique endroit sur lequel se trace ce travail sur la langue à savoir la réécriture.

Alors, il est indispensable d'apprendre à nos apprenants l'emploi du brouillon, et aussi à prendre conscience des mécanismes de la réécriture comme phase inévitable du processus d'écriture.

TD

Activité

Analysez vos propres brouillons et notez sur une feuille la raison de chacune de ses ratures.

Ensuite, une discussion s'engage sur l'importance de cette tâche qui permet de chercher les raisons des ratures. Il s'agit aussi de montrer à l'élève qu'il peut réécrire et améliorer son texte.

Cours nº 14

Les notions d'exercice, d'activité et de tâche et didactique de l'écrit

Objectifs du cours : l'étudiant doit comprendre la désignation de la notion d'exercice, d'activité et de tâche.

Plan du cours

Introduction

1. L'exercice et la didactique de l'écrit
2. L'activité et la didactique de l'écrit
3. La tâche et la didactique de l'écrit

Conclusion

Introduction

En classe de langue, enseigner l'écrit nécessite des outils qui peuvent renforcer l'enseignement-apprentissage d'un point de langue particulier, il s'agit de l'exercice, l'activité et la tâche.

1. L'exercice et la didactique de l'écrit

La notion d'exercice vient du bas latin *exercitium*, qui veut dire pratiquer et exercer.

En didactique des langues, J-P. Robert considère l'exercice comme un travail précis ayant un objectif spécifique et s'inscrit dans le cadre d'une méthodologie. Il est destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir/ ce savoir-faire ont été acquis.

L'exercice peut avoir plusieurs formes : exercice de répétition, de complétion, de transformation, de reconstruction, d'inventaire, QCM[16], etc. il (2002 : 70) ajoute : *« […] En effet, c'est le moment de l'interaction où l'apprenant est, linguistiquement parlant, le plus actif, le plus performant,*

[16] Questionnaire à choix multiple.

parce qu'il est confronté à une situation de communication où il doit, pour tenir son rôle, faire la preuve de sa compétence. »

L'exercice vise un point spécifique de la langue que l'apprenant est appelé à travailler, suivant une consigne bien déterminée ou un modèle de façon répétitive afin de réaliser la tache et faire l'objet de l'évaluation de l'enseignant.

Le terme exercice est généralement employé dans l'enseignement des langues étrangères pour indiquer toute pratique de classe. Pour J-P. Cuq et même d'autres (G. Vigner), le mot exercice peut être considéré comme une activité langagière.

1.1. Les formes d'exercices

- **Les exercices structuraux** : sont des exercices de répétition, de substitution et de transformation qui invitent l'apprenant à manipuler de façon guidée des structures grammaticales et articulatoires. (Cuq : 2003)
- **Les exercices de réemploi** : visent à faire créer par les apprenants, à l'oral et à l'écrit de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs connus et mémorisés. Ils favorisent la capacité à produire personnellement des messages. (Cuq : 2003)
- **Les exercices communicatifs** : ce type d'exercices peut en différer par la théorie de la langue de référence et par un jeu de variation poussé dans les facteurs organisant la communication. L'activité demandée se fonde sur des techniques éprouvées tels les exercices à trous et les activités d'analyse, etc. (Vigner : 2004). En effet, en réalisant ce type d'exercice, l'apprenant est actif car il lui permet de créer des énoncés contextualisés.

En somme, pour assurer un bon enseignement de l'écrit en général, il est préférable de varier les exercices qui aident l'apprenant à saisir le point de langue enseignée et la mémoriser. L'objectif principal de cet enseignement étant l'acquisition de la compétence scripturale afin de garantir un usage correct de la langue.

2. L'activité et la didactique de l'écrit

Selon Cuq (2003 : 14-15) :

> *Ce terme polysémique peut renvoyer : aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal par exemple ; aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ; au support utilisé pour apprendre(…) à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions(…).*

3. La tâche et la didactique de l'écrit

Pour J-P. Cuq (2003 : 234), la tâche est définie ainsi :

> *Ces dernières années, elle[17] a été largement utilisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique.*

La notion de tâche est une nouveauté utilisée dans la perspective actionnelle dans le cadre du CECR (2001 : 16) est définie ainsi :

> *… toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.*

Alors, une tâche n'est pas uniquement un fait langagier, elle est souvent inscrite dans un cadre social, et le CECR présente, ultérieurement, que la tâche est quelque chose de complexe qui sollicite la mobilisation de stratégies de toutes les capacités de l'apprenant.

L'apparition du Cadre Européen Commun de Référence a développé l'approche communicative et la communication a dépassé l'idée de communiquer pour agir sur l'autre à celle de communiquer pour agir avec l'autre. Dans cette perspective, le CECR (p15) vient avec la perspective actionnelle qui met en avant la notion de tâche à caractère social qui nécessite

[17] La tâche.

la mobilisation de stratégies relevant de toutes les capacités de l'apprenant/usager :

> *Il ya « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.*

Alors, la tâche est la nouveauté qui marque, dans le CECR, une séparation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle.

En didactique de l'écrit, demander aux apprenants de réaliser des tâches se manifeste par : lire et comprendre les offres d'emploi, participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution l'exemple du restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc., écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.

Par ailleurs, Tardieu. C (2008 : 50) s'est interrogé sur les deux notions : tâche ou exercice ? En disant :

> *Les deux termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre sans qu'on sache vraiment justifier l'un plutôt que l'autre. Yvonne Cossu suggère l'idée qu'une tâche admet plusieurs « réponses » alors qu'un exercice n'en admet qu'une. Cette réflexion corrobore celle de Widdowson pour qui la différence entre une tâche et un exercice réside dans la différence de leurs visées, l'une étant pragmatique, l'autre sémantique*.

Il a parlé aussi, d'après Ellis, des *tâches non focalisées* qui ne sont pas conçues dans le but d'utiliser une forme langagière particulière des *tâches focalisées* qui sollicitent l'emploi d'un même trait linguistique.

Conclusion

Enseigner l'écrit doit passer par des consignes d'écriture, des tâches à réaliser, des exercices et des activités qui peuvent aider l'apprenant à vérifier ses apprentissages et développer ses compétences linguistiques, scripturale, lectorale, etc.

Cours nº 15

Evaluer et corriger un texte écrit en classe de FLE

Objectif du cours : A l'issue de ce cours, l'apprenant doit être capable de réviser son texte écrit et à le corriger.

Plan du cours

Introduction

1. Apprendre à réviser un texte
2. Corriger en groupe-classe
3. Corriger avec l'aide de l'enseignant
4. La révision collaborative
5. Réécrire avec un locuteur natif
6. Evaluer la production écrite

Conclusion

Introduction

Il est quasiment impossible d'élaborer un programme d'enseignement-apprentissage notamment de l'écrit sans vérification des besoins et des lacunes des apprenants. Pouvoir écrire un texte bien structuré doit comprendre certains critères de réussite : choisir un bon sujet, respecter la cohérence et la cohésion des idées et du bon usage de cette langue étrangère notamment le FLE. Par ailleurs, afin de classer les apprenants, identifier leurs niveaux et donner suite à leur apprentissage il faut faire appel à l'évaluation. Alors, qu'entend-on par l'évaluation ?

1. L'évaluation

Le terme évaluation veut dire l'action d'évaluer et de déterminer la valeur et l'importance d'un objet donné. Il désigne aussi le processus et le résulat.

En didactique des langues, ce terme est pratiquement novice, il provient des sciences behavioristes aux Etats-Unis. En France, commencer à évaluer était vers les années 70 du XXe siècle afin d'accompagner les méthodes novatrices

Evaluer est l'un des actes majeurs dans l'enseignement-apprentissage d'une langue donnée, c'est un outil qui permet aux enseignants de vérifier les pré-acquis de leurs apprenants et leurs besoins. Selon J-P. Cuq, l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'objectif d'évaluation de départ.

En effet, le CECRL a donné une grande importance à l'évaluation, il a consacré tout un chapitre à cette notion et l'a définie ainsi (135):

> *Tout **test** de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle.*

En somme, l'évaluation est une démarche qui permet de recueillir des données, à porter des jugements sur ces données et aussi décider sur la poursuite des apprentissages et à certifier les résultats.

De surcroit, le CECRL a met l'accent sur trois concept fondamentaux pour traiter l'évaluation : la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité.

- **La validité** est le concept dont traite le *Cadre de référence*. La procédure d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut prouver que ce qui est incontestablement testé est ce qui, dans la situation donnée, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image vraie de la compétence des candidats en question.
- **La fiabilité**. C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même ordre des candidats dans deux passations réelles ou simulées des mêmes épreuves. La fiabilité est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme.

- **La faisabilité** est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. En effet, le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation.

2. Les types d'évaluation

Il existe plusieurs types d'évaluation, chaque type est présenté selon les besoins des apprenants et selon la période de l'enseignement-apprentissage : au début, pendant ou à la fin d'un parcours pédagogique donné**.**

2.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, est une évaluation qui est réalisée en début d'apprentissage, d'une séquence, d'une formation ou encore d'un cours, et peut avoir lieu à tous les niveaux de la scolarité. Elle permet de mesurer les soubassements sur lesquelles l'enseignant va élaborer son programme ou son cours. L'intention de cette évaluation n'est pas de noter mais plutôt d'élaborer un projet pédagogique.

2.2. L'évaluation formative

Ce type d'évaluation est une démarche pédagogique qui ne sert pas à donner une note[18] aux apprenants mais d'analyser et contrôler leurs connaissances. Elle est pratiquée en cours d'apprentissage, pour vérifier si les élèves ont bien compris la notion enseignée. Souvent, elle est rapide et ne se fait pas toujours sous forme écrite.

[18] **La note** peut être définie ainsi (C. Tardieu : 191) : *« La note en langue devrait correspondre à l'estimation donnée à une performance appréciée en rapport avec un niveau-cible. Elle devrait renseigner sur les progrès accomplis et sur la façon dont les objectifs sont atteints.[…] Lorsque l'objectif est clairement fixé, la note est une indication du chemin parcouru car elle mesure le degré d'atteinte de cet objectif et uniquement celui-ci. On pourrait alors envisager, pour chaque activité langagière, d'accompagner la note du niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et même d'attribuer la note maximale lorsque les objectifs caractérisant un niveau ont été atteints. »*

Cette évaluation est dite formative, car elle ne cesse de former les élèves tout en les évaluant et elle permet d'insister surtout sur ce qui parait difficile.

2.3. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative permet d'évaluer ce qui a été fait en classe, une fois que le travail d'apprentissage est terminé. Elle sert à vérifier si les apprenants ont atteint les informations données par l'enseignant, elle vient à la fin d'une formation ou d'un parcours pédagogique donné. Elle consiste à noter les apprenants afin de les classer et permet aux enseignants de juger l'efficacité du programme élaboré en fonction des résultats obtenus.

2.4. L'évaluation certificative

Elle est placée à la fin d'une formation ou d'un parcours pédagogique donné, elle sert à donner un certificat final aux apprenants afin de juger leurs acquis pendant leur formation.

3. Apprendre à réviser un texte

Il est très important de sensibiliser l'apprenant-scripteur à la nécessité de réviser son texte et aussi réfléchir sur le processus d'écriture et l'utilisation du brouillon qui précèdent le texte final. Pour ce faire, l'enseignant peut adopter l'une des démarches suivantes :

- **Corriger en groupe-classe[19] :** L'enseignant lit les textes écrits par ses élèves, puis il choisit les passages à améliorer et les propose à l'ensemble de ses élèves sans citer le nom de l'apprenant-scripteur en question.
- **Corriger avec l'aide de l'enseignant :** ce type de correction se réalise par écrit ou oralement. L'enseignant lit les productions des étudiants et signale les erreurs en laissant à l'apprenant le soin de les corriger lui-même.
- **La révision collaborative :** très répandue aux Etats-Unis, elle vient du constat que l'écriture et l'apprentissage sont des activités sociales,

[19] Corriger veut dire faire disparaitre ou relever un écart par rapport à une norme en vue de la rétablir ou de la faire respecter et l'améliorer. En classe de langue, il s'agit de relever les écarts pour noter et faire respecter la norme.

chaque texte est corrigé par un petit groupe d'apprenants. L'enseignant peut les aider à faire des commentaires, les expressions nécessaires pour faire un complément, une critique ou une suggestion ainsi que les grilles de correction et les questions à se poser en lisant un texte à corriger.

4. Evaluer la production écrite

D'après le CECRL, trois notions sont considérées comme indispensables afin d'évaluer : la validité, la fiabilité et la faisabilité.

- Afin d'être ***valide***, une tâche d'évaluation doit évaluer ce qu'elle désire évaluer et ce que l'apprenant est censé savoir et savoir faire à un certain niveau ou même ce qui lui a été enseigné. Ainsi, l'information recueillie doit donner une image fixe de la compétence de l'apprenant.
- Une évaluation ***fiable*** ou objective permet à un évaluateur de mesurer de la même manière un apprenant dans différentes circonstances et à différents évaluateurs de mesurer de la même façon une même tâche.
- La faisabilité traite des aspects pratiques de l'évaluation : le temps, les ressources et les contraintes budgétaires.

Conclusion

Enseigner à écrire des textes en langue étrangères n'exige pas uniquement d'enseigner à rédiger mais plutôt à réviser son texte et à s'auto-corriger. En effet, l'évaluation et la correction des productions écrites des apprenants scripteurs permettent à l'apprenant d'améliorer la qualité de ses textes écrits.

TD

Question : Quelles sont les avantages des modalités de correction vues en cours ?

Corrigé-type :

Les avantages de la correction en groupe-classe sont :

- ✓ Les apprenants n'ont pas à corriger leurs propres erreurs ;
- ✓ Chacun peut profiter des suggestions d'amélioration des pairs ;

- ✓ Ce type d'évaluation permet à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur certains points.

Les avantages de la correction avec l'aide de l'enseignant sont :

- ✓ Aider l'apprenant à s'auto-corriger ;
- ✓ Donner la chance à l'apprenant de prendre conscience de ses erreurs et de travailler la formulation.

Les avantages de la révision collaborative sont :

- ✓ L'apprenant acquiert une réelle compétence de révision en apprenant réviser les textes de ses pairs ;
- ✓ La révision se réalise dans une atmosphère détendue : demander des explications, des suggestions ou poser des questions ;
- ✓ Suite à la réaction des pairs après la lecture de son texte, l'apprenant-scripteur conçoit mieux les attentes du lecteur en rédigeant un texte.

Cours nº16

L'atelier d'écriture

Objectif du cours : A l'issue de ce cours, l'apprenant doit connaitre la conception de l'atelier d'écriture et son déroulement.

Plan du cours :

Introduction

3. Définitions
4. Historique de l'atelier d'écriture
5. Le déroulement de l'atelier d'écriture
6. Les objectifs de l'atelier d'écriture

Conclusion

« La pratique des grands écrivains est libératrice.
Elle incline non à les imiter,
mais à suivre la leçon qu'il nous donnent :
une leçon d'audace. »
J. Laurant[20]

Introduction

Ecrire désigne à la fois un acte simple et facile à réaliser comme l'écriture d'une lettre ou d'une demande et un acte compliqué aussi : écrire sans complément d'objet direct désigne une activité d'écrivain. L'écriture demeure une activité réservée à une minorité privilégiée. Alors, comment peut-on faire naitre chez nos étudiants le désire d'écrire ?

Depuis plus d'une trentaine d'années, certaines institutions scolaires et parascolaires ont proposé les fameuses ***Ateliers d'écriture***. Donc, de quoi il s'agit ?

1. Définitions :

[20] Citée par O. Pimet et C. Boniface, p169.

Les ateliers d'écriture sont un espace composé de plusieurs participants qui réalisent des exercices d'écriture à plusieurs : c'est une aventure de groupe et communes avec d'autres enseignants, formateurs ou même écrivains.

Ils sont réalisés pour tous les apprenants, étudiants universitaires ou lycéens, fonctionnaires, amateurs ou autres personnes qui ont le désir d'écrire et communiquer ce que l'on a écrit. Pour ceux qui ont le souhait de surmonter leurs difficultés d'écriture et une solution aux situations d'échec scolaire.

Il s'agit, d'après A. Roche et al (2009 : 173) d'ouvrier de langue qui a besoin d'exprimer son identité : *« Etre «ouvrier de langue », cela suppose ce changement : en venant en atelier d'écriture, le pédagogue, l'amateur, l'étudiant a une demande d'expression : il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme ».*

En effet, les praticiens d'ateliers d'écriture doivent mettre en avant trois grands types de compétences :

a. Des compétences humaines

- Le sens de l'écoute et la disponibilité ;
- Le respect des autres ;
- La conviction ;

b. Des compétences techniques

- Les capacités d'analyse et rigueur ;
- Les connaissances littéraires ;
- Une maitrise de l'animation de groupe ;
- La prise en compte d'aspects psychologiques liés à l'écriture.

c. L'expérience de la lecture et de l'écriture

- Une pratique de lecteur soutenue
- Une pratique d'écriture.

2. Historique de l'atelier d'écriture

D'un point de vue historique, Anne-Marie Petitjean (2013) dans son article intitulé "L'exemple américain: L'intégration du *creative writing* dans les

programmes universitaires aux Etats-Unis" s'est intéressée aux ateliers d'écriture à l'étranger. Elle a parlé des universités américaines comme des premiers qui ont introduit des ateliers d'écriture dès le XIX^{e} siècle, précisément en 1887.

Il faut remarquer que l'apparition des ateliers d'écriture littéraires en France était plus tardive que celle aux Etats-Unis ou au Québec comme le montre Violaine Houdart-Merot dans son article *La lente émergence des ateliers d'écriture dans les universités françaises: histoire et fondements* (2013 : p 41) :

> *Nous avons pu constater, grâce aux premiers résultats de notre enquête, que les ateliers d'écriture littéraires commencent à se répandre à partir des années 2000 dans les départements de lettres en France, mais on peut s'étonner que cette arrivée soit si tardive, et encore relativement marginale, par rapport à d'autres pays, aux Etats-Unis, au Québec ou en Europe, alors que les expériences pionnières, à Aix-en-Provence, Grenoble, Nice ou Toulon, datent déjà de trente ou quarante ans, et alors même que les ateliers d'écriture se développent amplement en divers lieux hors de l'université.*

En France, c'est en 1976, Elisabeth Bing qui, la première, relate une expérience d'écriture menée avec des enfants caractériels en Institut médico-pédagogique. Sa pratique est fondée sur la notion de réparation. L'école modélise l'écriture et entretient la notion d'incorrection. Elle veut permettre à chacun de retrouver son ton personnel.

Les enfants d'I.M.P. sont en rejet de l'apprentissage scolaire de l'expression écrite. Elle a alors sollicité l'imaginaire et l'émotion ; elle leur a redonné la parole, donc la plume et la liberté de l'utiliser. Le Groupe d'Aix, avec A. Roche, mettra en place à Aix-en-Provence une maîtrise d'écriture dans les années 1970. Les étudiants pourront participer à des ateliers d'écriture et avoir une pratique d'écriture personnelle, parallèlement à l'élaboration du mémoire selon les règles requises. D'autres précurseurs, ceux-là, l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle) : en 1960, à l'initiative d'un écrivain, Raymond Queneau, et d'un mathématicien, François le Lionnais, un groupe

d'écrivains constitué en OULIPO va chercher des aides à la créativité pour lui-même. Il les trouve dans des contraintes alphabétiques, sémantiques, ou même mathématiques.

Par ailleurs, Roche. A et al (2009 : pp173-174) ont dit à propos du travail d'un participant à un atelier d'écriture et son besoin d'écrire :

> *Etre « ouvrier de langue », cela suppose ce changement : en venant en atelier d'écriture, le pédagogue, l'amateur, l'étudiant a une demande d'expression : il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme, et que le texte qu'il écrit doit exprimer son identité.*

Il est question de signaler l'importance des ateliers d'écriture qui répondent à un besoin intérieur et une occasion pour s'exprimer.

3. Le déroulement de l'atelier d'écriture

Pour ne pas dissocier l'acte de lire de celui d'écrire, l'atelier d'écriture permet à l'apprenant une vision critique de son texte ainsi que celui des textes produits par les autres, en faisant appel à diverses manières de lecture à effectuer.

En premier lieu, les apprenants qui écrivent dans le même atelier d'écriture se mettent, eux-mêmes à lire leur propre texte écrit dans l'objectif de le modifier, de l'améliorer et de le réécrire, il s'agit dans ce cas des lecteurs liés à ce texte en l'absence des autres membres.

D'un point de vue didactique, cette étape est très importante pour l'apprenant, il exploite le texte produit par le groupe en faisant appel à ses compétences et aussi ses connaissances antérieures. Alors, le scripteur réorganise, transforme, réécrit et modifie son texte par l'utilisation et l'investissement du brouillon.

En second lieu, l'apprenant peut être invité aussi à lire les textes produits par les autres afin de réaliser quelques objectifs comme faire des remarques judicieuses, avoir un esprit critique et vivre une expérience littéraire qui permet une amélioration et une interaction entre les membres du même groupe.

J. Carpentier (2010 : p16) a dit à ce propos :

> *La variété des textes, écrits puis lus oralement en atelier, débloque les créativités à ressourcer. Ces lectures orales sont des moments magiques d'appropriation et d'intégration des compétences par la découverte de la créativité des autres.*

En dernier lieu, le travail en atelier d'écriture permet à l'apprenant de progresser et chercher de plus en plus la beauté du style et l'esthétique, autrement dit chercher le littéraire.

Ecrire en petit groupe consiste à regrouper les différentes productions écrites séparément : charger les uns et les autres des différentes fonctions d'écriture d'un texte à produire à l'exemple de la description, le personnage, le récit, etc. telle une reconstruction d'un puzzle. Ecrire en grand groupe désigne qu'un chef de rédaction regroupe des fragments et qui décide d'intégrer ou de rejeter.

Un autre élément aussi important durant cette étape, il s'agit bien de mener le temps des échanges entre participants, car le bénéfice principal de l'atelier d'écriture est bien de renseigner celui qui écrit sur les effets de son texte et les commentaires sur le texte produit.

Suite aux diverses propositions d'écriture et la découverte de différents types de textes supports utilisés, il est temps d'écouter les productions des autres et faire naitre chez eux l'esprit critique sous la direction et le suivi de l'animateur.

Durant cette étape, l'animateur n'est engagé en rien, mais il donne des conseils pour la gestion des écrits individuels, les inciter à les conserver avec soin et faire preuve d'attention aux outils d'écriture de chacun. Les participants sont responsables de leurs textes, de les recopier ou de les faire évoluer. Parmi ces évolutions, nous citons à titre d'exemple un recueil collectif à l'intention des participants ou une publication externe comme un livre, un film ou une pièce de théâtre.

Alors avant d'écrire un texte, il est important d'explorer un texte d'écrivain dans le but de dégager les démarches d'écriture essentielles qui constitue sa spécificité et les utiliser par la suite.

Utiliser et étudier ces manuscrits en classe consiste à connaitre et expliquer les causes des ratures, savoir utiliser le brouillon et gérer le brouillon dans le temps et dans l'espace.

4. Les objectifs de l'atelier d'écriture

Le rôle des ateliers d'écriture peut être récréatif et constructif qui tente de développer les compétences scripturales de l'apprenant, notamment à des fins sociales. En effet, l'atelier d'écriture est en relation avec les domaines relatifs aux publics éventuels qui peuvent être dans le domaine des loisirs, dans l'animation culturelle, dans le domaine de l'enseignement général de la maternelle à l'université, que ce soit dans des cursus spécialisés d'écriture dramatique, dans le domaine de la formation au sens large ou dans les entreprises.

Par ailleurs, l'atelier d'écriture peut avoir comme objectif l'amélioration de la qualité des écrits à destination des professionnels, auprès des publics en difficulté, l'amélioration de la maitrise de la langue en vue d'apprentissage et aussi l'expérience de la création littéraire, etc.

Les ateliers d'écriture qui concernent le littéraire et privilégient la créativité, la fiction et la narration. Ce type d'ateliers est appelé lorsqu'il est suivi d'un questionnement esthétique pour qu'il puisse soutenir des enjeux littéraires.

Dans cette optique, P. Penloup (2000) voit que l'enseignement de la littérature a pour objectif l'émergence de la tentation littéraire et l'écriture fait partie de cette tentation. Pour elle, le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs qui incarnait aussi l'une de ses recherches et elle a divisé cette pratique en trois phases :

- présentation de l'atelier,
- proposition d'écriture individuelle
- la lecture à haute voix par les participants.

D'ailleurs, ses recherches sur le « scripteur ordinaire » face au fait littéraire avaient signalé le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs et elle a divisé cette pratique en quatre phases : tout d'abord présentation de l'atelier ensuite proposition d'écriture puis temps d'écriture individuelle et enfin la lecture à haute voix par les participants. C'est donc dans l'objectif d'améliorer les compétences scripturales, linguistiques et discursives chez les apprenants.

Conclusion

Je voudrais bien terminer mon cours par une très belle citation d'A. Roche et al (2009 :175) dans laquelle les auteurs incitent les apprenants-scripteurs à écrire et à dépasser l'angoisse de la page blanche ainsi : *« ...Pour vous qui êtes en démarche d'écrire, cela veut dire : raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant de fois qu'il le faut, tant que vous n'êtes pas satisfait. Cela veut dire aussi vous rendre un lecteur plus averti des mécanismes du texte, des règles implicites qui le fondent. »*

TD

F. Evrard (2009 : p5) a dit :

> *L'atelier n'a pas pour but de révéler de « grands écrivains », mais de proposer en toute simplicité des jeux avec le langage, les lettres, les mots, les textes, afin de se faire plaisir et de donner du plaisir aux autres en communiquant ses productions… Souvent, grâce à des embrayeurs et déclencheurs d'écriture précis, il est possible de produire des textes intéressants qui révèlent que la panne d'imagination ou l'angoisse de la page blanche ne sont pas des fatalités. Loin d'être des obstacles à la liberté d'expression et à la spontanéité, les exercices à contrainte particulièrement précise favoriseront la créativité de l'imaginaire*.

Question :

D'après cette citation, proposez des consignes d'écriture contraignantes qui peuvent inciter l'apprenant à écrire.

Réponses possibles

- **L'acrostiche** c'est un jeu littéraire qui constituent l'écriture des poèmes dont l'initiale de chaque vers, lu verticalement avec les autres constitue le prénom ou le nom de l'auteur, même de dédicataire, ou du thème traité. L'acrostiche était pratiqué même au Moyen-âge par les Grands Rhétoriqueurs comme François Villon, au XVI^{e} siècle par les poètes de la cour et aussi dans la poésie amoureuse contemporaine.

Consignes d'écriture :

- Composez un poème en acrostiche avec votre prénom.
- Ecrivez un acrostiche destiné à votre pire ennemi. Sous les apparences élogieuses et la forme poétique se cachera un message moins valorisant…

- **Les calligrammes** qui sont des poèmes dont la forme est un dessin qui représente ce dont on parle, composé de deux mots grecs *kallos* qui veut dire « beau » et *grammè* qui veut dire « écrit ». Ce type de poème est libre de métrique et de ponctuation qui met en relation la forme et le fond.

Consignes d'écriture :

Réalisez un calligramme ayant pour thème la pandémie de Covid 19.

- **Les lipogrammes** sont des textes dont aucun mot ne contient une lettre précise, la difficulté d'écrire un lipogramme est en relation avec les lettres que l'on doit exclure. C'est un exercice d'écriture très connu et même très ancien dont l'origine vient du grec *leipein* qui veut dire « enlever » ou « laisser » et *gramma* qui veut dire « lettre ».

Consigne d'écriture :

Ecrivez un court texte sans la voyelle I, ayant pour thème l'automne.

- **Le pangramme** vient du grec *pan* qui signifie « tous » et *gramma* qui veut dire « lettre », il s'agit d'écrire une phrase qui contient toutes les lettres de l'alphabet autrement dit vingt consonnes et six voyelles. Elle doit être cohérente et la plus courte possible en évitant les abréviations, les acronymes ou même les sigles.

- **La liponymie** est un exercice dont le principe ressemble à celui du lipogramme mais plus facile, le mot vient du grec *leipein* signifie « laisser » et *onoma* veut dire « mot ». Elle consiste à écrire une phrase ou un texte dans lesquels il ne faut pas utiliser un mot en particulier.
- **Le tautogramme** vient du grec *tauto* qui signifie le « même » et *gramma* « lettre », c'est un texte ou un poème dont les mots commencent par la même lettre.

Consigne d'écriture :

Ecrivez un tautogramme en ***M***. Vous vous constituerez au préalable un stock de mots : substantifs, verbes, adjectifs. Le plus important est de réduire au minimum l'emploi d'autres mots commençant par d'autres lettres.

- **La boule de neige** est un jeu appelé en anglais « snowball », vient du vers rhopalique, un vers grec ou latin, formé d'une phrase dont la longueur des mots augmente jusqu'à dix lettres par exemple, puis diminue régulièrement par exemple de dix à une.

Consigne d'écriture :

Réalisez une boule de neige en vers croissants et décroissants qui commencera par A, votre texte doit avoir un sens.

- **L'écriture abécédaire** consiste à écrire une phrase dont chaque mot commence par une lettre en respectant l'ordre de l'alphabet.

Consigne d'écriture :

Imaginez une phrase selon le principe de l'écriture abécédaire commençant par « année ».

- **Le haïku** qui est un poème court d'origine japonaise composé de trois vers libres, il doit contenir un mot en relation avec la nature ou la (les) saison (s).

Consigne d'écriture :

Ecrivez un haïku dont le thème sera le Covid 19, vous respectez le découpage syllabique (5/7/5).

- **Le logo-rallye** qui consiste à écrire/raconter une histoire en utilisant obligatoirement et dans un ordre définie une liste de mots hétéroclites proposée à l'avance. De plus, ce type d'écriture permet à son scripteur de se libérer de toutes contraintes en cédant la place à la subjectivité, c'est tout simplement un moment de plaisir pour le producteur et pour son récepteur.

Références bibliographiques :

Ouvrages :

- Allouche. V et Maurer. B*, L'écrit en FLE. Travail du style et maitrise de la langue*, Presse Universitaire de la Méditerranée, 2010.
- Arnaud. M-H, Jeannard. R et Lamailloux. P, *Fabriquer des exercices de français*, éd Hachette, Paris, 1993.
- Barré-De Miniac. CH et autres, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- Boniface. C et Pimet. O, *Ateliers d'écriture : mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*, Coll. Didactique du français, éd esf, 2010, Italie.
- Charmeux. E, *La lecture à l'école*, 1975.
- Chiss. J-L, *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques,* L'Harmattan, Paris, 2012.
- Cicurel. F, *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, Coll. F, Paris, 1991.
- Colet. M-J, *Madame, je veux apprendre à lire ! Mise en place et éthique d'un atelier de lecture*, coll. Trames, éd Eres, 2008, Paris.
- Cornaire. C et Raymond. P-M, *La production écrite*, CLE INTERNATIONAL, 1999, Paris.
- Cuq. J-P et Gruca. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.
- Evrard. F, *L'atelier d'écriture. 150 jeux de lettres et exercices de rédaction*, éd Ellipses, 2009, Paris.
- Giasson. J, *La lecture. De la théorie à la pratique***,** De Boeck, Bruxelles, 2005.
- Guiguet. A, Roche. A et Voltz. N, *L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire*, éd Armand Colin, 2009, Paris.

- Hidden. M-O, *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Hachette, Coll. F, Paris, 2013.
- Legros. D et Mecherbet. A, *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/FLS en contexte plurilingue et diglossique*, éd Konouz, 2010, Alger.
- Moirand. S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1990, Paris.
- Moirand. S, *Situations d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1979.
- Oriol-Boyer. C et al, *Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains*, Coll Didactiques, Bertrand-Lacoste, 2003, CRDP Midi-Pyrénées.
- Puren. C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLÉ International, 1988, Paris.
- Rafoni J-CH, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, Paris, 2007.
- Tardieu. C, *La didactique des langues en 4 mots clés. Communication, culture, méthodologie, évaluation*, éd Ellipses, Paris, 2008.

Dictionnaires :

- Cuq. J-P, *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.
- Ducrot. O et J-M. Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, éd du Seuil, 1995, Paris.
- Le petit Larousse illustré, 2013, Paris.
- Reuter. Y et al, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, El Midad Editions, Algérie, 2011.
- Robert. J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd Ophrys, Paris, 2002.

Articles :

- Halté. J-F, *Savoir écrire- Savoir-faire*, Pratiques nº 61, mars 1989. (p3 - 28)
- Lafont-Terranova. J, *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant*, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, Centre d'Etude et de Documentation pour l'Enseignement du Français, Coll Diptyque n° 5, presses universitaires de Namur, 2006.
- Le français dans le monde nº 51, *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture,* janvier 2012, CLE International, Paris.
- ALCORTA. M, *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit,* in Revue Française de Pédagogie, nº 137, 2001.
- Babot. MV, Helman. Raquel. P, Didactique de l'écrit : Recherches et perspectives, Klincksieck in Éla. Études de linguistique appliquée, 2007/4 n° 148, pages 395 à 404.
- Kadik. D, *Pour une didactique de l'altération littéraire en projets en classe de français à l'université*, Enjeux nº 91, 2017.

Manuel :

- Guide Belin de l'enseignement, Enseigner le FLE. (français langue étrangère) Pratiques de classe, Ed Belin, 2005, Paris.
- Barthes. M et Chevelon. B, *Lectures d'auteurs. Progresser à l'écrit avec la littérature française B2 C1*, PUG, 2014.
- Bertocchini. P et Constanzo. E, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, éd CLE International (2ème édition), Paris, 2017.
- Sabbah. H, *Le français méthodique*, 2de/1re séries générales et technologiques Nouveau programme, éd Hatier, Paris, 2008

Thèse :

- Kermezli.N, *Pour un enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire à l'université. Le cas des étudiants de Médéa*, université Yahia Fares de Médéa, juin 2018.