

## **COURS°3**

### **I. Enseignement de la production écrite**

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe. L'application des connaissances dans un domaine peu (ou mal) structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu (ou mal) structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques. Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de conduire à un échec. Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation. (Charolles, 1986, Combettes, 1978, Reichler-Beguelin, 1988, Pépin, 1998)

L'enseignement de la production écrite est également perçu comme une activité rude et laborieuse appelant des activités nécessairement répétitives, extrêmement coûteuses en préparation. Mais, comme le fait remarquer Ayouni-Sahnine (2000), ces difficultés sont loin d'être le propre d'une langue particulière puisqu'elles apparaissent en langue maternelle, en langue seconde et en langue étrangère et concernent aussi bien l'arabe (Shakir et Obeidat, 1992), le français que l'anglais (Richards, 1990, Ayouni-Sahnine, 2000)

Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas l'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexes, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupements afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer. Il ne faut pas oublier que l'enseignement du français langue étrangère en Algérie a un statut très particulier qui a pour objectif d'apprendre aux apprenants à bien lire, à bien écrire et surtout à bien communiquer afin d'approprier des compétences de

compréhension et de production. Son apprentissage contribue à développer chez les apprenants, tant à l'écrit qu'à l'oral, la pratique des autres domaines d'apprentissage. Ceci lui permet de construire progressivement la langue française et l'utiliser à des fins de communication et de documentation, c'est-à-dire permettre aux apprenants de se frotter à d'autres cultures et de développer un esprit de tolérance.

### **I.3.1. La production écrite, une activité complexe**

La production écrite est perçue comme une activité complexe par l'apprenant, elle caractérise aussi la difficulté, voire le désarroi manifesté par l'enseignant pour l'analyse et l'évaluation des différents aspects linguistiques à prendre en considération dans l'évaluation de la qualité d'un texte (Charolles, 1986,...). En mettant l'accent sur la particulière complexité de la production écrite qui fait appel à plusieurs compétences à la fois et que les étudiants doivent s'approprier durant leur cursus universitaire, il demeure certain que la maîtrise de cette compétence communicationnelle demeure un objectif à atteindre, d'autant plus que celle-ci englobe à son tour d'autres compétences parmi lesquelles figure la compétence discursive, compétence incontournable pour la production d'écrits réussis.

### **I.3.2. La production écrite en classe de FLE**

La production écrite est une activité signifiante qui permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses intérêts, ses sentiments et ses préoccupations pour les communiquer à un destinataire. Aussi, une forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser au cours de ses apprentissages. Dès l'entrée à l'école primaire, il importe que l'apprenant scripteur s'interroge sur la qualité orthographique de sa production écrite. Celle-ci, tel que nous la concevons, est l'expression personnelle d'un écrit par l'apprenant. Néanmoins, l'enseignement de l'écriture, depuis longtemps, s'est fondé sur la connaissance des règles grapho-phonétiques et grammaticales qui visent à rendre l'apprenant autonome. Aujourd'hui, l'expression écrite est remise en question. Dans les activités cognitives générales, tout traitement de langage sollicite la mémoire (stockage, activation, récupération par analogie), c'est-à-dire le rédacteur mobilise des connaissances et des ressources cognitives afin de traiter le langage. L'enregistrement de l'information en mémoire à long terme, récupérer et combiner en quantité d'informations linguistiques associées aux mots d'ordre phonétique et sémantique à la phrase et au

texte d'ordre grammatical et pragmatique. Ce sont des activités mises en œuvre en compréhension comme en production, à l'oral comme à l'écrit.

Selon Fayol (1991), l'activité de production se repose sur trois niveaux de traitement de l'information :

1\)- Le niveau de capteur dont la fonction est d'extraire des informations de la mémoire et de l'environnement en fonction des contingences et de la situation du type de discours et de la thématique.

2\)- Le niveau linguistique dont l'enjeu est la structuration syntaxique et l'escale de la cohésion et de la cohérence du texte.

3\)- Le niveau graphique qui permet la matérialisation du message.<sup>1</sup>

De manière générale, la production écrite est un acte récursif comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées, le portage et la diffusion afin de mener à la communication claire et précise du message.

### **I.3.3. La compétence rédactionnelle**

L'activité de production écrite est complexe et l'amélioration des compétences rédactionnelles se poursuit tout au long de la vie : de l'écriture des lettres de son prénom en maternelle à la production de textes dans le cadre professionnel, le scripteur doit apprendre à adapter son activité pour parvenir à transmettre le message souhaité, tout en ayant des ressources cognitives limitées. Les contraintes pesant sur le scripteur lors de la production écrite d'un texte sont en effet multiples (Plane, Olive & Alamargot, 2010). Il doit tout d'abord gérer des contraintes sur le plan linguistique : chaque système linguistique a ses propres caractéristiques syntaxiques, lexicales et orthographiques à respecter ; par ailleurs, un texte n'étant pas une simple suite de mots ou de phrases, le scripteur est contraint par le texte déjà écrit puisqu'il doit assurer un lien sémantique et syntaxique entre ses phrases ; enfin, il est contraint par les prescriptions données par la consigne ou qu'il se fixe, afin de construire le type de texte attendu et adapté au destinataire. De plus, le scripteur doit gérer des contraintes sur le plan cognitif, puisque les capacités de son système cognitif sont limitées (McCutchen, 1996) et qu'il doit gérer de nombreux processus rédactionnels dont certains demandent davantage de ressources, notamment lorsqu'ils ne sont pas tout à fait automatisés. D'après le modèle de Hayes et Flower proposé en 1980, le scripteur doit effectuer la préparation

---

<sup>1</sup>Selon livet (1989 ; 1992) cité par M. Fayol op.cit p.95

conceptuelle de ses propos, établir des choix lexicaux et syntaxiques afin de transposer ces idées en une séquence linguistique, puis relire son texte pour réaliser les corrections nécessaires.

#### **I.3.4. Les besoins des étudiants en production écrite**

Il est connu que la maîtrise des langues passe par l'acquisition des quatre compétences que sont la compréhension et l'expression orales et écrites. Pour la plupart de nos sujets, se destinant à l'enseignement, l'appropriation de ces aptitudes s'avère utile et indispensable, mais s'agissant d'une langue étrangère, cet objectif s'avère difficile à réaliser (cf. titre 1.3, Le CECRL, p.70) et paraît fort ambitieux en raison des multiples facteurs qui interfèrent et qui gênent l'apprenant dans l'acquisition de ces compétences. C'est justement ce que confirme S. Moirand qui estime qu'en matière de production écrite les enseignements en langue étrangère ne doivent pas être conduits de la même façon qu'en langue maternelle.

En termes de besoins, nous pouvons avancer que l'urgence et la priorité sont à accorder à la production écrite dans la mesure où, à l'oral, les étudiants auront à compenser leurs insuffisances par le recours à l'alternance codique, à des moyens extralinguistiques (gestuelle, intonation,...), mais aussi au feedback qui les aide à se rendre compte très vite si le message est compris, s'il est intéressant ou non, ce qui n'est pas le cas à l'écrit où une compétence linguistique est réellement requise.

#### **I.3.5. La production des textes**

En psychologie cognitive, la production du texte s'étudie en analysant trois types de phénomènes et leurs interrelations: les conditions textuelles dans lesquels la production émerge, les processus mis en œuvre pour réaliser la tâche langagière et les caractéristiques du produit langagier. La rédaction d'un texte intervient dans un certain contexte, cette activité est réalisée individuellement ou collectivement avec ou sans contrainte, avec ou sans outils.

D'un point de vue méthodologique, la mise en écriture du texte impose la linéarité sous la forme d'enchaînement des phrases dit « progression thématique » et la cohérence du texte, c'est-à-dire le scripteur doit produire un texte en prenant en considération la continuité de sens. Produire un texte selon Vigner est conçu comme : « Une activité de déploiement d'une structure latente en une surface discursive dont les contours seront déterminés par les contraintes d'inscription dans la situation de communication ». (Vigner G, 1982, P.160.). De cette citation, nous pouvons assimiler que la production d'un texte n'est que " l'expansion d'un énoncé" selon l'expression de Vigner. De plus, cette activité exige la mise en œuvre de

plusieurs mécanismes, cependant le scripteur se trouve toujours incapable à produire un texte, même composé de quelques phrases. Il doit mettre au point d'architectures intégrant les aspects métacognitifs du contrôle de la rédaction du texte qui est un objet prioritaire (Gombert, 1990).

Rédiger un texte demeure une activité difficile à accomplir pour le scripteur novice. Selon Scardamalia et Breiter (1986) « le scripteur novice éprouve des difficultés à alimenter son écriture » et surtout lorsque ses connaissances sur le domaine sont insuffisantes, il ne trouve pas les informations nécessaires sur le sujet, il est donc dans un état d'handicap et de désarroi langagier. Deux systèmes simulants ont été proposés par ces auteurs en aidant le scripteur novice dans sa tâche de production des textes qui sont : le système d'auto questionnement et d'auto -évaluation, aussi pour orienter son attention sur le contrôle au niveau sémantique et non seulement sur le niveau de la surface textuelle. (Esperets, 1991 ; Hays et Flower , Schriver, Starman ,Carey ,1987, Piolat et Roussey ,1995, 199 ; Scardamalia ,Breiter ,1984 ).

#### **I.4. La complexité des processus rédactionnels**

La recherche sur les processus rédactionnels nécessite un cadre permettant d'identifier les diverses composantes de la production écrite, ainsi que le recours à différentes techniques. Nous présenterons tout d'abord les modèles dont nous disposons pour rendre compte de la complexité de ce type de tâche : cela nous permettra d'identifier les processus rédactionnels auxquels nous nous intéresserons, et d'introduire la problématique de la gestion de ces processus, notamment leur gestion temporelle. Plane (2004) a émis des réserves quant à l'usage de modélisations, du fait qu'elles ne pouvaient pas rendre compte de l'ensemble des multiples dimensions de l'écriture, et que le risque était d'influencer trop fortement les interprétations. Cependant, elle souligne que « si on ne perd pas de vue le fait que les modélisations sont par nature sommaires, et que c'est en cela qu'elles sont utiles, parce qu'elles constituent des schématisations rendant visibles des points noyés dans la complexité du réel, on peut en faire un bon usage » (p. 80). C'est dans cet esprit que nous présenterons les cadres conceptuels qui permettront d'identifier les composantes de la production écrite et de les étudier. Les modèles présentés, bien que multiples et différant parfois quant aux terminologies employées, sont le plus souvent complémentaires (pour une revue de certains modèles, voir Alamargot & Chanquoy, 2001, 2002; Coirier et al. 1996; Fayol, 1997; Fayol & Heurley, 1995; Ferrand, 2002; Leuwers, 2002).