

ale de l'Enseignement et  
il du Pilotage du système  
es culturelles du Hainaut

nts disponibles

's

étrangère

es logiciels

çais et d'histoire  
minales

..

:

maîtres de français

Simenon en classe

classe de français

ide.html)

# FRANÇAIS 2000

53<sup>e</sup> année – 7,50 € – n° 194-195 – Janvier 2005 – Bulletin de la Société belge des professeurs de français

## Écrire Un défi pour l'école !



La revue de la SBPF

mortes, d'un point de vue philologique. Le professeur commentait mot à mot un texte, sur ses plans lexical, morphologique, syntaxique, éventuellement culturel. Il en tirait quelques règles de grammaire et listes de vocabulaire que les apprenants mémorisaient avant d'être appelés à les appliquer dans des exercices et des traductions. En réaction, les méthodes suivantes, *structuro-behavioristes*, ont reporté l'enseignement de l'écrit à un stade ultérieur de l'apprentissage pour favoriser la spontanéité de l'oral où – à l'instar de l'apprentissage de la langue maternelle – devaient s'acquérir les automatismes langagiers, sans qu'interviennent ni l'explication du professeur ni la réflexion de l'apprenant. Certaines méthodes audio-visuelles proscrivaient le recours à l'écrit avant plusieurs mois d'enseignement car il pouvait perturber, notamment à cause de l'orthographe, l'acquisition de base de la langue. À leurs débuts, les *méthodes communicatives*, qui s'opposaient aux méthodes *structuro-behavioristes* par trop décontextualisées, ont cependant privilégié tout autant l'oral qui est à l'origine de la communication et, partant, de l'apprentissage. Au fur et à mesure de leur développement et de leur diversification, ces méthodes ont tout de même combiné progressivement l'écrit à l'oral, à divers moments en fonction du profil des apprenants. Les activités orales et écrites sont donc entreprises en classe de manière complémentaire, interactive, intégrée, pour se soutenir mutuellement comme elles le font dans la pratique de nos échanges quotidiens. C'est dans cette optique que l'on voit actuellement réapparaître en classe de langue des exercices que l'on aurait cru définitivement dépassés comme le résumé de texte, la traduction ou le commentaire littéraire.

À la suite de cette histoire, ici très schématiquement esquissée, de l'écrit en didactique des langues, il est maintenant généralement admis que cet écrit ne peut représenter ni le commencement ni l'aboutissement de l'apprentissage d'une langue, mais qu'il doit en faire partie intégrante, comme il fait d'ailleurs partie intégrante de la communication, et qu'il doit être associé le plus, le mieux, et le plus tôt possible – en tenant compte, répétons-le, des caractéristiques du public : âge, scolarité, objectifs – non seulement à l'oral, mais aussi aux autres médias de la communication, à l'image notamment. À ce titre, la bande dessinée permet un heureux décloisonnement des différentes sémiotiques. L'écriture ne doit plus non plus être simple prétexte à un contrôle des connaissances sur le faux principe qu'elle représenterait la somme des savoirs linguistiques, lexicaux, morpho-syntaxiques, discursifs... et sous

## Écrire en FLE

### La production écrite en langue étrangère et seconde

*Un nombre grandissant de nos élèves ne pratiquent pas le français en tant que langue maternelle. Une réflexion sur l'enseignement de l'écriture en FLE doit donc pouvoir servir de tremplin pour tous nos collègues. Jean-Marc Defays, professeur à l'Université de Liège, est un spécialiste en la matière. Après une synthèse de l'histoire de l'écrit en didactique des langues, il esquisse quelques pistes à propos des compétences à mettre en place chez les élèves et indique un certain nombre d'exercices et de méthodes.*

Les quelques considérations qui suivent ne s'adressent pas seulement aux enseignants qui travaillent avec les publics d'allophones. La pédagogie de l'écrit dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères permet en effet de mettre en évidence certaines questions communes à tous les enseignements de langue, dans la mesure où elles se posent ici de manière plus critique, et qu'elles ont fait l'objet de nombreux débats, voire de changements radicaux de théories et de pratiques. Par ailleurs, comme l'ont signalé de nombreux collègues lors de cette journée, la langue écrite représente parfois une langue étrangère pour certains élèves dont c'est pourtant la langue maternelle, et réclame donc une approche spécifique qui peut s'inspirer des méthodes mises au point pour les étrangers. On fera ici l'économie des discussions sur les différences relatives et les rapprochements salutaires entre les enseignements du français langue maternelle, langue seconde et langue étrangère, et entre les didactiques correspondantes.

Les *méthodes traditionnelles*, appelées en général « grammaire-traduction », étaient largement basées sur l'écrit, dès les premières leçons. La langue étrangère était enseignée et apprise comme l'étaient les langues

le discutable prétexte qu'elle est plus facile à évaluer que l'oral (dénombrer des fautes d'orthographe est effectivement plus simple qu'apprécier une prononciation). La complémentarité ainsi visée n'amène cependant pas à confondre les deux modalités de la communication, orale et écrite, qui ont chacune leurs spécificités, leurs avantages et leurs difficultés propres, et qui réclament l'une et l'autre un entraînement approprié. Ainsi aurait-on tort, dans le souci de simplifier les transferts, de trop oraliser l'écrit (cf. la « tchatche ») et de trop écrire l'oral (cf. la présentation orale d'un texte mémorisé). Les exercices de transcription sont à ce propos fort intéressants, où l'on demande aux apprenants de rédiger des procès-verbaux, et, à l'inverse, de préparer le scénario d'une vidéo. Ils comprennent ainsi les contraintes particulières (lexicales, morpho-syntaxiques, discursives, textuelles, culturelles) à l'oral et à l'écrit, et aux genres correspondants. Car la distinction entre les deux doit être replacée dans le contexte plus large des genres de discours ou des pratiques langagières mis en place dans et par la société et qui, en dernier ressort, recouvrent et orchestrent l'ensemble des variantes linguistiques.

En ce qui concerne plus précisément l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères, il n'est guère possible de pointer des particularités essentielles. Il est entendu que le vocabulaire des apprenants est plus restreint, la syntaxe plus simple, les erreurs plus nombreuses, et que le temps de rédaction est plus long qu'en langue maternelle pour un public comparable. Par contre, sur le plan psychologique, les apprenants allophones, contrairement à leurs condisciples de langue maternelle, accueillent d'habitude avec soulagement l'exercice de rédaction qui leur donnera davantage de temps pour réfléchir à ce qu'ils ont à dire, pour choisir l'expression qui convient le mieux, pour vérifier la précision lexicale et la correction morpho-syntaxique de leur prestation, ce que l'oralité ne leur permet pas de faire. Afin de mieux saisir ces différences, il faut distinguer les compétences mobilisées par l'exercice écrit ; c'est-à-dire, en simplifiant : les *compétences linguistiques*, les *compétences discursives et/ou textuelles*, et les *compétences scripturales*. Si les compétences linguistiques, comme on vient de le dire, sont déficitaires par rapport aux apprenants en langue maternelle, les compétences des deux autres types – pour les publics scolarisés dans leur langue maternelle – sont généralement transposables de la langue source à la langue cible. Il convient donc de s'appuyer sur celles des deux derniers types pour développer celles du premier type, c'est-à-dire d'encourager les

apprenants à envisager l'exercice de rédaction dans la globalité de sa cohérence et de son élaboration, avant qu'ils ne se concentrent sur la précision du lexique ou la correction morpho-syntaxique.

Des exercices préparatoires, tels que le résumé, la rédaction d'une introduction, d'une conclusion ou d'un paragraphe manquants, obligent aussi les apprenants à prendre du recul par rapport au mot à mot, à « délinéariser ». D'où l'importance aussi de décomposer davantage les étapes de la rédaction et de guider le travail de l'apprenant à chacune d'entre elles : premièrement, les activités de *pré-écriture* (envisager les enjeux et les principes du projet ; discuter le thème en groupe ; rechercher l'information ; traiter des documents...) ; deuxièmement, *l'écriture*, avec ses différentes étapes (rassembler et classer les données ; préparer un plan provisoire ; rédiger à proprement parler, librement ou selon une procédure type ; rechercher les moyens linguistiques les plus appropriés...) ; et troisièmement la relecture et la *réécriture*. À propos de cette dernière étape, il importe de faire comprendre aux étudiants qu'un texte n'est en principe jamais achevé, qu'il est toujours perfectible (que ce soit après une relecture plus attentive, après un premier avis de l'enseignant, après l'appréciation des lecteurs auxquels il est finalement destiné), et que l'autocorrection et la réécriture font partie intégrante du travail d'écriture. C'est peut-être dans cette perspective qu'il faut rapprocher l'écrit de l'oral pour décrier les apprentis scribes : le texte aussitôt rédigé n'est pas « coulé dans le bronze », mais doit faire l'objet d'une élaboration par approximations successives, comme c'est aussi le cas pour les écrivains, les politiciens, les scientifiques, qui renvoient sans cesse leurs copies. L'ordinateur et le traitement de texte sont évidemment de précieux outils, mais aussi de puissants stimulants pour le travail de réécriture. Ils permettent d'ailleurs d'intéressantes recherches sur les micro-stratégies (lexicales, morpho-syntaxiques, discursives) déployées par les apprenants en langue étrangère au cours même de la rédaction.

L'observation, l'expérience et la recherche en matière d'écrit en langue étrangère, dans le cadre des méthodes communicatives plus particulièrement, permettent d'insister sur quelques principes qui peuvent intéresser aussi les enseignants de langue maternelle et que je livre ci-dessous surtout en guise de pistes de réflexion.

**L'écriture est un projet communicatif**, et, à ce titre, elle doit être conçue et préparée – autant que faire se peut – à partir d'un objectif fonctionnel, d'interlocuteurs réels et d'une situation authentique, et non pas envisagée *in abstracto* à l'intention du seul professeur qui se

contenterait de corriger le produit. Les idées ne manquent pas pour transformer la simple rédaction d'un texte en un projet plus stimulant, que ce soit la fabrication d'un journal, l'édition d'un recueil ou d'un récit collectif, les échanges à distance avec une autre classe, la préparation d'un dossier pour un interlocuteur extérieur...

**L'écriture est réécriture d'autres textes.** Outre ce qui a été dit plus haut sur le travail de réécritures successives de son propre texte, les théories intertextuelles ont mis l'accent sur le principe maintenant indéniable que l'on ne fait du texte qu'à partir d'autres textes que l'on imite, manipule, assemble, prolonge, transforme, conteste, parodie... En classe, l'écriture doit donc être étroitement associée à la lecture, et le « bricolage » intertextuel (on parle d'ailleurs d'« ateliers d'écriture » encouragé par des exercices de transposition, de complétion, de combinaison).

**Les contraintes libèrent, stimulent la créativité.** La page blanche n'angoisse pas que les écrivains, mais aussi les élèves qui trouveront dans les modèles et les règles (même ludiques, cf. Oulipo) non seulement un guide, mais une source d'inspiration. « Rédigez une page sur un sujet de votre choix » est une consigne qui les a rarement mis à l'aise, en tout cas au début, alors que le canevas d'un récit policier, d'un règlement administratif, d'un sonnet, est un défi à relever qui suscite leur ingéniosité et leurs diverses compétences-linguistiques. Le jeu (de mots, de construction, de société, de rôles) n'est finalement qu'un ensemble de règles dont les joueurs essaient de tirer le meilleur profit.

**L'écriture se conjugue au pluriel.** L'enseignement a tendance à privilégier certains genres de discours, certains types de textes, certains exercices de rédaction, taxés d'ailleurs de « scolaires », alors que l'écriture – autant le produit, le support, le contexte que le procès – connaît dans la vie quotidienne une variété qui n'a rien à envier à celle de l'oralité à laquelle, nous l'avons déjà dit, elle ne s'oppose d'ailleurs pas. L'essai, le résumé, le courrier ont bien sûr leur raison d'être, mais pourquoi pas aussi des slogans publicitaires, des pages internet, des modes d'emploi... ?

**L'écriture est un plaisir.** On vient d'insister sur l'importance de donner une dimension communicationnelle, réaliste, voire fonctionnelle à l'écriture, mais on aurait également tort de ne faire rédiger aux apprenants que des lettres de motivation, des formulaires administratifs, des procès-verbaux parce que « ça sert à quelque chose ». Le jeu mentionné plus haut doit aussi procurer du plaisir, à l'auteur comme au lecteur, et pour y

sensibiliser les apprenants, il n'y a pas de meilleur moyen que le texte humoristique (où les effets devraient être immédiats et explicites), ludique, voire littéraire, dont le caractère gratuit permet de mettre en évidence la motivation essentielle qui est de plaisir.

Jean-Marc DEFAYS  
Université de Liège

## Bibliographie

Publications de l'auteur, en collaboration avec des collègues :

*Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, en collaboration avec S. Deltour, préface de Roger Dehaybe, Éditions Pierre Mardaga, 2003.

*Principes et pratiques de la communication scientifique et technique*, en collaboration avec M. Maréchal et F. Saenen, préface d'Arthur Bodson, De Boeck, 2003.

*Didactique du français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde : vers un nouveau partage ?*, co-édité avec B. Delcomminette, J.-L. Dumortier, V. Louis, Éditions Modulaires Européennes, 2003.

*Langue et communication en classe de français. Convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*, co-édité avec B. Delcomminette, J.-L. Dumortier, V. Louis, Éditions Modulaires Européennes, 2003.

*Les Didactiques du français, un prisme irisé*, co-édité avec B. Delcomminette, J.-L. Dumortier, V. Louis, Éditions Modulaires Européennes, 2003.

*L'Enseignement du français aux non-francophones*, co-édité avec B. Delcomminette, J.-L. Dumortier, V. Louis, Éditions Modulaires Européennes, 2003.

*La Maîtrise du français du secondaire au supérieur*, co-édité avec M. Maréchal et S. Mélon, De Boeck-Duculot, coll. « Pratiques pédagogiques », Bruxelles, 2000.