



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête chinois

Noëlle Groult

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
groult@unam.mx

Elsa López del Hierro

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
emelh@unam.mx

Reçu le 02-12-2017/ Évalué le 10-12-2017/ Accepté le 20-12-2017

Résumé

L'expression écrite est une des habiletés traditionnelles en classe de langue étrangère. Cependant, elle semble être moins mise en pratique que l'expression orale qui est, en général, un des objectifs fondamentaux des étudiants. Quand on enquête sur l'écriture, on recueille souvent des opinions très négatives car les professeurs et les élèves ne savent pas comment l'aborder, trouvent que c'est une perte de temps, que c'est quelque chose d'ennuyeux à faire en classe. De notre côté, nous avons réalisé un projet au sein du Département de Français de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction afin d'élaborer du matériel qui soit utile pour contrecarrer ces attitudes, aider à développer des stratégies d'écriture, promouvoir le travail en équipe et l'autoévaluation. Nous présenterons le pourquoi, le comment et le quoi de ce travail dans cet article.

Mots-clés : écriture, université, stratégies, matériel

Enseñar/aprender a escribir en FLE: un rompe-cabeza difícil de armar

Resumen

La expresión escrita es una de las habilidades tradicionales en clase de lenguas extranjeras. Sin embargo parece que se practica menos que la expresión oral que es, por lo general, uno de los objetivos fundamentales de los estudiantes. Cuando se llevan a cabo encuestas acerca de la escritura, a menudo se recogen opiniones negativas ya que tanto profesores como estudiantes no saben cómo trabajarla, piensan que es una pérdida de tiempo, que es algo fastidioso para el salón de clase. Por nuestra parte, realizamos un proyecto en el Departamento de Francés de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción encaminado a elaborar material que fuera útil para contrarrestar estas actitudes, para ayudar a desarrollar estrategias de escritura, promover el trabajo en equipo y la autoevaluación. Presentaremos el por qué, el cómo y el qué de este trabajo en este artículo.

Palabras clave: escritura, universidad, estrategias, material

Teaching /learning how to write in French as SL: a complicated puzzle

Abstract

Writing is one of the natural skills in second language classrooms. However, it seems that it is less practiced than Speaking, which often is the students' 'acknowledged' aim. When enquiring about writing, negative opinions are usually collected since neither teachers nor students know how to study it, they think it is a loss of time, and it is a tedious activity to be realized in the classroom. We have led a project in the French Department of the National School for Languages, Linguistics, and Translation so as to create teaching material which might be useful to fight against those attitudes, to help develop writing strategies, to promote teamwork and self-assessment. We will present why, how and what we did in this paper.

Keywords: writing, university, strategies, materials

Introduction

Enseigner ou apprendre à écrire en langue étrangère représente un grand défi, de l'école primaire jusqu'à l'université. Face à la tâche d'expression écrite, les professeurs et les étudiants se sentent démunis, sans les outils nécessaires et incapables d'arriver à bon port. Nous présenterons dans cet article une recherche réalisée, depuis 2012, au sein du Département de Français du Centre d'Enseignement de Langues Etrangères (CELE), aujourd'hui Ecole Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) pour promouvoir l'écriture. Nous expliquerons les raisons qui nous ont menées à faire ce travail, le contexte où il s'est déroulé, les outils mis en place ainsi que les premières réactions des enseignants et des étudiants.

Pourquoi cette recherche ?

Un grand nombre d'experts en didactique de l'écrit (Fayol, 1997 ; Favart, Olive, 2005 ; Valdés, Haro, Echevarriarza, 1992 ; Hyland, 2002 ; Silva, Matsuda, 2002) ont remarqué que les professeurs de langues étrangères travaillent l'expression orale de façon prioritaire en classe. De leur côté, en général, les étudiants veulent d'abord apprendre à parler et, par contre, écrire ne les intéresse guère. Cela peut être dû au fait que les enseignants favorisent depuis déjà plusieurs décennies l'approche communicative, souvent centrée sur la communication orale, ou que les possibilités de voyager ou simplement d'entrer en contact avec des étrangers sur les réseaux sociaux sont de plus en plus nombreuses. Il ne faut pas oublier non plus que pendant très longtemps, travailler l'écrit avait comme but principal non pas de développer la créativité des apprenants mais plutôt de renforcer l'apprentissage de la langue.

Le fait est que nous-mêmes avons constaté tout au long de nos années d'expérience comme professeurs et formatrices de professeurs que lorsqu'un collègue organise des activités d'expression écrite, l'accent est mis en priorité sur la correction de la morphologie des verbes, la syntaxe ou l'orthographe, sans prendre en considération les nouvelles théories et les recherches réalisées dans ce domaine comme le constatait déjà Krashen en 1984. Dans bien des cas, le fait qu'écrire soit une action non seulement sociale et culturelle mais aussi communicative n'est pas pris en considération, et de là, encore moins enseigné. Par ailleurs, on entend souvent dire, même si c'est sans justification réelle, que faire écrire les étudiants demande considérablement de temps, sans compter ensuite la phase de correction ; que c'est une activité ennuyeuse et difficile à mettre en place avec de grands groupes.

Ces constatations ainsi que certaines intuitions quant aux difficultés ressenties par tous les acteurs en salle de classe ont été confirmées par, entre autres, des recherches réalisées pour des mémoires de maîtrise en linguistique appliquée dans notre Centre.

Ainsi, Elsa López del Hierro dans son travail « Análisis de la presencia de la audiencia en mensajes cortos escritos por estudiantes de FLE » (2009) s'est penchée sur la question de « la conscience de l'auditoire » et a effectivement montré que les étudiants ne sont pas conscients qu'ils doivent penser à leur public, à qui les lira quand ils écrivent. Ils manquent totalement de stratégies de travail et d'écriture. Mis à part leur manque de savoir-faire, il est évident que les professeurs ne sont pas non plus attentifs à cette situation pour y apporter une solution.

Plus récemment, Marisol de la Cruz (2016) a fait une recherche sur « Enseñanza y representaciones sociales de la expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE) ». Elle a trouvé que beaucoup de professeurs enseignent la production écrite, parfois de manière inconsciente, en suivant les mêmes méthodes avec lesquelles ils ont appris. Les professeurs sujets de ce travail ont dit que les étudiants rendent souvent des travaux qui ne sont absolument pas authentiques et que l'écriture ne les intéresse pas beaucoup. Les enseignants pensent que l'origine du problème remonte aux difficultés ressenties par leurs étudiants au moment d'écrire dans leur langue maternelle car ils manquent de formation basique dans ce domaine. Cela leur donne l'impression qu'ils doivent mener leurs élèves pas à pas dans le labyrinthe de l'écriture.

D'autre part, les professeurs se plaignent de la surcharge des programmes et du peu de temps alloué réellement à l'expression écrite. De ce fait, les travaux d'écriture deviennent en général des devoirs à faire à la maison. Et donc, comme

le signale très justement de la Cruz, il est impossible d'observer ou d'évaluer le processus d'écriture. Dans ces conditions, comment discuter avec les étudiants sur les stratégies qu'ils utilisent pour écrire ou sur leur pertinence ?

Les professeurs considèrent que s'ils demandent des textes simples, sur des sujets quotidiens, il n'est pas nécessaire de faire un plan ou de réfléchir au processus. De là que le travail de réflexion sur l'écriture et les stratégies n'apparaissent que dans les niveaux avancés. Cependant, cela entre en contradiction avec les croyances des professeurs qui affirment que l'écriture doit être abordée du plus simple au plus compliqué, dès le début de l'apprentissage et qu'elle requiert beaucoup de pratique.

Cette recherche a montré que les professeurs connaissent le processus de l'écriture et l'utilisation de stratégies et qu'ils se rendent compte de l'importance et des avantages qu'écrire correctement apporte autant pour la vie professionnelle que personnelle. Finalement, ces professeurs ont des sentiments contradictoires envers l'écriture : ils lui appliquent des caractéristiques comme beauté et plaisir mais aussi torture, défi ou difficulté, entre autres.

En fait, les résultats de ce travail nous ont permis de confirmer des perceptions que nous avons depuis fort longtemps quant aux représentations, idées et attitudes des professeurs de notre Département envers l'enseignement de l'expression écrite. Vu que depuis plus de trente ans, l'approche communicative a donné une place importante à la communication orale, comme nous le soulignons plus haut, le processus de l'écriture a été relégué en arrière-plan ou n'a pas du tout été pris en considération malgré son importance. Nous essaierons d'expliquer à continuation les grandes lignes de son processus.

Le processus et les stratégies de l'écriture

Dans cette partie, nous rappellerons brièvement quelques-unes des approches utilisées pour enseigner à écrire ainsi que les stratégies d'apprentissage qui peuvent être utiles pour faciliter cette activité.

Le travail d'écriture peut être pensé à partir de trois points de vue différents : centré sur le produit, c'est-à-dire le texte, ou sur le processus engagé par la personne qui écrit, ou finalement sur le rôle du lecteur, autrement dit la relation scripteur-récepteur (Hyland, 2002).

Quand le produit fini est la priorité à atteindre, l'écriture représente seulement des connaissances linguistiques, le bon usage de la langue en général (Pincas, 1982). Dans ce cas, on va surtout travailler par étapes, de façon plutôt linéaire,

pour mener les étudiants à apprendre à écrire d'abord avec des productions très contrôlées, puis guidées et enfin « libres ». L'influence de l'approche structuraliste et du behaviorisme ont poussé les enseignants à demander aux étudiants d'imiter des modèles pour produire des structures linguistiques, en évitant les erreurs car la norme linguistique était le plus important (Badger et White, 2000).

Si le processus est pris en considération à sa juste valeur : arriver à ce que les apprenants sachent comment écrire, même si le résultat n'est pas exceptionnel au début, on pense sur le champ aux travaux d'Emig (1971) qui a été l'une des premières à montrer que le travail d'écriture n'est pas linéaire mais plutôt récursif. Puis vers les années 80, plusieurs auteurs ont proposé des modèles cognitifs du processus (Flower et Hayes, 1981 ; Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes, 1996). On y met l'accent sur le contexte de la communication, l'importance de la mémoire à long terme ainsi que le travail d'écriture en lui-même qui implique faire un plan - ce que très peu de nos étudiants font -, la rédaction en elle-même puis la révision, qui consiste en général pour les apprenants à vérifier la ponctuation ou le vocabulaire et non le contenu du message. Ecrire devient l'équivalent à résoudre des problèmes les uns après les autres.

Les modèles ont évolué pour donner une plus grande importance au sujet scripteur (Hayes, 1996) mais aussi au lecteur, ce qui va obliger à penser à la personne à qui on écrit, à ce qu'on sait d'elle, au langage le plus approprié pour communiquer avec elle, entre autres éléments.

En ce qui concerne les stratégies, personne ne remet en question leur importance depuis les travaux de Tardif (1997) en psychologie cognitive. En outre, les auteurs qui se sont intéressés aux principes de l'autonomie ont aidé à réaffirmer le rôle de ces « techniques » (Holec, 1994).

Il existe différentes définitions de ce qu'est une stratégie (Cyr, O'Malley, Chamot, Wenden, Oxford). On s'accorde pour penser que ce sont des opérations qui facilitent l'apprentissage et le rendent plus autonome, rapide et efficace.

De même, selon les experts, on trouve des classifications diverses. Nous retiendrons une des plus courantes où les stratégies sont séparées en trois grands groupes. Le premier serait celui des stratégies métacognitives qui sont utilisées pour gérer l'apprentissage, depuis la préparation des activités jusqu'à leur conclusion avec l'évaluation et l'autoévaluation. Le deuxième groupe recouvre les stratégies cognitives qui servent à réaliser les tâches en elles-mêmes pour apprendre ; c'est la manipulation mentale, les techniques pour résoudre un problème. Finalement, nous arrivons aux stratégies socio-affectives qui permettent de nous mettre en relation avec les autres, de leur demander leur aide, leur soutien ; c'est là que l'on demande un éclaircissement, une reformulation, un mot, par exemple.

Parfois nous employons des stratégies sans nous en rendre compte, cependant, en classe il s'avère important que les étudiants soient conscients des stratégies qu'ils connaissent ou de celles qu'ils ignorent et qu'ils sachent les utiliser à bon escient. C'est donc un apprentissage systématique et systématisé dont ils ont besoin, basé sur la réflexion consciente et la pratique. En effet, une stratégie ne s'apprend pas dès la première fois où elle est présentée et mise en pratique. Il faut la réutiliser de manière constante pour qu'elle devienne presque une habitude ou un réflexe.

Or, les stratégies ne sont pas utiles à tous les apprenants de manière uniforme ; les préférences d'utilisation dépendront souvent du style d'apprentissage de chacun : auditif ou visuel, analytique ou holistique, kinesthésique, par exemple.

Par ailleurs, quant au processus d'écriture, on peut le diviser en trois phases qui impliquent des stratégies différentes. En effet, dans l'étape de préparation, on va planifier son texte (penser à la situation de communication, à son lecteur, au type et au genre de texte) et organiser ses idées (faire un plan, un schéma). Ensuite dans la phase d'écriture on doit apprendre à faire plusieurs brouillons, à faire des pauses, à penser à la cohérence du texte plus qu'à sa correction linguistique. Finalement, après la rédaction, on doit relire le texte, le comparer avec ce que l'on avait prévu, le corriger de manière systématique et se permettre de changer, ajouter ou retirer certains passages.

Le contexte de la recherche

Le Département de Français de l'ENALLT reçoit en moyenne 1500 étudiants par an ; ceux-ci viennent de toutes les facultés de l'Université, soit pour apprendre le français par plaisir, soit par besoin pour présenter les examens de langue, obligatoires pour recevoir leur diplôme de licence ou entrer en troisième cycle. Les cours sont organisés en sept modules où l'on enseigne les quatre habiletés.

L'expression écrite est une des habiletés que le Département a essayé de promouvoir ces dernières années pour que son enseignement et son apprentissage donnent de meilleurs résultats. Le but est aussi de changer les attitudes négatives vis à vis de l'écriture. Pour arriver à ces résultats, dans le cadre de la formation continue des professeurs, des séminaires (2014, 2015) ont été organisés sur la problématique de l'expression écrite et de son enseignement. Plusieurs sujets ont été abordés au cours de ces rencontres : le processus de production d'un texte pour que son importance soit claire pour tous les participants ; le fait que les étudiants doivent apprendre à planifier leur texte, le structurer et l'organiser ; l'autocorrection grâce à plusieurs brouillons à partir d'une relecture qui va plus loin qu'une simple correction grammaticale et orthographique ; le besoin de vérifier si

le texte produit correspond bien à ce qui était prévu ; l'adéquation aux lecteurs, entre autres.

C'est en prenant en considération ces aspects fondamentaux de l'écriture que nous avons travaillé sur un projet pour élaborer une série de matériels, ou « kits », afin d'appuyer le développement de stratégies d'apprentissage de l'expression écrite pour les sept modules de notre programme d'études du français. Ce matériel prétend donc aider à l'acquisition et à l'utilisation des stratégies les plus pertinentes pour écrire, ainsi que le travail en groupe, l'autoévaluation et l'évaluation formative.

Le matériel élaboré ou “Kits”

a. Ses contenus

Partant de l'idée qu'il faut commencer à travailler l'écriture dès le Module 1, nous avons élaboré du matériel pour chacun des modules, jusqu'au Module 7, en reprenant dans nos kits quelques-uns des sujets abordés dans le cursus de chaque niveau.

Ainsi, nous avons proposé des activités ayant pour thèmes :

Module 1 : se présenter dans un courriel

Module 2 : indiquer un chemin, répondre à une invitation, présenter une recette

Module 3 : demander des informations, écrire un journal intime, participer à un forum sur internet

Module 4 : écrire un sms, écrire une lettre pour raconter une anecdote, décrire des personnages, écrire un carnet de voyage

Module 5 : écrire un courriel pour raconter des événements, écrire dans un blog.

En ce qui concerne les Modules 6 et 7, nous avons proposé simplement trois kits qui devraient aider les étudiants aussi bien pour leur classe de français que pour leurs cours en faculté : comment écrire un résumé, comment faire une synthèse, comment préparer un exposé avec Power Point ou un autre support informatique.

b. Son organisation

Dans un premier temps, nous avons prévu de mettre une fiche pédagogique au début de chaque Kit où nous expliquerions au professeur : les objectifs langagiers, les objectifs généraux, le matériel à utiliser, le module correspondant, la durée du travail ainsi que les compétences requises pour mener à bien l'activité. Puis une démarche très détaillée serait expliquée ; nous y joindrions une carte mentale de ce que représente le processus d'écriture et finalement il y aurait une fiche

d'autoévaluation pour l'étudiant afin qu'il corrige lui-même son texte et qu'il réfléchisse aux stratégies qu'il avait employées.

Cependant, nous avons finalement adopté un autre format. En effet, d'une part, nous avons pu publier dans « Programme de français/ Programa de francés, Cuaderno 1 et 2 » (2014, 2015), qui est destiné aux professeurs du Département, un texte concernant l'importance des stratégies d'apprentissage et une longue explication quant à la démarche à suivre pour utiliser les kits. D'autre part, nous nous sommes rendu compte que notre première version devenait très répétitive si les professeurs utilisaient le matériel dans tous les modules et qu'elle ne prenait pas du tout en considération la préparation pédagogique déjà acquise par nos collègues.

Nous avons donc décidé de présenter pour chaque kit, et sur une même page, une colonne qui explique ce qu'est le processus d'écriture, ce qui reprend le contenu de la carte mentale prévue au départ, ainsi que les consignes pour réaliser l'activité et les stratégies de travail à utiliser, comme un pense-bête. S'il y a besoin, le matériel nécessaire y est aussi présent. Puis sur une deuxième page, nous proposons une liste de contrôle à cocher par l'étudiant qui peut/doit la consulter pour vérifier s'il a bien suivi les stratégies indiquées sur la première page. Finalement, nous avons introduit une liste de questions pour que l'apprenant puisse réfléchir à la méthodologie qu'il a utilisée pour son travail, les stratégies qu'il doit encore développer et l'utilité de l'activité réalisée.

Pour les trois derniers kits, l'organisation est tout à fait différente. Nous y avons introduit des textes à comparer et à résumer, des réflexions sur ce que représente l'exercice de résumé et de synthèse ainsi que des conseils de toutes sortes. Par exemple, nous suggérons aux apprenants de faire différentes lectures de texte, de souligner les parties qui vont leur être utiles, de faire des tableaux récapitulatifs. Le dernier kit sur l'exposé fait référence à ceux du résumé et de la synthèse qui sont les premières étapes nécessaires selon nous pour arriver à organiser le matériel à présenter pour un travail oral de ce genre.

Conclusion

Les kits des modules 1 à 5 ont déjà été utilisés en classe. Les premières réactions des enseignants et des étudiants ont été très positives en général. Les professeurs ont affirmé que le matériel est utile et leur montre de façon très claire une démarche possible pour travailler l'écriture. Par ailleurs, avoir déjà du matériel tout prêt, leur ôte une partie de travail et ils se sentent plus à l'aise et soutenus dans leurs tâches quotidiennes. En outre, un professeur s'est rendu compte que certains étudiants devenaient capables d'élaborer leur propre liste de contrôle et de réfléchir sur

leur manque de stratégies. De leur côté, les apprenants ont apprécié les activités et ont reconnu qu'ils ne se rendaient pas compte de leurs carences et leur manque de formation pour écrire un texte, aussi simple soit-il. Nous espérons donc que nous pourrions continuer à travailler sur ce projet afin d'élaborer plus de matériel et de faire un suivi rigoureux de l'application de ces kits pour les améliorer. Notre but est bien, en effet, de soutenir et contribuer à l'effort des enseignants et des apprenants pour améliorer l'expression écrite en classe de FLE et à ce que tous les acteurs finissent par prendre goût à cette activité.

Bibliographie

- Badger, R., White, G., W. 2002. « A Process Genre Approach to Teaching Writing ». *ELT Journal*, vol. 54, no.2, p. 153-160.
- Bereiter, C., Scarmadalia, M. 1982. *From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process*. In : *Advances in Instructional Psychology*. Vol. 2. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cyr P. 1996. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- De la Cruz, M. 2016. *Enseñanza y representaciones sociales de la expresión escrita: un acercamiento a profesores universitarios de Francés Lengua Extranjera (FLE)*. Mémoire de Maîtrise en Linguistique Appliquée. Mexico: UNAM.
- Favart, M., Olive, T. 2005. « Modèles et méthodes d'étude de la production écrite ». *Psychologie française*, no. 50, p. 273-285.
- Flower, L., Hayes, J.R. 1981. « A cognitive process theory of writing ». *College Composition and Communication*, vol.32, no. 4, p. 365-387.
- Hyland, K. 2002. « Teaching and Researching: Writing ». *Applied Linguistics in Action*, p 6-48.
- López del Hierro, E. 2009. *Análisis de la presencia de la audiencia en mensajes cortos escritos por estudiantes de FLE*. Mémoire de Maîtrise en Linguistique Appliquée. Mexico: UNAM.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pincas, A. 1982. *Teaching English Writing*. New York: Macmillan.
- Silva, T., Matsuda, P.K. 2002. Writing. In : *An Introduction to Applied Linguistics*. London:Arnold, p.251-266.
- Valdés, G., Haro, P., Echevarriarza, M.P. 1992. «The Development of Writing Abilities in a Foreign Language: Contributions towards a General Theory of L2 Writing ». *The Modern Language Journal*, 76, p. 333-352.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions logiques.
- Wenden, A. 1991. *Learning Strategies for Learner autonomy*. New Jersey: Prentice Hall.