

République Algérienne Démocratique et Populaire

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Larbi Ben M'Hidi, Oum-el-Bouaghi**

**Faculté des lettres & des langues
Département de français**

POLYCOPIE A CARACTERE PEDAGOGIQUE

DIDACTIQUE DES PRATIQUES SCRIPTURALES

Niveau : 2eme année Master en Didactique
Dr. Salim OUAHAB

Université Larbi Ben M'Hidi, Oum-el-Bouaghi
Faculté des lettres & des langues
Département de français
Dr. Salim OUAHAB
Module : Didactique des pratiques scripturales
Niveau : 2eme année Master en Didactique

CONTENU DU MODULE

Préambule

- La séquence pédagogique de l'écrit
- L'expression écrite
- Démarches et pratiques d'enseignement de l'expression écrite
- Les modèles de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.
- Les stratégies d'apprentissage de l'écrit
- Préparation de l'écrit
- Révision générale

Préambule

Ce polycopié, intitulé « **Didactique des pratiques scripturales** », est conçu pour accompagner les étudiants inscrits en Master de Didactique des langues étrangères. Il s'inscrit dans une perspective pédagogique visant à approfondir les compétences des futurs enseignants dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue et interculturel.

L'objectif principal de cet ouvrage est de permettre aux étudiants de développer une compréhension fine des mécanismes sous-jacents à la production écrite, ainsi que des approches méthodologiques et didactiques pour favoriser l'acquisition et le perfectionnement de cette compétence essentielle chez leurs apprenants. Ce polycopié repose sur une double articulation : une base théorique solide, soutenue par les principaux courants de la recherche en didactique des langues, et des activités pratiques conçues pour une mise en application effective des concepts abordés. En particulier, cet ouvrage explore :

- Les spécificités des pratiques scripturales en langue étrangère, en comparaison avec celles en langue maternelle ;
- Les modèles théoriques de l'écriture (processus cognitif, socioculturel, interactionnel) ;
- Les méthodologies pédagogiques variées pour l'enseignement de l'écriture (approches communicatives, tâche-actionnelle, etc.) ;
- Les outils d'évaluation de la production écrite en contexte didactique ;
- Les défis liés à l'accompagnement des apprenants dans des contextes multilingues et multiculturels.

Conçu comme un guide interactif, ce polycopié vise à encourager l'engagement des étudiants en leur offrant non seulement des savoirs théoriques, mais aussi des activités réflexives et des scénarios d'enseignement applicables dans des environnements diversifiés. Nous espérons que ce document deviendra pour nos étudiants un outil précieux, non seulement pour réussir leurs études de Master, mais également pour nourrir une réflexion durable sur leur future pratique enseignante.

Chapitre 1 :

La séquence pédagogique de l'écrit

Lorsqu'un débutant élabore un texte, on associe souvent sa démarche à plusieurs idées reçues. Tout d'abord, on pense généralement que les jeunes écrivains relisent peu leurs productions. Ensuite, il est courant de croire qu'ils ne savent pas identifier les faiblesses ou les éléments qui permettraient d'améliorer leur texte. Enfin, il est largement admis qu'ils ne se livrent pas à un véritable processus de réécriture. Cependant, les observations réalisées dans le cadre de ce module remettent souvent en question ces présupposés. Elles révèlent, au contraire, que les débutants portent une attention réelle à différents aspects du langage.

Le sens, loin d'être univoque ou évident, est perçu comme une problématique, tandis que le choix des mots fait l'objet d'une réflexion critique. Ces résultats ne se limitent pas à une simple exploration des pratiques des débutants. Ils incitent également à approfondir des questions plus larges, parmi lesquelles :

1. **Les modalités de l'écriture** : Quelles stratégies ou outils les élèves mobilisent-ils lorsqu'ils produisent un texte ?
2. **La pratique de l'écriture** : Comment écrivent-ils concrètement ? Sont-ils influencés par des facteurs externes, comme l'environnement ou l'accompagnement pédagogique ?
3. **L'enseignement et l'analyse de l'écrit** : Comment les enseignants peuvent-ils mieux guider l'écriture et la révision textuelle ? Quelles approches permettent d'enrichir cette activité ?
4. **Le rapport entre lecture et écriture en classe de langue** : Comment ces deux compétences s'enrichissent-elles mutuellement, et comment intégrer cet échange dans les apprentissages ?
5. **La pause et la rature comme mécanismes de l'écriture** : Quels rôles ces moments d'hésitation et de révision jouent-ils dans le processus de rédaction ?

Ainsi, ce module met en lumière non seulement la complexité du cheminement des jeunes scripteurs, mais aussi l'importance de repenser la manière dont l'écriture est analysée, enseignée et pratiquée. Cela nous invite à considérer l'acte d'écrire comme un processus interactif, où réflexion, exploration et correction jouent un rôle central. **A. La séance de « préparation à l'écrit » :**

1. Qu'est-ce que la séance de préparation à l'écrit ?

La « préparation à l'écrit » est une activité pédagogique qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage progressif de l'expression écrite. Elle représente une étape intermédiaire avant la phase de production écrite à proprement parler, aussi appelée « rédaction ». Cette séance joue un rôle d'accompagnement et de renforcement, en aidant les apprenants à mieux comprendre les mécanismes de la construction textuelle. Il s'agit donc d'un prolongement essentiel du processus rédactionnel, qui vise à outiller les élèves pour qu'ils abordent l'écriture de manière structurée et stratégique.

2. Nature de l'activité

Cette étape se déroule avant que les apprenants ne rédigent un texte final. Elle peut inclure :

- **Des travaux collectifs et individuels**, souvent réalisés dans un cahier dédié, appelé « cahier d'essais ». Ce support permet de tester des idées, d'expérimenter des structures, et de se familiariser avec la rédaction.
- **Des exercices ciblés**, adaptés au niveau des apprenants et ayant une **connexion thématique et stratégique** avec le texte final à produire. Ces activités permettent de se préparer en explorant certains aspects de la langue ou de la structure du texte à venir (exemples : choix lexical, organisation d'idées, usage des connecteurs).

3. Exemples d'exercices

En fonction des besoins pédagogiques et du niveau des apprenants, les exercices peuvent porter sur :

- **La planification du texte** : Organiser ses idées selon un plan logique.
- **Les stratégies lexicales** : Identifier et utiliser un vocabulaire pertinent au thème choisi.
- **Les connecteurs logiques** : Apprendre à relier des idées pour donner cohérence et fluidité au texte.
- **Les constructions syntaxiques** : Travailler sur des structures grammaticales adaptées à l'objectif communicatif.

L'activité peut se limiter à un ou deux exercices en classe. Cependant, elle peut également être prolongée par un travail complémentaire en dehors des heures scolaires, favorisant ainsi l'autonomie et l'approfondissement.

4. Une nouvelle vision de l'enseignement de l'écrit

Traditionnellement, l'enseignement de l'expression écrite était conçu comme une étape fixe et isolée dans une unité pédagogique. La préparation à l'écrit invite à repenser cette approche.

- **Un apprentissage évolutif** : L'écriture doit être vue comme un processus dynamique, intégré dans le programme de langue. Au lieu de simplement rédiger un texte final, les apprenants progressent à travers des étapes où ils apprennent, expérimentent et s'améliorent.
- **Un dossier de langue enrichi** : Cette nouvelle méthode implique d'organiser l'apprentissage écrit de manière continue et réfléchie, intégrée dans un « dossier de langue » où les apprenants accumulent leurs essais, exercices et réflexions.

➤ **L'objectif pédagogique**

La séance de préparation à l'écrit permet aux apprenants de développer progressivement des compétences rédactionnelles solides. En construisant des bases solides et en développant des stratégies adaptées, ils abordent la rédaction avec plus de confiance et de compétence. Cette démarche vise à renforcer non seulement leur capacité à produire des textes cohérents et riches, mais aussi à faire de l'écriture une compétence évolutive et durable.

B. Objectifs généraux de l'apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture est un processus progressif qui s'appuie sur des étapes clés pour développer des compétences essentielles. Les objectifs suivants permettent de structurer cet apprentissage en mettant l'accent sur la production de textes de qualité et sur une appropriation des spécificités de la langue écrite.

1. Construire des textes cohérents et cohésifs

La maîtrise de l'écriture repose sur la capacité à produire des textes à la fois cohérents (logiques et compréhensibles) et cohésifs (bien reliés grâce à des liens linguistiques). Pour atteindre cet objectif, il est essentiel d'encourager les apprenants à écrire régulièrement, car l'écriture s'améliore avec la pratique. Cet exercice constant leur permet de :

- Apprendre à organiser leurs idées selon une structure claire (introduction, développement, conclusion).

- Utiliser des connecteurs logiques pour relier leurs phrases et leurs paragraphes. □
Adopter un style fluide qui guide le lecteur à travers le texte.

Ainsi, les élèves découvrent que l'écriture n'est pas seulement un acte de transposition d'idées, mais aussi un travail de construction qui nécessite réflexion et méthode.

2. S'initier à la rédaction d'un brouillon et à sa révision

Le brouillon est un outil fondamental pour apprendre à écrire de manière réfléchie.

Dans cette étape intermédiaire, l'accent est mis sur l'amélioration continue des productions grâce à :

- **La révision et la correction** : Les apprenants sont encouragés à identifier les erreurs (grammaticales, orthographiques ou de contenu) pour les corriger. Cela peut inclure des fautes de syntaxe, des maladresses dans les choix lexicaux ou des incohérences dans le développement des idées.
- **Le remaniement** : Au-delà des simples corrections, ils apprennent à reformuler des passages pour répondre aux attentes ou directives du maître, tout en renforçant la qualité de leur message.
- **La réhabilitation du cahier d'essais** : Ce cahier joue un rôle central. Il devient un espace de travail où les apprenants peuvent expérimenter librement, raturer, recommencer, et voir leur progression au fil du temps. Cette pratique favorise l'idée que l'écriture est un processus en constante évolution, et non un produit immédiat.

3. Découvrir les spécificités de l'écriture des énoncés

S'initier aux particularités de l'écriture consiste à comprendre les différences fondamentales entre la langue orale et la langue écrite. Cela implique :

- **La précision du langage** : Les élèves apprennent à choisir leurs mots avec soin, en tenant compte du contexte et du destinataire.
- **Les normes grammaticales et orthographiques** : Ces règles doivent être maîtrisées pour garantir la clarté et la compréhension de l'énoncé.
- **L'articulation du contenu** : Chaque énoncé doit avoir une intention claire (informer, convaincre, raconter) et s'inscrire de manière harmonieuse dans un ensemble textuel. Ces compétences spécifiques aident les élèves à prendre conscience que l'écriture demande une rigueur particulière, tout en leur donnant les outils pour s'approprier ce mode d'expression de manière créative et personnelle.

En conclusion, ces objectifs, bien que distincts, sont profondément interconnectés et participent à une vision globale de l'apprentissage de l'écriture. En apprenant à rédiger des textes cohérents, à travailler leurs brouillons et à maîtriser les spécificités des énoncés, les élèves construisent progressivement une compétence écrite solide. Ce processus leur permet de s'appropriier l'écriture comme un outil de communication, mais aussi comme un espace d'exploration et de réflexion.

C. Exercices proposés pour la préparation à l'écrit :

Ces exercices visent à accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences écrites de manière progressive et réfléchie. Ils offrent des outils pratiques pour renforcer la compréhension de la structure textuelle, enrichir le vocabulaire et organiser les idées de manière cohérente.

1. Mise en ordre des vignettes d'une bande dessinée (B.D.)

Objectif : Cet exercice favorise la compréhension de la narration et la chronologie des événements.

Exemple : Les élèves reçoivent des vignettes tirées d'une B.D. dans un ordre mélangé. Ils doivent analyser les images pour identifier l'enchaînement logique de l'histoire (début, conflit, résolution). Cela les prépare à construire eux-mêmes des récits structurés.

2. Passage d'une histoire racontée ou lue à une série de dessins (B.D.)

Objectif : Développer l'imagination et la capacité de synthèse.

Exemple : Après avoir entendu ou lu une histoire, les apprenants dessinent les moments clés de l'intrigue sous forme de vignettes (par exemple, représenter le début, un moment crucial, et la fin).

Cette activité leur apprend à identifier les éléments essentiels d'un récit.

3. Dégager le plan d'organisation d'un texte lu

S'entraîner à analyser la structure d'un texte (récit, dialogue, etc.).

À partir d'un texte narratif, les élèves doivent isoler les différentes parties : introduction (présentation des personnages et du contexte), développement (événements principaux), conclusion (résolution du problème).

4. Sélectionner des éléments pertinents dans une phrase ou un texte court

Objectif : Apprendre à repérer les informations clés.

Exemple : Dans un paragraphe décrivant une fête, les élèves identifient les mots ou expressions indiquant le lieu, les personnages et les actions importantes.

5. Enrichissement de phrases par des expansions **Objectif :** Élaborer des phrases plus riches et précises.

- **Exemple pour les compléments circonstanciels :** Phrase initiale : Les enfants jouent. Expansion : Les enfants jouent dans le jardin, après le repas.
- **Exemple pour les qualificatifs :** Phrase initiale : Un chien court. Expansion : Un grand chien brun court rapidement dans le parc.

6. Exercice de fléchage

Objectif : Construire des phrases ou un petit texte à partir de mots-clés classés en colonnes.

Exemple : Colonnes données.

- Sujet : L'enfant, Le chat
- Verbe : mange, dort
- Complément : une pomme, sur le canapé. Les élèves construisent des phrases comme: L'enfant mange une pomme ou Le chat dort sur le canapé.

7. Reconstitution d'un paragraphe en désordre

Objectif : Apprendre à organiser un texte selon une logique cohérente.

Exemple : Les phrases suivantes sont données en désordre :

- a) Le soleil commence à se lever.
- b) Tout le monde est encore endormi.
- c) Un léger bruit de vent s'entend dans les arbres. Les élèves les réorganisent pour former un paragraphe fluide.

8. Questions à choix multiple (Q.C.M.)

Objectif : S'exercer à évaluer et à sélectionner la réponse la plus pertinente.

Exemple :

Question : Quel est le synonyme de « joyeux » ?

Options :

- a) Triste
- b) Content
- c) Ennuyé..... Les élèves choisissent : **b) Content.**

9. Hiérarchisation des informations pour rédiger un paragraphe **Objectif :**

Organiser des informations pour créer un texte structuré.

Exemple : Les élèves reçoivent les faits suivants :

- Le joueur a marqué un but. □ L'équipe a gagné le match.
- Tout le monde était très excité dans le stade. Ils les ordonnent pour écrire un paragraphe cohérent : Dans un stade plein d'énergie, tout le monde était très excité. Le joueur a marqué un but décisif, et l'équipe a finalement gagné le match.

10. Organisation avec des articulateurs logiques

Apprendre à relier les idées par des connecteurs.

Les élèves doivent rédiger une journée type en utilisant :

D'abord, Ensuite, Puis, Enfin.

Rédaction : D'abord, je me réveille tôt. Ensuite, je prends mon petit-déjeuner. Puis, je pars à l'école. Enfin, je fais mes devoirs à la maison.

➤ D'autres exercices pour l'amélioration des compétences en écriture :

Ces activités pédagogiques sont conçues pour aider les apprenants à maîtriser progressivement la langue écrite en combinant compréhension, créativité, et logique. Voici une reformulation de chaque exercice, accompagnée d'explications et d'exemples concrets.

1. Remettre en ordre les répliques d'un dialogue

Objectif : Comprendre la logique d'un échange oral et organiser les répliques dans un dialogue structuré.

Exemple : Répliques données.

- Oui, mais avez-vous d'autres couleurs ? □ Bonjour, je cherche un pull en laine.
 - Bien sûr, en voici plusieurs modèles.
 - Merci beaucoup, je vais en choisir un !
1. Bonjour, je cherche un pull en laine.
 2. Bien sûr, en voici plusieurs modèles.
 3. Oui, mais avez-vous d'autres couleurs ?
 4. Merci beaucoup, je vais en choisir un !

2. Exercice de ponctuation : les signes essentiels

Objectif : Apprendre l'utilisation correcte des signes de ponctuation (point, majuscule, virgule, etc.).

Exemple :

- Phrase donnée sans ponctuation : que fais-tu je ne comprends pas aide-moi - Phrase corrigée : Que fais-tu ? Je ne comprends pas. Aide-moi !

3. Ajout de contenus linguistiques dans une bande dessinée (B.D.)

Objectif : Associer des dialogues ou des légendes aux dessins pour développer la créativité.

Exemple :

Une vignette montre un personnage qui mange une pomme. Les apprenants doivent écrire une légende : Le garçon savourait une pomme fraîche sous l'arbre.

4. Mise en forme d'un petit récit à partir d'indices linguistiques et extra-linguistiques **Objectif :** Construire un récit en s'aidant d'indices visuels et de mots-clés. **Exemple :**

- Indices linguistiques : chat, arbre, courir, peur. Indices visuels : un chat qui grimpe à un arbre.
- Récit produit : Un chat a vu un chien qui lui faisait peur. Il a couru très vite pour grimper dans un arbre.

5. Transformation de phrases nominales en phrases verbales

Objectif : Passer d'un style descriptif à une narration plus fluide.

Exemple :

- Phrases nominales : Le soleil dans le ciel. Des enfants sur la plage.
- Phrases verbales : Le soleil brille dans le ciel. Des enfants jouent sur la plage.

6. Éviter les répétitions en utilisant des substituts

Enrichir le texte avec des pronoms et des synonymes pour varier les formulations.

- Texte initial : Mowgli était perdu dans la jungle. Mowgli avait peur. Mowgli cherchait un abri.
- Texte corrigé : Mowgli était perdu dans la jungle. Il avait peur et cherchait un abri.

7. Transformation : réunir ou diviser des propositions

Objectif : Comprendre les relations entre les idées dans un texte.

Exemple :

- Phrases initiales : Le chat était fatigué. Il dormait sous le canapé.
- Phrase combinée : Le chat, fatigué, dormait sous le canapé.

8. Utilisation de la conjonction « et »

Objectif : Apprendre à relier des éléments avec fluidité.

- **Enumération d'objets :** J'ai vu un lion, un éléphant et une girafe au zoo.
- **Suite de verbes :** Il s'est levé, a préparé son sac et est parti à l'école.

9. Choisir une expression linguistique adaptée à un acte de parole **Objectif :**

Apprendre à utiliser la langue dans un contexte spécifique.

Exemple :

Acte de parole : demander un service.

Expressions possibles :

- Puis-je emprunter votre stylo ? □ Vous pourriez me prêter votre stylo, s'il vous plaît ?

10. Proposer différentes formulations pour un même acte de parole

Objectif : Varier les expressions pour développer la flexibilité linguistique.

Exemple : Demander une information

- Excusez-moi, savez-vous à quelle heure part le bus ?
- Pourriez-vous me dire où se trouve la station de bus ? □ À quelle heure arrive le prochain bus, s'il vous plaît ?

11. Répondre à un questionnaire

Objectif : Appliquer ses connaissances en répondant à une série de questions organisées par difficulté.

Exemple :

Question : Pourquoi le personnage principal a-t-il quitté la maison ?

Réponse : Parce qu'il voulait explorer la forêt.

12. Produire un dialogue basé sur un jeu de rôle

Objectif : Créer un dialogue réaliste en s'appuyant sur une situation donnée.

Exemple : Dialogue dans un magasin

A : Bonjour, je cherche une veste noire.

B : Bonjour ! Nous avons plusieurs modèles. Voulez-vous l'essayer ?

A : Oui, merci. Combien coûte-t-elle

? B : Elle coûte 50 euros.

A : C'est parfait. Je la prends.

13. Élaboration collective d'un résumé

Objectif : Identifier les idées principales d'un texte pour en faire un résumé. **Exemple :**

Après lecture d'un texte sur l'environnement, les élèves résument :

Le texte explique l'importance de préserver la nature et propose des actions simples comme recycler et réduire le gaspillage.

13. Création collective d'un contenu écrit (article, recette, annonce)

Objectif : Construire un texte en groupe pour développer la collaboration.

Exemple : Écrire une recette de cuisine

Ingrédients : 2 œufs, 1 verre de lait, 1 verre de farine. Mélanger tous les ingrédients et cuire dans une poêle chaude.

14. Créer des énoncés en découpant des mots dans des journaux

Objectif : Stimuler la créativité avec des découpages et collages.

Exemple : Avec des mots découpés comme soleil, parc, enfants, jouer, les élèves créent :

Les enfants jouent au parc sous le soleil.

Enfin, ces exercices variés s'intègrent à une démarche pédagogique progressive, guidant les apprenants vers la production de textes structurés et riches en contenu. Ils leur permettent à la fois d'acquérir des compétences spécifiques tout en encourageant une approche active et participative de l'écriture, et de développer ces mêmes compétences de manière ludique et interactive tout en respectant les principes de l'enseignement évolutif de l'écrit.

Chapitre 2

L'expression écrite

Introduction

L'enseignement des langues étrangères a connu d'importantes mutations au cours des dernières décennies, reflétant les changements dans les méthodologies pédagogiques et les attentes des systèmes éducatifs. Si l'écrit a longtemps occupé une place centrale dans l'apprentissage, sa prééminence a été remise en question avec l'avènement de méthodes centrées sur l'oral.

Cependant, dans un monde marqué par l'omniprésence des écrits numériques et professionnels, l'expression écrite reste une compétence essentielle. Ce texte explore les évolutions de la place de l'écrit dans l'enseignement des langues, de la domination de l'approche classique jusqu'aux priorités actuelles, tout en proposant des pistes méthodologiques pour un apprentissage équilibré et efficace.

Évolution de la place de l'écrit dans l'enseignement des langues

1. La prééminence de l'écrit jusqu'aux années 60

Jusqu'aux années 1960, l'apprentissage des langues étrangères s'inscrivait dans un cadre rigoureux et intellectuel, où l'écrit régnait en maître absolu. La méthode de grammaire-traduction, héritée des humanistes, façonnait l'esprit des apprenants à travers l'étude minutieuse des textes, considérés comme les garants ultimes du savoir linguistique.

Les leçons s'articulaient autour de lectures d'œuvres souvent denses et exigeantes, où chaque phrase était scrutée, disséquée, analysée dans ses moindres subtilités. Loin de favoriser une approche vivante de la langue, cet enseignement privilégiait l'exactitude grammaticale et la précision du vocabulaire. À travers une succession d'exercices méticuleux, les élèves s'attelaient à décortiquer la syntaxe, à maîtriser les règles parfois austères des déclinaisons et des conjugaisons.

La traduction constituait alors l'un des piliers de cette méthode, érigeant la correspondance entre la langue source et la langue cible en un exercice presque alchimique. Dans cet effort d'équivalence parfaite, chaque mot, chaque tournure devait être restitué avec la plus grande fidélité, comme si la langue étrangère n'était qu'un reflet de la langue maternelle. Enfin, la rédaction et la dissertation parachèvaient cet édifice pédagogique,

offrant aux étudiants l'opportunité d'exercer leur plume et de raffiner leur style avec une rigueur académique exemplaire.

Mais dans cette quête d'exactitude et de maîtrise écrite, l'oral demeurait le grand absent. Peu, voire jamais sollicité, il était relégué aux marges de l'apprentissage, rendant improbable toute spontanéité dans la conversation. Ainsi, celui qui étudiait une langue en sortait savant des textes, mais muet face aux échanges vivants du monde réel.

2. Le tournant des années 70 : la place dominante de l'oral

Dans le sillage des mutations pédagogiques des années 1970, un vent nouveau souffla sur l'enseignement des langues étrangères. Portées par les méthodes audio-orale et audiovisuelles, ces réformes bouleversèrent les fondements de l'apprentissage, détrônant l'écrit au profit de l'oral, désormais promu au rang de priorité absolue.

S'appuyant sur l'imitation et la répétition, ces approches invitaient l'élève à plonger dans le bain sonore de la langue, à modeler sa prononciation comme un écho fidèle aux voix qu'il entendait. On redoutait alors que l'influence de l'écrit ne vienne troubler la justesse des sons, générant des interférences nuisibles à une acquisition spontanée et fluide. Aussi réorganisa-t-on la hiérarchie des compétences linguistiques, instaurant une progression qui sacralisait d'abord la compréhension auditive, puis l'expression orale, reléguant la lecture et l'écriture à une place subalterne.

Désormais, la priorité n'était plus d'analyser un texte ou de disséquer la mécanique grammaticale, mais bien d'être capable d'interagir dans des situations du quotidien, d'échanger sans hésitation, de répondre avec naturel. Ainsi, tandis que les voix résonnaient dans les salles de classe, que les dialogues enregistrés servaient de modèles inlassablement reproduits, l'écrit, naguère pilier de l'enseignement, s'effaçait peu à peu, ne jouant plus qu'un rôle secondaire dans cette nouvelle vision de la langue vivante.

3. La réalité actuelle : l'ère des textes et l'importance de l'écrit

À l'ère du numérique, l'écrit s'impose partout, tissant sa présence à travers les courriels, les articles de presse et les communications professionnelles. Chaque jour, des millions de mots s'échangent, structurant nos interactions, façonnant nos idées. Pourtant, malgré cette omniprésence, l'enseignement des langues vivantes persiste à placer l'expression écrite en arrière-plan, privilégiant la compréhension, tant orale qu'écrite, et consacrant l'oral comme compétence dominante.

Mais peut-on vraiment reléguer l'écrit à une fonction secondaire, alors qu'il demeure un pilier essentiel de la réussite académique et professionnelle ? Dans les salles d'examen, la maîtrise de l'écrit se révèle décisive, structurant les épreuves, jugeant la capacité d'un étudiant à articuler sa pensée avec clarté et rigueur. Dans le monde professionnel, où les mots fixent les accords, traduisent les intentions, bâtissent la confiance, il devient indispensable de s'exprimer avec précision et autonomie.

Ignorer l'importance de l'écrit serait se priver d'une arme précieuse, d'un pouvoir de communication qui dépasse la simple parole. Car si la voix résonne et s'évanouit, l'écrit, lui, demeure, portant la trace de notre pensée bien au-delà de l'instant.

4. Approche méthodologique pour enseigner l'expression écrite (EE) : Une Approche Progressive

Dans l'apprentissage des langues étrangères, l'expression écrite ne saurait être reléguée à un rôle marginal. Elle exige une progression méthodique, un patient tissage entre réflexion, structure et créativité. Ainsi, pour en faire un axe central de l'enseignement, il convient de guider les élèves à travers une démarche organisée, les menant progressivement vers l'autonomie.

Tout commence par une définition claire des attentes : qu'implique réellement la maîtrise de l'écrit ? Comprendre cette compétence, en saisir les enjeux, permet aux apprenants d'y investir pleinement leur effort. Vient ensuite l'exploration des multiples formes que peut revêtir l'exercice : de la lettre formelle à la description imagée d'un lieu, de la rédaction argumentée à la narration d'une histoire, chaque texte devient un terrain d'expérimentation où se déploient les subtilités de la langue.

Mais au-delà de la diversité des productions, c'est par une méthodologie rigoureuse que l'élève acquerra assurance et précision. La première étape repose sur la planification : esquisser ses idées, bâtir un brouillon, structurer sa pensée avant de coucher les mots sur la page. Puis vient l'appropriation des outils linguistiques – ces précieux connecteurs logiques, ces enrichissements syntaxiques qui donnent du relief et de la fluidité aux écrits. Enfin, l'indispensable relecture parachève le travail, offrant aux étudiants la possibilité d'affiner leur plume, de traquer les maladresses, d'atteindre une justesse toujours plus grande.

Si l'oral demeure le pivot des méthodes pédagogiques actuelles, il serait vain de négliger l'écrit, qui forge une pensée plus aboutie et une expression plus maîtrisée. Loin d'être un simple exercice académique, il est un art qui s'apprend, un outil d'émancipation. Aux

enseignants revient la tâche essentielle de lui redonner sa juste place, en veillant à équilibrer la parole et la plume, pour que chaque élève devienne un acteur complet de la communication.

Bien que l'oral prime encore dans les priorités pédagogiques, *l'expression écrite est une compétence incontournable* qui ne peut être reléguée à un rôle mineur. Les enseignants doivent veiller à proposer une approche équilibrée qui développe aussi bien les compétences orales que les compétences écrites, tout en dotant les élèves des outils nécessaires pour devenir autonomes dans leurs productions.

I. Définitions.

a) Qu'est-ce qu'écrire et pourquoi ?

Écrire, c'est bien plus qu'aligner des mots sur une page ou un écran ; c'est un acte fondamental de communication, un moyen de donner du sens au monde qui nous entoure. Bien avant de songer à la forme parfaite ou à la correction absolue, ce qui importe avant tout, c'est la transmission du message. Un texte n'existe que par son intention : il naît d'une pensée, d'une nécessité de partager une idée, une émotion, une information.

Danielle Bailly nous rappelle que tout acte d'écriture repose sur trois piliers essentiels : avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comprendre la raison qui nous pousse à écrire. À travers les mots, le scripteur s'adresse à un destinataire, même si celui-ci est absent, voire inconnu. L'écrit traverse l'espace et le temps, établissant un dialogue silencieux entre celui qui rédige et celui qui lit. Ainsi, bien que le lecteur ne soit pas présent au moment où les mots prennent forme, la communication n'en est pas moins réelle et essentielle.

Kathleen Julié, quant à elle, nous invite à prendre conscience de la place omniprésente de l'écriture dans notre quotidien. De la liste de courses griffonnée à la hâte sur un bout de papier aux notes minutieusement prises lors d'une conférence, en passant par les cartes postales envoyées depuis un lointain voyage, l'écriture jalonne nos vies. Et pourtant, aucun texte ne se crée en un seul jet : chaque message est le fruit d'un processus, d'une réflexion, d'une révision parfois inconsciente, qui lui donne sa forme définitive.

Les raisons qui nous poussent à écrire sont multiples. Nous écrivons pour informer, pour exprimer nos émotions, pour fixer nos connaissances et affiner notre pensée. L'écriture permet aussi de clarifier nos idées, de structurer notre esprit, de laisser une trace de notre passage. Contrairement à la parole, éphémère et fugace, l'écrit demeure, témoin indélébile

de nos pensées. À l'école, les élèves l'expérimentent chaque jour, inscrivant leurs savoirs sur le papier pour mieux les retenir, pour leur donner une existence tangible.

Ainsi, écrire, c'est bien plus qu'un simple geste technique : c'est une nécessité, un moyen de donner forme à nos idées, de tisser des liens invisibles avec autrui, d'ancrer notre pensée dans le fil du temps.

➤ **DANS TOUS LES CAS : IL S'AGIT DE VEHICULER DU SENS ! L'Écriture est bel et bien un outil de sens et d'expression**

Quelle que soit la forme qu'elle prend, l'écriture a toujours pour vocation première de transmettre du sens. Elle n'est pas qu'une simple mise en mots, mais une passerelle entre une pensée et un destinataire, un moyen de fixer, d'exprimer et de partager une idée.

Dans le cadre scolaire, l'écriture revêt une importance particulière. Pour les élèves les plus réservés, elle constitue une alternative précieuse à la prise de parole en classe. Là où l'oral exige une confrontation immédiate avec l'auditoire, l'écrit offre un espace plus intime, plus maîtrisé, où chacun peut s'exprimer sans crainte d'être interrompu ou jugé. Ainsi, l'élève retrouve une liberté d'expression qui lui échappe parfois dans les interactions verbales.

Pour l'enseignant, l'écrit devient un outil pédagogique essentiel. Il permet un suivi plus personnalisé, offrant à chaque élève la possibilité d'exposer sa réflexion de manière approfondie. Contrairement à l'oral, éphémère et parfois imprécis, l'écrit laisse une trace durable, permettant d'évaluer plus finement la compréhension et la progression de chacun. Il constitue aussi un indicateur du degré d'autonomie acquis : à travers un texte, on perçoit non seulement la maîtrise des connaissances, mais aussi la capacité à organiser sa pensée et à structurer une argumentation.

Ainsi, écrire à l'école, ce n'est pas seulement répondre à une consigne ou rendre un devoir : c'est un exercice de construction intellectuelle, un moyen d'apprendre à penser, à s'exprimer et à affirmer sa voix dans le silence du papier.

En résumé, l'écriture est une activité aussi essentielle que variée, qui oscille entre la reproduction d'un modèle et la libre création. Selon le contexte pédagogique et les objectifs fixés, elle peut être plus ou moins contrainte, allant de l'imitation d'un texte à l'expression spontanée d'une pensée personnelle. Comprendre ces différentes formes d'expression écrite permet non seulement d'enrichir les compétences linguistiques, mais aussi de mieux saisir le rôle que joue l'écriture dans l'apprentissage et la communication.

b) Les différentes formes d'expression écrite

L'écriture peut se déployer sous plusieurs formes, chacune correspondant à un degré plus ou moins grand de liberté. On distingue ainsi trois types principaux : l'expression guidée, l'expression semi-guidée et l'expression libre.

L'**expression guidée**, telle que définie par Danielle Bailly, repose sur l'application fidèle d'un modèle afin de s'approprier progressivement des structures langagières. Il s'agit souvent d'un exercice d'imitation visant à familiariser l'élève avec un type de discours précis. Par exemple, recopier une lettre en la modifiant légèrement pour l'adapter à son propre contexte relève de cette approche. L'objectif est ici d'acquérir des automatismes et de se conformer à un cadre préétabli avant de pouvoir s'en détacher.

L'**expression semi-guidée**, quant à elle, constitue un intermédiaire entre reproduction et création. L'écrivain en herbe dispose d'une certaine liberté, mais il doit respecter des contraintes imposées par la consigne. Kathleen Julié illustre ce principe avec l'exercice de rédaction d'une lettre de réclamation, qui nécessite l'usage d'un champ lexical précis, celui de la colère ou de l'indignation. Ce type d'exercice permet d'exercer sa créativité tout en respectant des codes linguistiques et structurels définis.

Enfin, l'**expression libre** représente le stade ultime de l'autonomie en écriture. Selon les instructions officielles du second cycle, elle suppose que l'élève puisse formuler librement une opinion, un sentiment ou une réflexion personnelle, sans contrainte formelle excessive.

Dans le cadre scolaire, on la retrouve notamment dans certains sujets de baccalauréat qui sollicitent l'argumentation personnelle ou la réflexion critique. Ici, l'écriture devient un espace où l'individu s'exprime pleinement, mettant en jeu sa subjectivité et sa sensibilité.

c) « Production » et « Expression » : Une distinction essentielle

Danielle Bailly établit une nuance fondamentale entre les notions de « production » et d'« expression ». Le terme **production** désigne simplement l'acte d'émettre un texte ou une parole, sans qu'il ait nécessairement une valeur particulière. Il est souvent perçu comme une activité mécanique, presque technique, où la créativité n'est pas mise en avant. À l'inverse, l'**expression** est porteuse de sens et d'intention. Elle implique un engagement personnel et une liberté de ton qui dépassent la simple mise en mots d'une idée.

Ainsi, écrire n'est jamais un acte neutre : selon le cadre dans lequel il s'inscrit, il oscille entre contrainte et liberté, entre imitation et création. L'apprentissage de l'écriture, en milieu scolaire notamment, repose sur cette progression, permettant aux élèves de

s'approprier progressivement la langue avant d'en faire un véritable outil de pensée et de communication. **II. Les Types d'Activités en Expression Écrite**

L'enseignement de l'expression écrite repose sur un principe fondamental : stimuler la motivation des élèves. Pour cela, les activités proposées doivent non seulement solliciter leur réflexion intellectuelle, mais aussi éveiller leur sensibilité et leur engagement personnel. L'élève doit percevoir l'écriture comme un moyen d'expression authentique, plutôt qu'une simple contrainte académique.

Dans cette perspective, l'apprentissage ne repose pas uniquement sur la recherche d'une correction grammaticale irréprochable. Il s'agit avant tout de transmettre des idées et des informations de manière intelligible. Un texte d'élève est réussi dès lors qu'il est compréhensible et qu'il parvient à exprimer une pensée de façon cohérente.

Différentes approches pédagogiques permettent de guider les élèves vers une meilleure maîtrise de l'expression écrite. Parmi elles, cinq types d'exercices se distinguent :

1. L'Exercice de Remise en Ordre : Cet exercice consiste à réorganiser des énoncés volontairement désordonnés, issus d'un texte authentique. L'élève doit alors mobiliser plusieurs logiques :

- Sémantique : en assurant la cohérence des idées,
- Structurelle et grammaticale : en respectant la syntaxe et les connecteurs logiques, ▪
Argumentative : en veillant à la progression du raisonnement.

□ Exemple littéraire : Dans "Madame Bovary" de Flaubert, si un passage du roman était mélangé, l'élève devrait s'appuyer sur les enchaînements logiques et la psychologie des personnages pour retrouver l'ordre initial du récit.

2. L'Exercice de Réduction : Il s'agit ici de synthétiser un texte en en retenant l'essentiel, à travers des formes variées : résumé, compte rendu, ou prise de notes. Cet exercice développe la capacité de l'élève à identifier les idées principales et à reformuler avec concision.

□ Exemple littéraire : Un élève pourrait être invité à résumer le mythe de Sisyphe d'Albert Camus en quelques phrases en mettant en avant le concept d'absurde.

3. L'Exercice d'Expansion : À partir d'un texte donné, l'élève est amené à enrichir son contenu en ajoutant une suite, un commentaire ou des interrogations. Cet exercice favorise la créativité et l'interprétation personnelle.

□ Exemple littéraire : Après avoir lu la dernière page de "L'Étranger" de Camus, l'élève pourrait imaginer une suite alternative où Meursault exprime une nouvelle perception de la vie avant son exécution.

4. L'Exercice de Réflexion : l'élève est invité à analyser un document iconographique, un texte ou une œuvre. Il s'agit d'exercer son esprit critique en développant une réflexion argumentée.

□ Exemple littéraire : En observant "Guernica" de Picasso, l'élève pourrait rédiger un texte analysant la façon dont la peinture illustre l'horreur de la guerre, en établissant des liens avec des œuvres littéraires comme "Voyage au bout de la nuit" de Céline.

5. L'Exercice de Pastiche : Cet exercice consiste à écrire à la manière d'un auteur en imitant son style, son ton ou sa structure narrative. Il permet d'explorer la diversité des écritures littéraires et d'acquérir de nouvelles techniques stylistiques.

- Exemple littéraire : Un élève pourrait écrire un poème en alexandrins à la manière de Baudelaire ou une scène de théâtre en s'inspirant du registre comique de Molière.

Enfin, ces exercices doivent être adaptés aux différents types de textes, chacun possédant ses spécificités :

- La narration (récit d'événements fictifs ou réels), □ Le dialogue (échange entre personnages),
- Le monologue (expression d'une pensée intérieure), □ La lettre (forme épistolaire),
- L'article de journal (rédaction informative et objective),
- Le commentaire (analyse et interprétation d'un texte),
- L'argumentation (défense d'une opinion à l'aide d'arguments convaincants).

Ainsi, en variant les types d'exercices et les supports d'écriture, l'enseignant permet aux élèves de développer progressivement une aisance rédactionnelle et une sensibilité littéraire. L'expression écrite devient alors un véritable moyen d'exploration du langage et de la pensée.

➤ **Favoriser l'engagement des élèves dans la production écrite**

L'apprentissage de l'expression écrite repose en grande partie sur la motivation des élèves. Pour qu'ils s'investissent pleinement dans leur production, il est essentiel que les sujets proposés suscitent leur intérêt et leur permettent d'exprimer leurs pensées et expériences personnelles.

Plusieurs types d'activités peuvent être mis en place afin de répondre à cet objectif.

- **Le Journal de Bord : Un outil d'expression et de réflexion**

Le journal de bord est un cahier partagé au sein de la classe, où élèves et enseignant consignent librement leurs impressions sur les activités menées : ce qu'ils ont aimé ou non, ce qui les a marqués, ce qui leur a semblé difficile ou enrichissant. Cet exercice favorise une réflexion sur l'apprentissage et encourage la sincérité, tout en respectant les règles de politesse et de bienveillance. Il contribue ainsi à la formation d'un esprit critique et à une éducation civique responsable.

- Exemple littéraire : Ce dispositif peut être rapproché du journal intime dans la littérature, comme dans Le Journal d'Anne Frank, où l'auteure exprime avec sincérité ses pensées et son quotidien. L'élève peut ainsi, à son échelle, s'exercer à retranscrire ses ressentis et observations de manière personnelle et structurée.

- **Encourager l'expression à travers des expériences personnelles et des créations littéraires**

Deux types d'activités particulièrement stimulantes sont les récits d'expériences personnelles et les créations littéraires. Dans le premier cas, les élèves sont invités à écrire sur des souvenirs marquants, des rencontres ou des événements qui les ont touchés. Dans le second cas, ils peuvent s'essayer à des formes plus artistiques, comme la poésie, la nouvelle ou le conte.

- Exemple littéraire : Un élève pourrait rédiger une lettre fictive inspirée des Lettres persanes de Montesquieu, où un voyageur imaginaire décrit avec étonnement des aspects de la société actuelle. De même, il pourrait rédiger un poème en prose dans l'esprit de Baudelaire, en décrivant une ville sous un angle symboliste et poétique.

- **L'apport du numérique dans l'expression écrite**

L'utilisation d'Internet représente également un levier motivant pour les élèves. Plusieurs activités peuvent être envisagées, comme des recherches documentaires sur un thème donné, suivies d'un résumé, ou encore des échanges épistolaires avec des correspondants

étrangers. Toutefois, ces pratiques restent tributaires des équipements disponibles dans les établissements scolaires.

- Exemple littéraire : Cette approche fait écho aux correspondances littéraires célèbres, comme celles entre Voltaire et Frédéric II, où les auteurs échangent sur des sujets philosophiques et politiques. De la même manière, des élèves peuvent rédiger des courriels ou des articles de blog pour partager leurs idées et développer leur argumentation.

➤ **L'expression écrite comme aboutissement d'un processus pédagogique**

L'écriture ne doit jamais être une tâche isolée ; elle s'intègre dans un parcours pédagogique progressif. Ainsi, une production écrite peut être précédée par une activité de compréhension écrite

(imaginer la suite d'un texte), de compréhension orale (résumer un extrait audio) ou d'expression orale (faire le compte rendu d'un débat). Ce processus permet de réactiver les connaissances acquises et de les mettre en application dans un cadre structuré.

- Exemple littéraire : Dans un travail sur L'Étranger de Camus, un élève pourrait d'abord écouter une lecture du passage où Meursault fait face à la justice, puis en discuter à l'oral, avant de rédiger une défense argumentée du personnage, comme s'il était son avocat.

➤ **Acquérir les codes des différents types de textes**

Avant d'écrire, l'élève doit se familiariser avec les caractéristiques formelles du texte qu'il s'apprête à rédiger. Une lettre, par exemple, suit une mise en page spécifique avec un en-tête, des formules de politesse et une structure claire. De même, un article de presse ou un essai argumentatif obéissent à des règles précises en matière de ton et d'organisation des idées.

- Exemple littéraire : En étudiant les pamphlets de Zola (comme J'accuse...!), un élève peut comprendre les mécanismes de l'argumentation persuasive avant de rédiger son propre texte engagé sur un sujet d'actualité.

➤ **Développer l'autonomie à l'écrit**

L'objectif final est de fournir aux élèves les outils méthodologiques nécessaires pour qu'ils deviennent autonomes dans leur production écrite. L'enseignant doit les guider dans l'acquisition de stratégies cognitives : planification des idées, structuration du texte, révision et correction.

- Exemple littéraire : Un travail sur les brouillons de Flaubert, accessibles aujourd'hui grâce à des archives, permettrait aux élèves de comprendre que l'écriture est un processus de réécriture constant, même pour les plus grands écrivains.

Ainsi, en diversifiant les approches et en donnant du sens aux activités d'écriture, on favorise chez l'élève une appropriation plus naturelle et plus profonde de l'expression écrite.

III. Stratégies méthodologiques pour l'apprentissage de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture repose sur une démarche progressive qui combine observation, réflexion et mise en pratique. Avant de pouvoir produire un texte personnel, l'élève doit d'abord analyser les écrits d'autrui. Cette étape d'observation lui permet de comprendre les mécanismes de construction d'un texte : sa fonction, son organisation et les outils linguistiques employés pour transmettre un message de manière efficace.

L'étude de textes authentiques joue un rôle fondamental dans ce processus. Elle permet d'identifier les caractéristiques propres à chaque genre littéraire ou discursif et de saisir les exigences spécifiques qui s'imposent à l'écrivain. Un roman, une lettre, un article ou un discours ne répondent pas aux mêmes attentes en termes de ton, de structure et de registre de langue.

- Exemple littéraire : Un élève analysant un extrait des Mémoires d'Hadrien de Marguerite

Yourcenar pourra observer comment l'autrice mêle narration et réflexion philosophique, tandis que l'étude d'un sonnet de Baudelaire mettra en lumière l'importance de la structure métrique et du choix lexical.

Par ailleurs, l'écriture suppose le respect de conventions formelles : l'usage correct des majuscules, de la ponctuation et la structuration en paragraphes. Ces règles, parfois différentes d'une langue à l'autre, doivent être maîtrisées pour garantir la lisibilité et l'efficacité du texte. ➤ **Les trois étapes de la production écrite**

L'écriture s'organise généralement en trois phases successives :

1. La Phase de Pré-écriture : Structurer sa pensée

Avant même de rédiger, l'élève doit analyser la nature du sujet et répondre à plusieurs questions essentielles :

- À qui s'adresse-t-il ? □ Quel est l'objectif du texte ?

- Quel ton adopter ? Formel, familier, neutre ?
- Quels moyens linguistiques employer pour adapter son discours ?

Cette réflexion initiale permet d'éviter une écriture désorganisée et de garantir la clarté du message.

- Exemple littéraire : Si l'on demande à un élève d'écrire une lettre fictive en s'inspirant des Liaisons dangereuses de Choderlos de Laclos, il devra d'abord identifier le registre épistolaire, la tonalité persuasive et l'importance des sous-entendus dans l'argumentation.

2. La Phase d'écriture : Mobiliser et organiser ses idées

Au moment de la rédaction, l'élève doit mobiliser ses connaissances linguistiques et ses compétences rédactionnelles. Toutefois, il est fréquent de rencontrer des lacunes lexicales ou syntaxiques. Dans ce cas, il doit savoir recourir à des stratégies de compensation : reformulation, synonymes, ou périphrases pour contourner ses difficultés.

L'écriture ne se limite pas à l'assemblage de phrases ; elle exige une structure cohérente. Le texte doit être fluide, avec une progression logique des idées et une cohésion assurée par des connecteurs pertinents.

- Exemple littéraire : Dans un récit inspiré du Père Goriot de Balzac, un élève devra veiller à construire une narration détaillée, en décrivant les lieux et les émotions des personnages avec précision pour immerger le lecteur dans l'atmosphère du roman.

3. La phase de post-écriture : Relire et améliorer sa production

Contrairement à l'expression orale, qui repose sur une communication spontanée, l'écriture permet un travail de relecture et d'amélioration. Après avoir rédigé un premier jet, l'élève doit relire son texte avec un œil critique :

- La structure est-elle logique ?
- Les phrases sont-elles claires et bien construites ?
- Les erreurs grammaticales ou lexicales ont-elles été corrigées ?

L'autocorrection fait partie intégrante du processus d'apprentissage et permet d'affiner progressivement son style et sa maîtrise de la langue.

- Exemple littéraire : On sait que Gustave Flaubert retravaillait inlassablement ses textes, cherchant le mot juste et la sonorité parfaite. En demandant aux élèves

d'écrire puis de réécrire un paragraphe en améliorant la précision du vocabulaire, on leur fait expérimenter cette exigence du perfectionnement stylistique.

➤ **L'écriture, un processus dynamique**

Apprendre à écrire ne se réduit pas à la simple production d'un texte, mais implique un processus méthodique où l'élève devient progressivement capable de structurer, rédiger et affiner ses idées. Cette approche lui permet de développer non seulement ses compétences linguistiques, mais aussi sa capacité à penser et à argumenter avec rigueur et créativité.

Conclusion :

L'apprentissage de l'expression écrite est un processus exigeant qui mobilise plusieurs compétences simultanément : la maîtrise du lexique, la construction syntaxique, la cohésion et la cohérence du discours. Cet ensemble de critères peut rendre l'écriture complexe, en particulier pour les élèves en début de parcours. C'est pourquoi il est essentiel d'adopter une approche progressive et adaptée à chaque niveau d'apprentissage.

Dès les premières années d'apprentissage, il convient d'encourager les élèves à prendre confiance en leur capacité à écrire. En primaire, parvenir à formuler une phrase correcte constitue déjà une réussite et doit être perçu comme un accomplissement motivant. Loin d'exiger immédiatement une production parfaite, l'enseignant doit valoriser chaque effort et favoriser un apprentissage ludique et progressif.

- Exemple littéraire : Un élève débutant pourrait s'exercer à compléter des phrases simples inspirées d'un conte comme *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : ➡
« *Le renard dit au Petit Prince : 'Si tu veux un ami, apprivoise-moi.* »

L'élève pourrait ensuite imaginer une réponse du personnage pour s'entraîner à la construction d'un dialogue.

L'hétérogénéité des compétences en classe peut être un atout plutôt qu'une contrainte. La mise en place de groupes de niveau ou d'ateliers permet à chaque élève de progresser à son rythme, sans se sentir en échec ou, à l'inverse, freiné dans son avancée. Cette organisation favorise également l'entraide et le partage des connaissances entre pairs, renforçant ainsi l'apprentissage collaboratif.

- Exemple littéraire : Dans un atelier d'écriture, certains élèves pourraient reformuler une fable de La Fontaine en langage contemporain, tandis que d'autres travailleraient sur l'écriture d'une morale alternative, chacun contribuant selon ses capacités.

En fin de lycée, l'écriture devient un véritable exercice de maîtrise et d'analyse. L'élève est amené à rédiger des textes variés – argumentatif, expositif, explicatif, narratif – autant de productions qui exigent une réflexion approfondie et une structuration rigoureuse des idées. Ces exercices ne sont pas uniquement académiques ; ils permettent également de développer une sensibilité littéraire et une capacité à formuler une pensée critique.

- Exemple littéraire : Un lycéen préparant le baccalauréat pourrait s'exercer à rédiger une dissertation sur la question de l'absurde en littérature, en s'appuyant sur L'Étranger d'Albert Camus, ou bien imaginer une réécriture moderne d'un conte traditionnel, jouant ainsi avec les codes du genre narratif.

Enfin, loin d'être un exercice purement scolaire, l'écriture est avant tout un moyen d'expression personnelle et de création. Elle permet à chaque élève, quel que soit son niveau, de structurer ses pensées, de développer son imaginaire et de construire une voix propre. En ce sens, l'apprentissage de l'expression écrite ne se limite pas à une préparation aux examens, mais constitue une véritable formation intellectuelle et culturelle.

Chapitre 3

Démarches et pratiques d'enseignement de l'expression écrite

Ce cours se consacre à la didactique de l'expression écrite, avec pour ambition d'accompagner les enseignants dans l'acquisition d'une aisance pédagogique accrue. Il vise à doter les futurs formateurs des savoir-faire essentiels pour guider efficacement leurs apprenants dans l'univers complexe de la production écrite. Plus particulièrement, il s'adresse à ceux qui enseignent le français langue étrangère à des étudiants arabophones, en leur offrant des outils adaptés pour favoriser l'apprentissage de cette compétence fondamentale.

« *le discours humain se présente comme une suite ordonnée de sons spécifiques. On appelle expression l'aspect concret de ce système signifiant. A ce titre, expression s'oppose à contenu. Chez L. Hjelmslev, tout message comporte à la fois une expression et un contenu, c'est-à-dire peut être envisagé du point de vue du signifiant (expression) ou signifié (contenu)* ». Jean Dubois (2002 : 192)

1- L'expression écrite en approche communicative : définition et objectifs

L'expression écrite, dans le cadre de l'approche communicative, dépasse la simple action de rédiger des mots sur une page. Elle s'apparente à un acte d'interaction, un moyen d'action par lequel un émetteur cherche à exercer une influence sur un destinataire, en s'appuyant sur les ressources infinies de la langue. Il ne s'agit donc pas seulement d'**écrire**, mais d'**écrire pour** : pour informer, convaincre, émouvoir, questionner, ou encore susciter une réaction.

C'est pourquoi, en tant qu'enseignant de français langue étrangère, il est essentiel de concevoir des activités d'expression écrite ancrées dans des situations de communication authentiques et significatives. Chaque tâche doit reposer sur des paramètres clairement définis : identifier le destinataire, préciser la fonction de la communication (informer, argumenter, décrire, etc.), choisir les moyens linguistiques adéquats et situer l'échange dans un cadre spatio-temporel cohérent. Ce contexte permet à l'apprenant de mobiliser activement les connaissances et les compétences acquises précédemment, les réinvestissant dans des productions qui font sens.

Former les apprenants à l'expression écrite, c'est donc les amener à produire des textes qui pourraient exister dans la réalité sociale, des écrits authentiques qui répondent à des besoins concrets de communication. S'exprimer par écrit, c'est chercher à combler un manque : un manque d'information chez le destinataire, à qui l'on transmet un message inédit, ou un besoin d'éclaircissement chez l'émetteur, qui formule une demande. Le destinataire, quant à lui, ne connaît pas d'avance le contenu du message qu'il va recevoir ; il peut en deviner la teneur, l'anticiper partiellement, mais une part d'inconnu persiste, préservant ainsi l'essence même de l'acte communicatif. Pour placer l'apprenant dans une situation d'expression écrite réellement communicative, il est donc primordial de maintenir cet enjeu fondamental : le déficit d'information. C'est cette dynamique d'attente, de découverte et d'ajustement qui donne toute sa valeur à l'acte d'écrire, en le transformant en un échange vivant, porteur de sens et de relation. Donc, l'authenticité constitue un enjeu fondamental dans l'enseignement de l'expression écrite. Elle ne saurait se résumer à la simple maîtrise des structures grammaticales ou à la production de phrases syntaxiquement correctes. Au contraire, elle trouve sa pleine réalisation dans la mise en situation de l'acte d'écriture, où le contexte communicatif revêt une importance primordiale. Pour ce faire, la simulation de situations réalistes s'avère indispensable, car elle permet de doter l'apprenant d'un cadre pertinent et significatif pour son discours.

Prenons l'exemple d'une consigne traditionnelle telle que : « Racontez vos vacances. » Cette injonction, bien qu'apparemment simple, place l'apprenant dans un cadre strictement scolaire. En effet, il s'agit d'un récit adressé non à un véritable destinataire mais à un professeur, dans le but explicite d'obtenir une évaluation positive. Une telle situation de communication est artificielle, dépourvue d'un véritable enjeu pratique, et ne reflète en rien les contextes réels auxquels l'élève sera confronté hors de l'environnement scolaire.

Pour pallier cette lacune, il conviendrait de reformuler la consigne de manière à créer un cadre plus authentique. Ainsi, demander : « *Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été* » instaure une dynamique différente. L'apprenant est alors amené à se projeter dans une situation de communication véritable, où il doit adapter son discours en fonction du destinataire, du registre approprié, ainsi que des conventions sociales et culturelles sous-jacentes.

C'est dans cette mise en situation authentique que l'expression écrite trouve tout son sens. Elle oblige l'apprenant à mobiliser des compétences linguistiques, discursives et

socio-culturelles variées pour construire un message pertinent et cohérent. Ainsi, l'expression écrite ne peut se réduire à un simple exercice de style ou à la juxtaposition de phrases grammaticalement correctes.

Elle s'inscrit dans une logique de communication où le contexte joue un rôle essentiel.

Par ailleurs, il est crucial de distinguer la communication orale de la communication écrite. Cette dernière se caractérise par son aspect différé : l'émission et la réception du message ne sont pas simultanées, contrairement à l'oral. Cette spécificité pose des défis particuliers pour l'apprenant, qui doit apprendre à structurer son propos de manière claire et logique, en l'absence de rétroaction immédiate. Au fil de l'apprentissage, la complexité et la longueur des productions écrites tendent à s'accroître. Dès les premières rédactions, il est essentiel d'insister sur la structuration du texte et la cohérence des idées. La maîtrise de la cohésion textuelle devient alors un objectif central, garantissant la fluidité et la clarté du discours écrit. En somme, l'expression écrite authentique est un véritable exercice de communication, où forme et fond s'entrelacent pour créer du sens. L'apprentissage de l'expression écrite ne saurait se réduire à un simple exercice théorique dépourvu de toute utilité concrète. Il s'agit avant tout de développer des compétences répondant à des besoins réels de la vie quotidienne. En ce sens, la forme épistolaire s'impose naturellement comme l'une des premières pratiques introduites en production écrite. Écrire une lettre, qu'elle soit personnelle ou professionnelle, permet aux apprenants de s'entraîner à transmettre des informations de manière claire et structurée, tout en s'inscrivant dans un contexte significatif et authentique. Il est essentiel de comprendre que l'expression écrite ne peut se concevoir comme une activité gratuite, dénuée de sens ou de finalité. Chaque production écrite doit être motivée par un objectif précis, qu'il s'agisse de partager une idée, de formuler une demande ou de relater un événement. Dans cette perspective, la correction des erreurs, bien qu'importante, ne constitue pas le but ultime des activités d'expression écrite. L'objectif premier réside dans la capacité à communiquer efficacement un message, plutôt que dans la recherche d'une perfection grammaticale ou syntaxique absolue.

Hors des murs de l'institut des langues ou du département de français, les étudiants écrivent généralement avant tout pour répondre à un besoin de communication véritable. Ils ne rédigent pas des textes dans le seul but de les soumettre à la correction d'un tiers, mais pour transmettre une information, exprimer une pensée, ou établir un dialogue à travers

l'écrit. Ainsi, la pédagogie de l'expression écrite doit s'ancrer dans des situations réelles et significatives, reflétant les véritables enjeux de la communication écrite au quotidien.

2- La Démarche pédagogique en classe pour une séquence d'expression écrite

L'enseignement de l'expression écrite en classe repose sur une progression méthodique et structurée, visant à accompagner les apprenants dans leur maîtrise graduelle de la production écrite. Cette démarche s'articule en plusieurs étapes clés, allant de la formulation de messages brefs à la rédaction de textes complexes et organisés.

1. L'éveil à la production de messages simples

Dans un premier temps, il est essentiel de sensibiliser les apprenants à la production de messages courts, résumés en une phrase simple, inscrits dans des situations de communication précises. Ce travail s'apparente à la rédaction de notes brèves, telles que des « messages post-it », où l'objectif est de transmettre une information claire et concise.

2. La transition de la phrase au texte

Progressivement, il conviendra d'amener les apprenants à dépasser le cadre de la simple phrase pour aborder la construction de textes plus développés. Cette évolution implique une sensibilisation à la structuration de l'écrit, en analysant les mécanismes qui régissent l'organisation logique des idées. Il s'agit de comprendre comment et pourquoi les idées doivent s'enchaîner de manière cohérente, assurant ainsi la clarté du message (cf. unité sur la cohérence).

3. L'importance de la structuration à l'écrit

Contrairement à l'oral où le destinataire est présent et peut solliciter des clarifications immédiates, l'écrit impose de soigner la structuration et la présentation logique des idées. Par exemple, une lettre, qu'elle soit informative, explicative ou argumentative, s'inscrit souvent dans un échange épistolaire où chaque message est un élément isolé appelant une réponse.

4. Les supports didactiques comme déclencheurs

Pour initier la production écrite, divers supports peuvent servir de déclencheurs : cartes postales, cartons d'invitation, messages télégraphiques, publicités, catalogues, brochures, lettres amicales ou formelles, courriels, interviews, extraits de reportages, notices d'utilisation, programmes touristiques, etc. Ces supports permettent de définir des objectifs

langagiers et communicatifs clairs, à partir desquels des tâches d'écriture peuvent être conçues.

5. Les trois règles d'or de la rédaction Dans l'art de l'écriture, la clarté, la précision et la cohérence sont les piliers d'un texte réussi.

Qu'il s'agisse d'une œuvre littéraire, d'un essai académique ou d'un simple rapport, la maîtrise de certaines règles fondamentales s'avère indispensable pour assurer la qualité du contenu. Ainsi, afin de guider toute démarche rédactionnelle vers l'excellence, il est essentiel de s'appuyer sur trois règles d'or, véritables repères pour structurer sa pensée et affiner son style :

- **La règle de progression** : Chaque phrase doit apporter une information nouvelle et pertinente, évitant ainsi les répétitions inutiles. Par exemple : *Lattaquié est une ville magnifique. Elle est située sur le bord de la mer Méditerranée.* La seconde phrase n'apporte rien de nouveau, car cette information est déjà implicite pour un public averti.
- **La règle de l'isotopie** : Elle impose une unité logique dans le discours. Il est important de ne pas passer brusquement d'une idée à une autre sans transition. Par exemple : *Il fait beau aujourd'hui. Elle est timide.* Ce passage abrupt entre deux idées sans lien logique perturbe la cohérence du texte.
- **La règle de cohérence et de cohésion sémantique** : Elle vise à assurer la continuité des idées et l'harmonie du texte grâce à des connecteurs logiques et à une organisation sémantique rigoureuse. Elles montrent que l'apprenant ne peut pas se contredire au niveau du sens. Imaginant, par exemple, un étudiant qui adresse une lettre d'invitation écrite à Paris à son ami pendant ses vacances, pour venir le rencontrer le lendemain. Ce n'est pas cohérent sur le plan sémantique (= du sens).

5.1- La pédagogie progressive au service de l'expression écrite

Afin de guider les étudiants vers la maîtrise des trois règles fondamentales de la rédaction, l'enseignant se doit d'orchestrer des activités pédagogiques adaptées, favorisant un apprentissage progressif et réfléchi. Cette démarche s'appuiera sur l'analyse de divers textes, y compris ceux qui présentent des écarts par rapport à l'une de ces règles, offrant ainsi des exemples concrets pour affiner le regard critique des apprenants.

Dès que l'occasion se présente, il sera judicieux d'exploiter les productions des élèves eux-mêmes, anonymisées pour préserver l'objectivité, afin de travailler collectivement sur des cas réels.

L'enseignant veillera à neutraliser les erreurs de morphosyntaxe, d'orthographe ou de grammaire, concentrant ainsi l'attention sur une règle spécifique, dans un souci d'efficacité et de clarté pédagogique.

Pour favoriser une réelle progression des apprenants en expression écrite, il est essentiel d'adopter une démarche de conceptualisation structurée autour de trois étapes clés.

La première consiste en l'observation attentive d'un corpus, généralement composé de textes rédigés par les élèves eux-mêmes, dans lesquels apparaissent des erreurs caractéristiques. L'analyse de ces fautes s'appuie sur des questionnements ciblés et des hypothèses formulées collectivement, ouvrant la voie à un travail de réécriture réfléchi. Ce processus de vérification des hypothèses, mené en interaction avec les élèves, permet à l'enseignant de confirmer ou d'infirmer les observations, en s'appuyant, si nécessaire, sur des corpus exempts d'erreurs, issus des productions des apprenants eux-mêmes.

Ce type d'activité revêt une importance capitale, car il engage les élèves dans une réflexion active sur le fonctionnement de la langue écrite, développant ainsi leur acuité linguistique. Pour en maximiser l'efficacité, il est indispensable de l'intégrer régulièrement dans la dynamique de la classe.

Par la suite, les activités d'expression écrite peuvent être organisées selon une progression méthodique. L'enseignant commence par lire la consigne à haute voix, en s'assurant de sa parfaite compréhension par les élèves. Lorsque de nouveaux termes apparaissent, leur explication est nécessaire pour lever toute ambiguïté. Le recours à la langue maternelle, notamment l'arabe, peut s'avérer pertinent afin de clarifier certaines consignes complexes. L'enseignant précise également le contexte de communication attendu et rappelle les caractéristiques spécifiques du type de texte à produire, qu'il s'agisse d'une lettre, d'un message, d'une invitation ou d'un article.

Le travail de pré-rédaction se fait souvent en groupe, favorisant l'échange d'idées et la réflexion collective. Selon le niveau de difficulté, les élèves peuvent également travailler individuellement. Les idées peuvent être listées au tableau, puis effacées avant la phase de rédaction afin de stimuler la mémoire et l'autonomie des apprenants.

La rédaction proprement dite s'effectue en classe, sous la supervision de l'enseignant. Ce dernier circule parmi les élèves, lit silencieusement leurs productions, et attire discrètement leur attention sur certaines erreurs en les soulignant au crayon à papier, sans interrompre le flux de leur pensée. Les corrections approfondies se font ensuite en dehors de la classe. L'enseignant privilégie l'identification des erreurs récurrentes plutôt que l'attribution de notes, dans une perspective formative. Ces fautes fréquentes servent de base à la conception d'exercices de remédiation ciblés, favorisant une amélioration progressive des compétences rédactionnelles des élèves.

Enfin, lors de la restitution des copies, les apprenants sont invités à s'engager dans un processus d'auto-correction, développant ainsi leur capacité à repérer et à rectifier eux-mêmes leurs erreurs, étape essentielle vers l'autonomie linguistique. **6. Les types d'activités en expression écrite**

L'apprentissage de l'expression écrite s'épanouit à travers une diversité d'activités, allant des plus simples aux plus élaborées, chacune offrant des défis adaptés au niveau de compétence des apprenants. Ces exercices, à la fois variés et stimulants, permettent d'explorer les multiples facettes de la langue écrite, tout en développant des compétences linguistiques, créatives et critiques.

1. Le message bref et spontané : Au cœur de la communication quotidienne, l'écriture d'un court message, tel qu'un mot laissé sur un post-it, constitue un exercice d'une simplicité apparente. Par exemple : « *Vous rentrez chez vous et constatez l'absence de votre père. Quel message rapide laissez-vous sur la porte ?* » Cette activité initie les apprenants à la concision et à l'efficacité du message.

2. La reconstitution de fragments textuels : Ici, l'apprenant se voit confier des messages partiellement effacés, qu'il doit reconstituer avec rigueur, sans trahir le sens initial. Cet exercice affine la capacité à déduire, à interpréter et à combler les lacunes textuelles de manière cohérente.

3. La carte postale et la lettre de vacances : Dans un cadre plus structuré, la rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances s'appuie sur un canevas précis. Bien que les productions partagent des structures similaires, elles se distinguent par la richesse des idées et la variété du lexique employé. Ce type d'exercice favorise des corrections collectives ciblées, propices à des échanges constructifs.

4. Les réponses à des sollicitations publicitaires : Les petites annonces, les demandes d'abonnement, les réservations d'hôtels ou encore les inscriptions à des concours offrent un terrain fertile pour des productions authentiques. Ces exercices, ancrés dans des situations de la vie quotidienne, ouvrent également la porte à des comparaisons interculturelles à travers l'analyse de la publicité. En miroir, la création d'annonces ou de textes publicitaires stimule la créativité des apprenants.

5. L'amorce ou la suite d'un récit : Cet exercice, plus exigeant, sollicite l'imagination des élèves en leur demandant de prolonger une histoire existante ou d'en rédiger l'introduction. Il s'adresse de préférence à des apprenants de niveau intermédiaire, capables de structurer un récit tout en respectant sa cohérence narrative.

6. La présentation d'une personnalité : Rédiger un court article à partir d'un curriculum vitae permet de travailler sur la synthèse et la mise en valeur des informations essentielles. L'exercice inverse, consistant à rédiger un CV à partir d'un récit de vie, engage l'apprenant dans un processus de réflexion sur sa propre trajectoire ou celle d'autrui, dans un contexte de communication authentique. **7. L'écriture journalistique :** Destinée aux apprenants avancés, la rédaction d'articles pour un journal universitaire en français initie les élèves aux codes du journalisme. En endossant le rôle de rédacteur, l'apprenant développe son sens critique, sa capacité d'analyse et son style rédactionnel.

8. Le résumé et le compte rendu : Ces exercices, réservés à des niveaux très avancés, exigent des compétences méthodologiques solides. Ils nécessitent des séances préparatoires dédiées à l'apprentissage des techniques de synthèse, favorisant ainsi une compréhension fine des textes et la capacité à en extraire l'essentiel.

9. Le roman-photo : un projet collaboratif : Alliant l'image et le texte, le roman-photo est un projet ambitieux, particulièrement adapté aux petits groupes. Il mobilise des compétences variées : écriture narrative, mise en scène, créativité visuelle et travail en équipe. Bien que l'investissement demandé soit conséquent, les résultats sont souvent gratifiants.

Cette liste, loin d'être exhaustive, esquisse un panorama des nombreuses activités d'expression écrite possibles. Elles peuvent être adaptées, enrichies ou combinées selon les objectifs pédagogiques et le profil des apprenants, offrant ainsi des expériences d'apprentissage riches et diversifiées.

7. Exemples de fiches pédagogiques pour une séquence d'expression écrite

Concevoir des séquences d'expression écrite efficaces nécessite une planification rigoureuse et des supports pédagogiques adaptés aux objectifs d'apprentissage. Les fiches pédagogiques jouent un rôle essentiel dans cette démarche, en offrant des cadres structurés pour organiser les activités, guider les apprenants et évaluer leurs progrès. À travers les exemples qui suivent, nous proposons des modèles variés de fiches pédagogiques, conçus pour accompagner l'enseignant dans la mise en œuvre de séquences d'expression écrite dynamiques, adaptées aux différents niveaux de compétence des élèves.

7.1- Rédiger sous contrainte : un exercice ludique et formateur

Voici une fiche pédagogique concise, inspirée de *La Classe de Langue*, collection *Techniques de*

Classe publiée chez Clé International, conçue pour accompagner une activité d'expression écrite destinée à des apprenants de niveau faux débutant ou intermédiaire en français. -

Objectifs pédagogiques :

L'activité vise à développer la capacité des apprenants à construire collectivement un récit cohérent, à structurer leur discours grâce à l'utilisation d'articulateurs logiques, et à apprendre en s'amusant. L'enjeu n'est pas uniquement de produire un texte, mais de stimuler la créativité tout en consolidant des acquis linguistiques de manière ludique. -

Support engagé :

L'exercice repose sur l'utilisation de grilles où sont inscrites des contraintes spécifiques, qui orienteront l'écriture des participants. Ces contraintes peuvent porter sur le choix des mots, la structure des phrases, ou encore l'intégration d'éléments lexicaux particuliers. -

Démarche pédagogique adoptée :

L'activité se déroule dans un esprit de jeu, sans autre destinataire que les apprenants eux-mêmes. L'objectif est de manipuler la langue avec souplesse, en jonglant avec des contraintes qui, loin de freiner l'inspiration, encouragent à explorer des chemins inattendus pour produire du sens.

Les grilles circulent librement dans la classe, passant de main en main sans ordre établi. Chaque élève, à son tour, est invité à rédiger la suite d'une histoire en ajoutant une phrase complète, tout en respectant les contraintes imposées. L'humour, la fantaisie et l'inventivité sont non seulement tolérés mais vivement encouragés, car ils participent à l'engagement des apprenants. Si nécessaire, l'enseignant pourra fournir des éléments lexicaux pour enrichir les productions. Une fois les grilles finalisées, les récits sont soumis au vote de la classe,

afin de désigner la production jugée la plus réussie, tant sur le plan de la créativité que de la cohérence linguistique. - **Précisions linguistiques :**

Il est important d'expliciter la notion de « mot », définie ici comme une unité de sens non séparée par un espace. Par exemple, la phrase « *Il n'habite pas à l'écurie* » compte cinq mots. Pour assurer une meilleure compréhension des consignes, l'usage de la langue maternelle des apprenants, notamment l'arabe, peut être envisagé si nécessaire.

Enfin, cet exercice, à la fois simple et stimulant, favorise non seulement la maîtrise des structures linguistiques, mais aussi la dynamique de groupe, la confiance en soi et le plaisir d'écrire. □ **Thème : Le train (dès l'apparition du thème, les apprenants ne peuvent plus en changer)**

Contrainte en nombre de mots	Contrainte d'utilisation d'articulateurs	Phrase
1 mot		<i>Départ</i>
2 mots		<i>Tout commence</i>
3 mots		<i>Le train arrive</i>
4 mots		<i>La foule s'agite</i>
5 mots	mais	<i>Mais il est en retard</i>
6 mots	alors	<i>Les passagers s'impatientent, alors ils vérifient l'horaire</i>
7 mots		<i>Un enfant court sur le quai désert</i>
8 mots	donc	<i>La voix annonce un retard, donc tout le monde soupire</i>
9 mots		<i>Le contrôleur passe, il note les plaintes des voyageurs</i>
10 mots	pourtant	<i>Il tente pourtant de rassurer, mais personne ne l'écoute vraiment</i>
11 mots	et	<i>Une dame grogne et un homme s'énerve, et le temps passe lentement</i>
12 mots	cependant	<i>Tout semble figé sur le quai, cependant le soleil décline doucement</i>
13 mots	encore	<i>Le train n'arrive toujours pas, et l'attente devient encore plus pesante</i>
14 mots		<i>Une annonce retentit enfin, le train démarre d'une autre</i>

		<i>gare</i>
15 mots	enfin	<i>Tout le monde court vers un autre quai, et enfin, le voyage commence</i>

- **Ce type d'exercice oblige à structurer une histoire avec un rythme progressif tout en respectant des contraintes précises.**

Dans la colonne de droite, on trouvera, en italique, les productions des apprenants. Seule la grille comportant les contraintes — notamment le nombre de mots requis et les articulateurs à utiliser — est distribuée aux élèves. Il est possible que certaines productions ne respectent pas scrupuleusement l'ensemble des consignes. Toutefois, l'objectif fondamental de l'exercice ne réside pas dans l'application rigide des contraintes, mais plutôt dans la capacité des apprenants à élaborer un texte cohérent et créatif. Les consignes servent avant tout de cadre stimulant, destiné à encourager l'inventivité tout en guidant la structuration du discours.

7.2- Rédiger un texte argumentatif

La rédaction d'un texte argumentatif constitue un exercice exigeant, particulièrement destiné à des apprenants de niveau avancé. Cet exercice vise à affiner la capacité à structurer un raisonnement de manière cohérente, tout en favorisant le réemploi judicieux des articulateurs logiques, essentiels à la clarté et à la fluidité du discours écrit.

- **Objectifs pédagogiques :** L'activité poursuit un double objectif. □ Maîtriser l'usage des connecteurs logiques pour articuler des idées de façon harmonieuse.
 - Élaborer une argumentation structurée, en défendant un point de vue à travers des arguments pertinents et des exemples concrets.
- **Démarche pédagogique :**

L'activité se déroule en deux temps, combinant travail individuel et collaboration en petits groupes pour encourager à la fois la réflexion personnelle et l'échange d'idées.

- a) **Phase individuelle :** Chaque apprenant reçoit une grille conçue pour guider la structuration de son argumentation. Il s'agit de sélectionner, parmi une liste de connecteurs logiques proposés, ceux qui permettront d'établir des liens solides entre les idées et d'organiser le raisonnement de manière fluide et convaincante.
- b) **Travail en petits groupes :** Les apprenants se regroupent ensuite pour choisir un thème commun et rédiger une argumentation collective, en suivant la même méthodologie que celle de la phase individuelle. Ce travail collaboratif favorise la

confrontation des points de vue et l'enrichissement des idées. Chaque groupe désigne un rapporteur chargé de présenter la production finale à l'ensemble de la classe, ouvrant ainsi la voie à un débat critique et constructif.

- **Consigne** : L'exercice proposé invite les apprenants à lier des phrases et des idées présentées dans un tableau en sélectionnant des connecteurs logiques (indiqués en italique dans la colonne de droite). Le thème de réflexion est le suivant : « *Êtes-vous pour ou contre les émissions destinées aux enfants à la télévision ?* »

À travers cet exercice, les apprenants seront amenés non seulement à structurer leur pensée, mais également à affiner leur esprit critique, en développant des arguments solides et en apprenant à les exprimer avec clarté et cohérence.

➤ **Sujet** : « **L'impact des réseaux sociaux sur la communication** »

Phrase 1, les interactions en ligne remplacent progressivement les échanges en face à face.
Connecteurs possibles	Aussi, d'autre part, de même, de plus, également, encore, en outre, ensuite, et, par ailleurs, puis, quant à
Phrase 2, la rapidité des échanges favorise parfois des malentendus et des conflits.
Connecteurs possibles	Ainsi, aussi, c'est pourquoi, dès lors, donc, d'où, en conséquence
Phrase 3, le cas des débats en ligne où les avis divergents mènent à des discussions agressives.
Connecteurs possibles	Ainsi, citons, c'est-à-dire, notamment, par exemple
Phrase 4, certains usages des réseaux sociaux permettent une communication enrichissante et créative.
Connecteurs possibles	Cependant, mais, malheureusement, néanmoins, en revanche, pourtant, toutefois
Phrase 5, il est essentiel d'apprendre à utiliser ces outils avec discernement et modération.

Connecteurs possibles	Ainsi, donc, en bref, bref, en définitive, en résumé, finalement, pour conclure, en conclusion
----------------------------------	---

Ce tableau permet de guider la rédaction en structurant un raisonnement progressif et argumenté.

6. Exemples de sujets en expression écrite

L'art d'écrire ne se limite pas à l'inspiration spontanée ; il repose aussi sur des exercices guidés, permettant d'affiner son style et sa réflexion. Voici trois exemples situations qui pourraient nourrir votre plume et stimuler votre imagination.

➤ Exemple de sujets avec contrainte/ sujets guidés :

1. Lettre imaginaire à un personnage historique

Consigne : Vous êtes un journaliste du XIXe siècle et vous avez l'opportunité d'écrire une lettre à

Victor Hugo après la publication des *Misérables*. Dans votre lettre (d'environ 300 mots), exprimez votre admiration pour son œuvre, mais posez-lui aussi trois questions sur ses choix d'écriture et ses idées politiques.

Contrainte : Utilisez au moins cinq citations issues de *Les Misérables* et incluez une comparaison avec un autre écrivain de son époque.

2. Récit à contraintes lexicales et structurelles

Consigne : Rédigez une courte nouvelle (500 mots maximum) racontant une rencontre inattendue entre un robot et un humain dans un monde futuriste.

Contraintes :

- Votre texte doit contenir les mots suivants : « crépuscule », « engrenage », « hésitation », « murmure », « irréversible ».
- Il doit inclure une phrase interrogative, une phrase exclamative et une phrase au discours indirect libre.

3. Débat fictif entre deux points de vue opposés

Consigne : Imaginez un dialogue entre deux philosophes fictifs du XVIIIe siècle débattant de la question suivante : « L'homme est-il naturellement bon ou mauvais ? »

Contraintes :

- L'un des personnages doit défendre une vision optimiste inspirée de Rousseau, l'autre une vision pessimiste inspirée de Hobbes.
- Chaque personnage doit s'exprimer en au moins trois arguments développés.

- Le dialogue doit se conclure par une tentative de synthèse ou une ouverture sur une autre problématique.

Ces sujets allient créativité et rigueur tout en intégrant des contraintes précises pour structurer la réflexion et l'expression.

□ **D'autres exemples d'expression écrite avec contrainte :**

1. Une correspondance estivale manquée

Les vacances touchent à leur fin, et vous recevez une carte postale de votre ami Youssef, inquiet de ne pas avoir pu vous joindre avant la rentrée. Vous décidez alors de lui répondre, en prenant soin de :

- Le saluer chaleureusement et lui témoigner votre plaisir de recevoir son message. □
Lui expliquer pourquoi vous n'étiez pas chez vous lorsqu'il a tenté de vous appeler.
- Lui faire un bref résumé de vos vacances, en partageant avec lui les moments marquants de votre été.
- Lui proposer une date pour une prochaine rencontre, afin de prolonger ces échanges en personne.
- Enfin, vous concluez par une formule amicale et signez votre lettre.

2. À la recherche d'un correspondant

Un jour, au détour d'une annonce sur internet, vous découvrez le profil d'un correspondant français qui attire votre attention. Désireux d'établir un lien épistolaire, vous lui adressez un courriel structuré dans lequel vous :

- Expliquez où et comment vous avez trouvé son annonce.
- Justifiez votre choix en mettant en avant les raisons qui vous ont poussé à le contacter.
- Vous présentez brièvement : votre identité, vos goûts, votre lieu de résidence.
- Posez deux questions afin d'en apprendre davantage sur lui.
- Proposez des échanges réguliers, voire une rencontre future, pour enrichir cette nouvelle amitié.

3. Une nuit cauchemardesque dans un hôtel de luxe

Le cadre était prometteur, le tarif à la hauteur des attentes... et pourtant, l'expérience fut désastreuse. Après une nuit passée dans un hôtel prétendument quatre étoiles, vous prenez la plume pour rédiger une lettre de réclamation adressée au directeur. Votre courrier détaillera :

- Le prix exorbitant qui aurait dû garantir un séjour d'exception.
- Le vacarme incessant qui a troublé votre repos.
- L'état de propreté déplorable des lieux.
- L'attitude désagréable du personnel, loin du service attendu. □ L'inacceptable dysfonctionnement de la douche, rendant votre séjour encore plus pénible. Exigeant réparation, vous formulez clairement votre mécontentement et attendez une réponse à la hauteur du préjudice subi.

4. D'un télégramme alarmant à une carte postale apaisante

Initialement, vous aviez rédigé un télégramme destiné à vos parents, empreint d'urgence et d'inquiétude. Mais, après réflexion, vous préférez leur envoyer une carte postale plus rassurante. Ce message, plus doux, leur donnera de vos nouvelles sans les alarmer inutilement. Vous y raconterez vos découvertes, évoquerez quelques anecdotes de votre séjour et veillerez à dissiper toute inquiétude.

Ainsi, ces exercices d'écriture, bien que guidés, laissent place à la créativité et permettent d'explorer différents styles, du récit intime à la plainte formelle, en passant par la correspondance amicale et la lettre de motivation.

Chapitre 4

Les modèles de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

2.1. Le modèle linéaire

Bien qu'il soit dépassé par rapport aux recherches récentes menées dans le but de développer les techniques de l'enseignement de l'écrit en classe, puisqu'il a marqué les années 1960 et 1970, le modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980 et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite.

Si incomplet qu'il soit, le modèle linéaire, développé par d'autres recherches complémentaires, procure un cadre de base pour de multiples activités d'écriture. Représenté par G. Rohnman (1965), il se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :



En effet, la première étape convenue est faire l'inventaire de ce que l'élève possède comme information à dire ou à présenter en sélectionnant les idées dans un premier temps sur le brouillon, puis rassembler les idées nécessaires à développer, ensuite les organiser et les structurer dans le but de les exploiter ultérieurement dans la production d'un texte.

Puis, dans la deuxième étape l'élève procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées.

Enfin, en procédant à l'analyse du texte écrit avant de le remettre au professeur pour le corriger, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet à l'élève d'effectuer une mise au point, indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux consignes données, aux critères formels et aux normes langagières.

Ainsi, selon G. Rohnman (1965, p. 209-211), *“du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion du savoir dans lequel le sujet écrivain est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives”*.

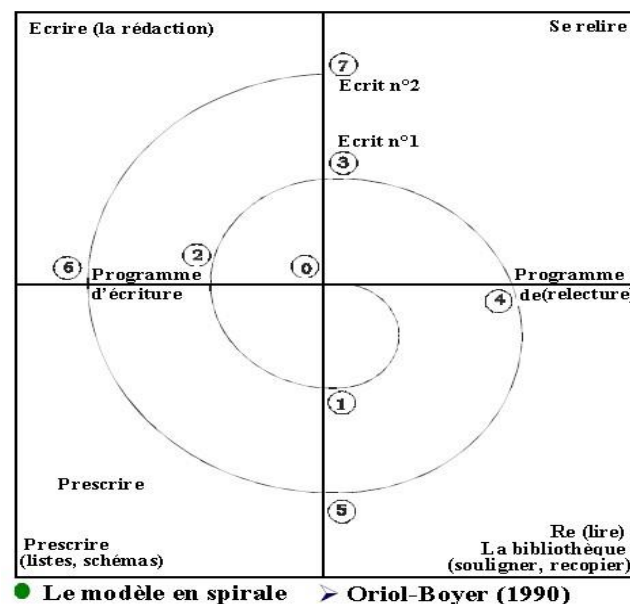
En fait, les didacticiens et chercheurs reconnaissent à ce modèle trois grandes étapes : une phase de préparation et d'organisation,

une phase de développement ou d'écriture proprement dite et une phase de révision qui seront enrichies ultérieurement par d'autres réflexions scientifiques.

2.2. Le modèle en spirale

Développé amplement par Claudette Oriol-Boyer (1990), le modèle en spirale intervient entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981). Il concentre toute son attention sur le principe de la spirale "d'écriture – lecture – écriture" du texte produit, sur les interactions lecture – écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que les conditions de production.

Selon Alain André (2007 : p.39), "à l'exception de la métatextualité, les ateliers que l'auteur Oriol-Boyer nous présente se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit". Ce modèle d'écriture peut servir amplement l'élève en phase d'apprentissage de l'écrit, dans la mesure où il permet de suivre les étapes du processus d'écriture et de réviser au fur et à mesure ce qu'il écrit. En d'autres termes et contrairement au premier modèle (linéaire), ce modèle d'écriture permet à l'élève d'effectuer simultanément plusieurs opérations scripturales tel qu'il est proposé par l'auteur Claudette Oriol-Boyer (1990 : p.69) à la communauté scientifique tout en introduisant le principe de récursivité.



En effet, ce principe de répétitivité, explique le même auteur, divise le processus "écriture – lecture – écriture" en quatre opérations qu'on peut distinguer sur le schéma et qui sont représentées par quatre secteurs du carré.

En outre, le modèle nous précise aussi, qu'il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression scripturale, néanmoins, des critiques reprochent

à ce modèle l'apparition de temps en temps des phénomènes de réécriture ponctuels et qui peuvent conduire l'élève à l'échec de son projet d'écriture. Ainsi, pour plus de précision dans l'interprétation du schéma ci-dessus ; Claudette Oriol-Boyer (1990 : p. 69-82) explique que *“ le secteur (1) de la spirale renvoie d'abord au circuit d'une lecture antécédente que le scripteur possède déjà, ce qui permet à son projet d'écriture d'émerger”*.

Puis, au second plan arrive, la mise en œuvre du programme d'écriture sur la base de plusieurs activités scripturales préalables, telles que la conception de listes de mots, de fragments de textes, de représentations et d'agencements. Ensuite, selon le même auteur (1990 : p. 70), *“le secteur suivant (4–5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui) et conduit à d'autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d'une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire ainsi, le parcours se poursuit jusqu'au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale”*.

En effet, certains spécialistes des ateliers d'écriture dont Isabelle Rossignol (1997) pense que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d'une production autonome que l'élève parvient à conduire en classe, il semble plutôt que ce modèle favorise l'apprentissage de l'écriture. De plus, selon les propos d' Isabelle Rossignol (1997 : p. 112), *“le modèle en question permet surtout de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément”*.

A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990) explique dans son modèle : *“ si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire”*. Pour intéressant qu'il soit, ce modèle révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

En effet, nous estimons que le modèle en spirale de l'écriture attribué à Claudette Oriol-Boyer peut nous permettre de vérifier comment l'élève parvient à produire un texte écrit au cœur même des interactions constantes entre écriture – lecture – réécriture. Ce modèle peut aussi nous accorder des réponses sur ce qui empêche certains élèves à relire leur production afin de déceler d'éventuelles infractions avant de les remettre à leurs enseignants pour les corriger.

2.3. Le modèle cognitif

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupe abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels. En effet, des chercheurs ont ainsi travaillé au développement de modèles de production textuelle susceptibles d'interpréter les processus d'écriture d'un texte pour une revue plus complète.

Selon Fayol (1997 : p.59), ces modèles d'écriture reposent sur des conceptions différentes :

“D'une part les modèles à orientation modulariste s'appuient essentiellement sur les conceptions issues des recherches linguistiques. (...) Ils prennent également argument des données recueillies en neuropsychologie cognitive. D'autre part, plus récemment, sont apparus des modèles dits connexionnistes (...). Ceux-ci conçoivent la production verbale (...) comme résultant d'interactions plus ou moins contraintes entre des unités sub-symboliques et font une moindre part aux aspects séquentiels du traitement.”

Ainsi, plusieurs modèles d'écriture, présentés à la communauté scientifique, ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'élèves scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Mais le plus couramment cité est certainement celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique. Depuis son entrée en épreuve, ce modèle a connu beaucoup de développements, proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire et plus appliquée à nos yeux, ce qui nous conduit à présenter son parcours depuis sa première apparition.

2.3.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)

Considérablement servi comme référence à de nombreux travaux, les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistants pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite. Selon Piolat, A., & Pélissier, A. (1998 : p.403) *“Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites d'élèves, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la*

tache et le système cognitif du rédacteur”. C’est ainsi, qu’ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

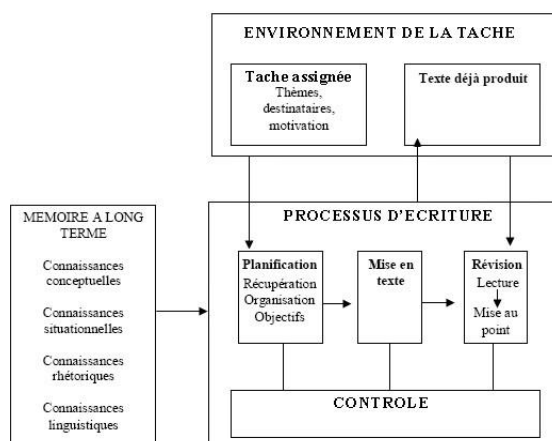


Figure 1 : Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Les mêmes auteurs précisent que ce modèle compte d’abord, “*l’environnement ou contexte de la tâche*” qui comprend l’ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c’est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte “*le texte déjà produit*”, qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d’écriture dès qu’il est créé.

Puis, “*la mémoire à long terme*” qui associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de grammaire, d’orthographe, de lexique, de conjugaison), les métaconnaissances que l’élève possède ainsi que le contrôle qu’il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d’intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d’écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration). Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle l’élève puise ses informations.

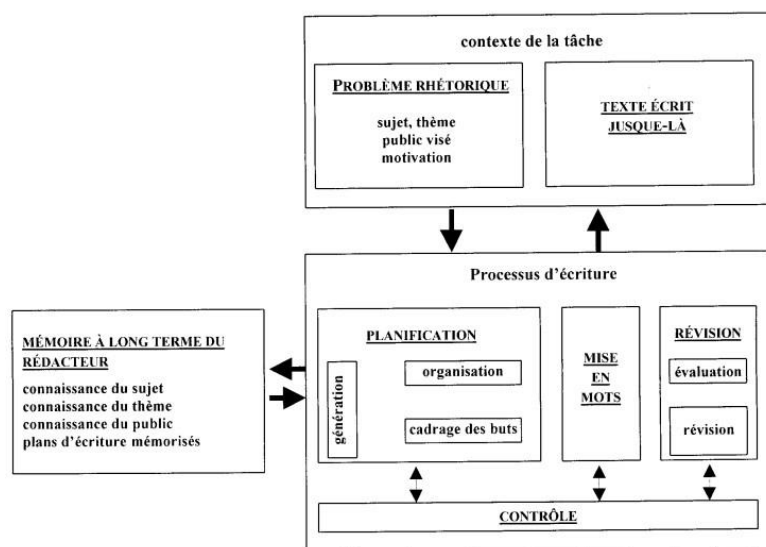
Enfin, “*le processus d’écriture*”, qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et “*le contrôle*”. Quant au repérage de l’erreur, cela nécessite de saisir l’incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire. Cependant, le diagnostic renvoie à la catégorisation de l’erreur et à sa détermination.

Piolat, A., & Pélissier, A. (1998 : p.414) précisent “*qu’il n’y a pas de mode de fonctionnement hiérarchique des processus qui, à tout moment, peuvent passer au premier plan cognitif ou s’infiltrer dans d’autres processus. En revanche, la mémoire de travail sera plus ou moins surchargée selon le type de processus en action, ce qui donne l’impression que ce concept joue un rôle influent dans la réussite d’une activité scripturale*”. En effet, ce

qui montre l'importance du modèle de Hayes & Flower (1980) pour notre travail de recherche c'est qu'il nous accorde d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer la provenance des difficultés, particulièrement en expression écrite chez les élèves scolarisés, et de savoir dans quelles mesures il est possible de perfectionner les textes produits.

2.3.2. Le modèle de Hayes & Flower (1981)

Contrairement au premier modèle de 1980, le second proposé l'année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c'est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d'écriture, de même qu'entre ce dernier et la mémoire à long terme comme on peut le distinguer sur le schéma présenté ci-dessous :



(Figure 2 : Hayes et Flower (1981) Selon l'auteur Laurent Heurley (2006: p.53), *“l'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du “processus d'écriture” et regroupant “planification, mise en mots, révision et contrôle”, tandis que “la boîte de mémoire à long terme du rédacteur” et celle du “contexte de la tâche” signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite”*. Le même auteur ajoute que dans le modèle de Hayes & Flower (1981), *“le cadrage des buts”* constitue une opération qui s'effectue fréquemment dans une forme non rédigée puisqu'elle porte sur la convenance d'un texte aux attentes, qu'elles soient internes ou externes au scripteur.

Quant à la *“la mise en mots”*, le même auteur explique (2006 : p. 54) *“c'est la mise en phrases acceptable de l'information comprise dans la mémoire du scripteur, qui doit confronter des contraintes de type microstructure (lexique, orthographe, syntaxe) et de type macrostructure (cohérence, cohésion, type de texte, structure de texte), quoique le terme*

“mise en texte” ; inclut l’activité de rédaction dans son sens large, c’est-à-dire, à la fois microstructure et macrostructure”.

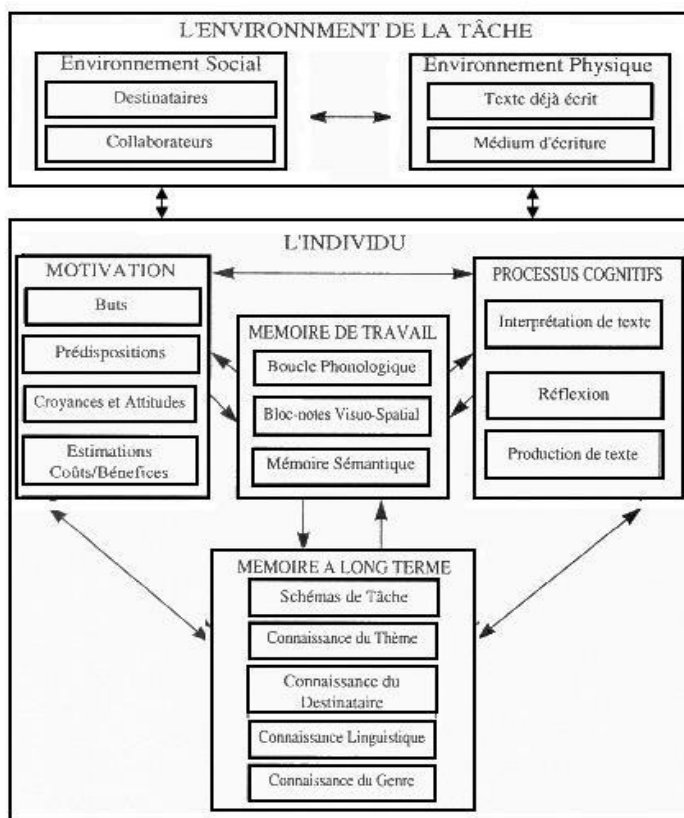
En effet, l’auteur pense également que dans le récent modèle de Hayes & Flower (1981) l’élève dispose de critères naturels de sélection qu’il pourrait associer au *“cadrage des buts”* du modèle, ainsi, plus il est prêt à agir, plus il est qualifié pour trier les contenus conçus, le long du processus d’écriture. Le modèle présente ensuite, *“la révision”* qui s’effectue à la fin de la rédaction et qui a pour rôle, le perfectionnement de la qualité du texte écrit lors de *“la mise en texte”*. Pour que elle soit réalisée, l’élève est contraint d’employer les ressources de la langue de manière correcte afin de repérer d’éventuelles erreurs dans le texte produit.

D’autre part, *“la mise au point”* se manifeste à tout instant sans forcément suspendre le processus d’écriture. D’après Piolat & Pélissier (1998 : p.421) *“la mise au point accorde au scripteur une dernière révision du texte produit dans laquelle, il corrige les erreurs repérées au moment de la lecture, restaure les éléments nécessaires à la compréhension et enfin il réécrit le texte”*.

Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par *“le contrôle”* détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure sur les tâches d’écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d’absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l’activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies. Le modèle de Flower et Hayes (1981) constitue pour notre analyse des erreurs un tout homogène dans la mesure où il nous permet de suivre l’évolution du processus d’écriture chez l’élève, de contrôler les aspects liés à la mémoire (connaissances relatives au sujet) et d’interpréter efficacement les erreurs liées dans chaque phase du processus d’écriture.

2.3.3. Le modèle de Hayes (1996)

L’importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l’activité rédactionnelle. D’après Christine Barré-De Miniac (1996 : p.211), *“le nouveau modèle de la production de textes écrits de Hayes & Flower (1996) est une réorganisation générale qui comprend deux nouveaux éléments importants : l’environnement de la tâche et l’individu lui-même qui produit le texte écrit”*.



Modèle de la production de textes écrits _ Hayes (1996)

Le même auteur explique qu'en premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

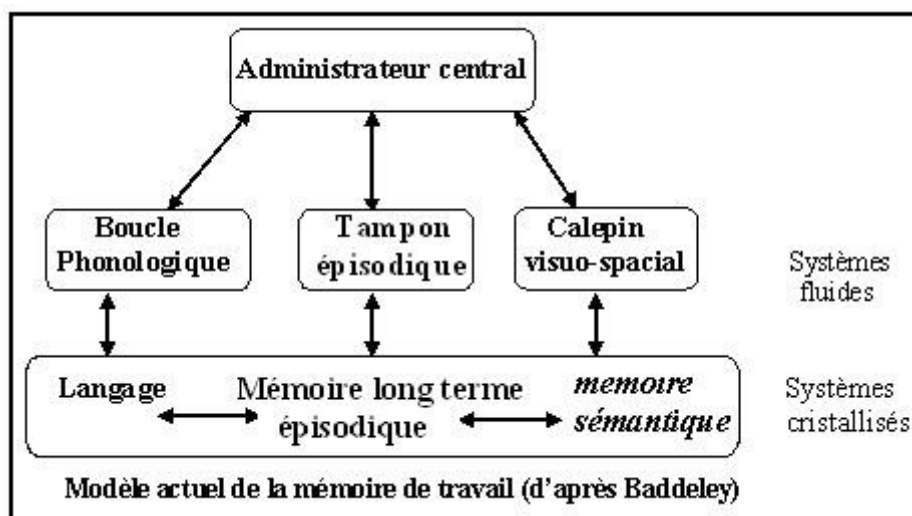
D'après Piolat, A et Pélissier, A (1998 : p.189) précisent “ *toute la réflexion du récent modèle repose sur les représentations internes créées par l'interprétation du texte et mises en œuvre dans le contexte de la tâche écrite en vue d'en engendrer de nouvelles*”. En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur.

Le même auteur ajoute que le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, “*on lit pour définir la tâche*”, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, ensuite “*on lit pour comprendre*”, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et enfin, “*on lit pour réviser*”, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

Enfin, nous estimons que le récent modèle développé et renégocié par les deux auteurs nous permet d'une part, en tant qu'enseignants, de concevoir les rapports lecture – écriture et d'évaluer les performances des élèves en matière de planification, de mise en texte et de révision dans le but de rediriger les différentes activités menées en classe, en particulier celles de compréhension de l'écrit et d'expression écrite. D'autre part, le présent modèle de l'écrit nous accorde, à travers l'interprétation des erreurs produites en expression écrite, d'expliquer l'origine des erreurs perpétrées par les élèves et qui soient relatives à la confusion de sens, au transfert négatif ou positif et aux formes inadaptées au contexte de la situation de l'écrit.

2.3.4. Modèle de Baddeley (1996)

Assimilé dans le modèle de Hayes, le modèle de Baddeley (1996) est centré sur l'architecture de la mémoire de travail et la considère en tant qu'un système temporaire de stockage qui contribue à la manipulation et au traitement de l'information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses.



D'après Gaonac'h, D (1991 : p. 91) ; “Ce modèle est composé de plusieurs modules importants: au départ il était formé par un administrateur central, une bouche phonologique et un calepin visuospatial”. Le même auteur explique que :

- **L'administrateur central** : est un système attentionnel ayant une capacité limitée. Il remplit quatre fonctions : organiser l'exploit dans deux tâches distinctes, exécuter et alterner entre des stratégies de récupération et sélectionner le système qu'il faut utiliser, contrôler le processus qui assure l'activation des informations pertinentes à un moment donné et maintenir et manipuler l'information en mémoire long terme.

Le même auteur (1991) précise que le modèle “ assure aussi la planification et la mise en oeuvre de nouvelles activités, et en cas de besoin l'articulation entre plusieurs activités et permet l'intégration des opérations de traitement des systèmes esclaves, qui sont la boucle phonologique et le calepin visuo-spacial”.

- **La bouche phonologique** : permet le stockage des informations verbales à partir d'informations visuelles et comprend d'abord, le stock phonologique à court terme qui est le réservoir dans lequel se trouve l'information verbale sous forme de sons puis, la boucle articuloire qui accorde l'autorépétition (l'exemple de la voix intérieure). Selon Gaonac'h, D (1991 : p. 93) “*La boucle phonologique n'est exclusivement activée que lorsque le textes se confirme difficile à comprendre. Par contre si le texte se révèle facile, le traitement s'accomplit visuellement en activant tout simplement la mémoire sémantique sans passer par la boucle articuloire*”.

- **Le calepin visuo-spacial** : permet temporairement, le stockage des images mentales et surtout de conserver des informations visuelles et spatiales. D'après Catherine Monnier & Jean-luc Roulin (1994, p. 428) “*le calepin visuo-spatial serait responsable du maintien des informations spatiales et visuelles, ainsi que de la formation et de la manipulation des images mentales*”. Cependant, la différence entre la présente architecture et celle de Hayes & Flower c'est l'addition d'un registre supplémentaire nommé “*mémoire sémantique*”. Selon le même auteur (1994), ce registre a pour fonction ; garantir la conservation d'unités sémantiques indispensables à l'évolution des traitements de formulation tout en assurant la conception du message écrit. Alors que les structures grammaticales et lexicales sont plutôt conservées dans la bouche phonologique.

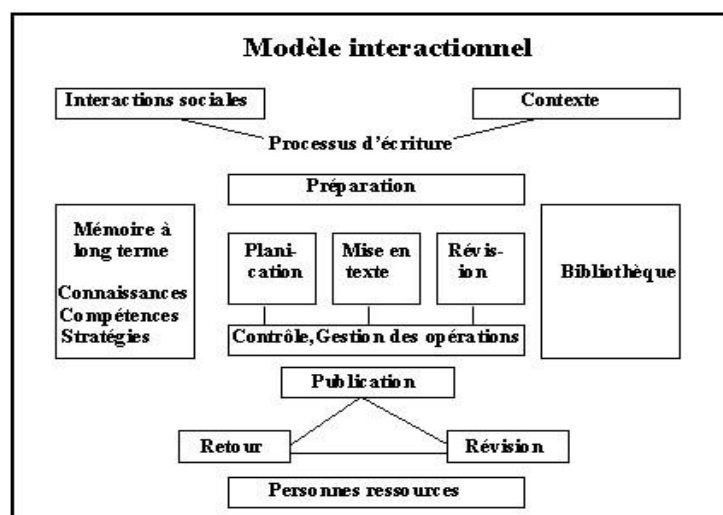
Peu après Baddeley (1999), a complété son modèle en joignant un quatrième élément nommé “tampon épisodique”, qui selon Gaonac'h, D (1991 : p. 103) est un système géré par l'administrateur central, ayant une capacité de stockage réduite qualifié pour le maniement des informations de nature multidimensionnelles dérivant de “*la mémoire à long terme*”. D'autre part, selon le même auteur, le terme “*épisodique*” renvoie au fait que ce “*tampon*” conserve des épisodes dans lesquels les données sont intégrées et assure une fonction décisive lors du transfert et de la récupération d'informations depuis la mémoire à long terme.

Catherine Monnier et Jean-luc Roulin (1994 : p.426) précisent encore que “*Ce modèle est d'une relative simplicité dans sa structure générale mais il permet de rendre compte d'un certain nombre de faits expérimentaux. Compatible avec la pluralité des informations maintenues temporairement lors d'activités complexes, il postule l'existence de deux sous systèmes temporels de stockage dits « esclaves » (la boucle phonologique et le calepin visuo-spatial ou visuo-spatial sketchpad) coordonnés et supervisés par une composante attentionnelle, l'administrateur central*”.

Enfin, malgré l'aspect difficile affiché du modèle de Baddeley (1996) à être éprouvé dans l'état absolu de la production de textes, ce dernier peut nous servir de référence dans l'analyse des erreurs que nous conduisons pour décrire les processus rédactionnels c'est-à-dire les traitements de l'écrit et localiser avec précision la valeur de chaque traitement assuré par les systèmes et les processus rédactionnels.

2.4. Le modèle de l'interaction sociale (1989)

Mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980, le modèle de l'interaction sociale considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre le scripteur et le lecteur en vue de créer un cadre significatif pour le texte écrit. C'est-à-dire que le scripteur prend en considération le point de vue du lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du scripteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié. En effet, ce qui fait la particularité de ce modèle interactionniste, c'est l'intégration des interactions sociales et du contexte dans le processus d'écriture que nous constatons dans le schéma présenté ci-dessous par Claudette Oriol-Boyer (1990):



A ce titre, Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69) précise que *“dans le modèle interactionnel, lors du processus d’écriture, le scripteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et qu’à ce titre, il propose trois opérations essentielles ”*. Ces opérations concernent l’initialisation, la régulation et l’élaboration du discours produit par le scripteur.

a- Initialisation du discours écrit : La particularité du début du texte fait qu’au départ il établit un cadre mutuel et social de référence entre les deux partenaires de la communication à savoir le scripteur et le lecteur en présentant donc un sujet clair. En incluant des éléments méta discursifs il doit clarifier la nature de la communication et accorder au lecteur assez d’indices pour s’informer rapidement du genre de texte et comment l’interpréter.

b- Régulation du discours écrit : Avec l’installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit.

Selon Oriol-Boyer (1990, p.72), *“le scripteur vérifie ses informations de façon qu’elles ne constituent pas d’éventuelles incompréhensions pour la réciprocité scripteur – lecteur. Au besoin, il doit produire des élaborations adéquates pour contextualiser les informations nouvelles et par conséquent, étendre, modifier ou réviser la réalité sociale partagée”*.

Ainsi, lorsque le scripteur ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l’interprétation de son texte, il en découle des élaborations inadéquates au niveau du genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop sur trop peu de points) ou bien au niveau du commentaire (dire trop peu sur trop de points).

c- Elaborations du rédacteur : Lorsque les trois types d’élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l’information du lecteur, à ce moment, le scripteur réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes...etc.).

En effet, pour ce modèle, l’interaction entre pairs est réputée socialement indispensable. Ainsi, la connaissance est conçue sur un plan social, impliquant des négociations du sens entre scripteur et lecteur ; si bien que l’apprentissage s’accomplit par le biais d’opérations naturelles d’écriture dans un contexte de réciprocité.

Le modèle de l’interaction sociale présenté par Martin Nystrand en 1989 prévoit la production écrite comme une négociation de sens entre le scripteur et le lecteur pour instaurer un cadre de référence commun. Dans ce sens, nous estimons que le modèle

interactionnel peut nous accorder une réponse claire sur la manière de construire le sens à travers les textes produits par les élèves en classe. Dans l'analyse des erreurs en expression écrite, les résultats obtenus vont nous permettre de comprendre comment l'élève traite l'information qu'il présente au lecteur, comment il parvient à produire du sens et à construire socialement ses connaissances dans l'interaction entre pairs. Enfin, en accordant aux différents modèles de l'écrit l'intérêt qu'ils méritent, nous entendons reconnaître l'influence qu'entraîne de départ le matériau linguistique et littéraire pour le processus d'écriture. Ainsi, l'influence dirigée simultanément par le matériau linguistique et littéraire collecté au moment de la préparation et le contexte de la tâche, débouche sur la définition du processus d'écriture comme nécessairement, l'interprétation de quelque chose à faire et non pas forcément comme quelque chose à dire. Ceci explique parfois, que se sont bien les mots et les structures qui écrivent le texte et non pas les scripteurs eux mêmes.

Chapitre 5

Les stratégies d'apprentissage de l'écrit

1. Comment les élèves apprennent-ils ?

Nul ne peut s'en passer de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Pourtant, combien les processus de l'apprentissage sont fragiles, complexes, imprévisibles et subjectifs. L'apprentissage de l'écrit en classe de Fle se déroule dans un cadre à la fois collectif et collaboratif ; dans la mesure où l'activité d'expression écrite assurée par l'enseignant en classe s'adresse à l'ensemble des apprenants. Dans le cadre de cette fragilité, qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Pour répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1997 : p.95) estime que *“l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation”*. Habituellement, l'enseignement de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'élève indépendant.

Selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56): *“Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres.*

L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage”. Certes, pour apprendre à écrire, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. De plus, la production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

Alors comment l'élève parvient-il à écrire aisément un texte qui obéit aux normes de la communication ? Qu'est ce qui garantit une production écrite de bonne qualité ? Autant de questions posées par les spécialistes comme Wenden (1987) et Fitzgerald (1987) qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des stratégies d'apprentissage de l'écrit

employées par les apprenants. En matière d'apprentissage de l'écrit, d'importantes recherches ont été conduites ces dernières années pour définir la notion de "*stratégies scripturales*" et déterminer quels types de stratégies utilisent les élèves.

1.1. Définitions des stratégies

Pour ne pas confondre les stratégies d'apprentissage avec celles de l'enseignement, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples : "Stratégie" ou "*Stratighia*" comme l'explique l'étymologie, du mot "Stratigos" est à l'origine, un terme militaire qui s'est répandu dans d'autres domaines et qui signifie ;

- "*Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis*". (Feuillet, 1881, p. 121)

Ce qu'on entend par actions coordonnées, c'est la manière d'organiser, de structurer un travail de recherche d'expérimentation et d'enseignement, d'harmoniser l'ensemble des conduites en fonction d'un résultat. Quant à l'approche actionnelle qui accorde un grand intérêt pour les stratégies d'apprentissage, Jean-Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme :

- "*Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*". Cela signifie, la mise en ordre des actions conduites pour la réalisation des fonctions.

En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies d'apprentissage signifient : "*Un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*". Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau (1993, p. 308), ils proposent la définition suivante : "*Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance*". "Opérations" ou "processus", il y a bien une confusion de taille dans l'emploi des termes pour s'accorder une définition complète des stratégies d'apprenants.

En parlant de la notion de stratégies, Wenden. A.L (1987, p. 7) a soulevé de nombreux termes dans ses travaux: "*techniques, tactiques, plans potentiellement conscients, opérations consciemment employées, apprendre des compétences, compétences de base, compétences utilitaires, capacités cognitives, langage qui traite les stratégies, procédures de la méthode de résolution*". En effet, cette diversité présente une difficulté du moment qu'elles confondent compétences (savoir lire, écrire, parler) et processus (transformation de

l'information). Néanmoins, pour cerner la notion de stratégies, Wenden (1987, p.12) propose six critères qui sont : *“aussi utiles qu'une définition bien arrêtée.*

- *Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.*
- *Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles.*

Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie. - Elles sont orientées vers un problème.

- *Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.*
- *Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.*
- *Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies”.*

Parmi les définitions qui investissent mieux la notion de stratégies, nous présentons la plus simple, proposée par MacIntyre (1994 : p. 190) qui réunit quelques critères de Wenden et dans laquelle il précise que les stratégies d'apprentissage sont : *“Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication”.* [Traduction web]. On entend dire, les apprenants qui présentent une certaine autonomie dans le maniement de la langue, l'exploitation des savoirs et savoir-faire, la résolution des problèmes rencontrés et qui parviennent à faire des choix qui débouchent sur une série d'opérations combinées, ce qui est après tout la raison d'être de l'utilisation des stratégies.

En effet, les techniques et opérations effectuées par les élèves, les méthodes engagées et les procédés sélectionnés sont généralement ajustés aux finalités et objectifs de l'apprentissage de l'écrit. Alors, en quoi les stratégies d'apprentissage de l'écrit sont-elles si importantes pour la réussite de l'activité scripturale ?

1.2. L'intérêt des stratégies d'écriture

Devant apprendre à utiliser la langue à bon escient dans l'apprentissage de l'écrit, les apprenants ne sont pas restés insensibles. Selon Sylvie Cartier (2000), les apprenants participent fortement sur la base de nouvelles expériences, en tirant profit des compétences

et des connaissances antérieures (savoirs et savoir-faire) acquises en classe pour se fixer des objectifs appropriés et choisir des méthodes qui répondent le mieux à leurs attentes en matière d'activité scripturale.

Dans ce sens, des chercheurs comme Weinstein (1994), cité par Sylvie Cartier (2000, p.58), ont montré que “ *les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées*”. Le même auteur ajoute que les apprenants, aidés par leurs enseignants, ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines difficultés scripturales, ils apprendront d'abord lentement à se servir de stratégies selon les besoins. Cette étape consiste dans un premier temps, à sélectionner les idées, développer, structurer et organiser les connaissances nécessaires.

Puis, les élèves parviendront à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant en classe. On entend par là, l'ensemble des techniques développées en classe, que les élèves tentent d'imiter dans un premier temps avant de faire preuve d'autonomie. Ensuite, les élèves adapteront graduellement ces techniques dans le cadre de l'activité d'expression écrite. Par exemple ; construire des phrases courtes, introduire les connecteurs logiques, employer les adverbes, les conjonctions et les accords, respecter la ponctuation.

L'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit donc l'élève à se servir de stratégies en contexte authentique, c'est-à-dire, reliées aux activités accomplies en cours. Ce concept est relevé dans les travaux de Jean Tardif (1992) qui prône “ *l'apprentissage des stratégies dans un contexte d'acquisition de connaissances spécifiques*”.

Les nouvelles stratégies que les élèves parviennent à développer vont progressivement contribuer à “ *la mise à jour*” des connaissances, des compétences et des attitudes. Ainsi, ces facteurs leur permettront progressivement “ *d'apprendre à apprendre à écrire*” en toute autonomie. Pour en ce qui concerne les élèves avancés, ils apprendront d'abord lentement à se servir de stratégies selon les besoins. Cette étape consiste dans un premier temps, à sélectionner les idées, développer, structurer et organiser les connaissances nécessaires.

Enfin, pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, les élèves sont appelés à se servir de stratégies qu'ils ont développé eux-mêmes, en s'inspirant des techniques acquises en classe. Pour réussir en matière d'activité d'écriture, les professeurs et

les apprenants sont appelés conjointement à évaluer constamment les compétences acquises et les objectifs atteints et à surmonter les difficultés rencontrées au passage.

1.3. Stratégies d'écriture de l'élève

Dans l'ensemble, les stratégies, techniques ou opérations menées par l'élève dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, sont des actions qui favorisent l'acquisition de compétences, le stockage d'informations et l'exploitation raisonnable des données. Ainsi, leur utilisation appropriée accorde à l'élève un apprentissage varié, plaisant, efficace, rentable et de plus en plus autonome. En revanche, les stratégies réparties dans le présent mémoire de recherche renvoient particulièrement à la pratique d'écriture. Ils se distinguent par leur obéissance aux processus d'écriture revendiqué par l'approche cognitive, à savoir ; *“la planification”*, *“la mise en texte”* (textualisation), *“la révision”* et *“la correction”* (le contrôle).

1.3.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon Hayes et Flower (1980), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

Selon Préfontaine Clémence (1989), la planification est considérée comme une opération qui permet à l'apprenant de *“se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes: la production des idées, l'organisation des idées et le cadrage des buts”*.

1.3.1.1. Production d'idées

Ce principe permet à l'apprenant de se servir d'outils qui facilitent l'organisation du texte à écrire (dictionnaire, vocabulaire spécifiques), de sélectionner les informations et à développer (ne tenir compte que des informations qui peuvent servir la rédaction du texte et supprimer celles qui soient non reçues). Pour parvenir à produire des idées, l'apprenant peut aussi s'inspirer d'autres modèles pour écrire un texte original et d'explorer les idées obtenues en consultant l'avis d'autrui.

1.3.1.2. Organisation des idées

L'organisation des idées permet à l'apprenant de se référer aux directives et consignes données en classe par l'enseignant (le respect de la consigne accorde une structure adéquate du texte écrit), de classer les idées obtenues selon l'ordre de priorité et d'établir un rapport

logique entre les différentes idées produites (ne pas mettre deux idées ou deux arguments en opposition). Ce principe permet aussi de réorganiser le contenu reçu et d'éliminer les idées non obtenues, de reconstituer la notion spatio-temporelle adaptée au texte à écrire et d'établir des structures à l'aide des informations choisies afin d'élaborer un plan.

1.3.1.3. Cadrage des buts

Le cadrage des buts permet à l'apprenant d'envisager les étapes de la production qui conviennent suivant le type de texte à écrire, de déterminer les objectifs fixés (genre de texte à produire, message transmis, catégorie de lecteurs...etc.), de réajuster les objectifs pendant la production de texte et de limiter objectivement les finalités et objectifs à l'écrit.

1.3.2. Stratégies de mise en texte

Selon Clémence Préfontaine (1998), les stratégies de mise en texte visent non seulement la production du texte mais à "*mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit*". Etant complexe, cette étape s'active dès que l'apprenant entreprend la rédaction de son brouillon en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographe d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire pour accorder une forme linguistique au texte produit. Enfin, les stratégies de mise en texte permettent à l'apprenant d'activer les informations stockées dans "*la mémoire à long terme*". Cette dernière, selon le modèle cognitif d'écriture de Hayes et Flower (1980), associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de : grammaire, orthographe, lexique, conjugaison), les métaconnaissances que le sujet possède ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche) et les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration).

Les stratégies de mise en texte permettent aussi à l'apprenant de s'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées, de développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.), d'honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits, de sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée, de respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical et de réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales acquises en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).

Enfin, l'enrichissement de la mise en texte se réalise en respectant la ponctuation du texte, les figures de style (périphrases), les connecteurs logiques ou chronologiques sans oublier d'effectuer une mise en page et un support de diffusion appropriée.

1.3.3. Stratégies de révision

Selon J.Fitzgerald (1987), *“la révision permet à l'apprenant de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit”*. En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'élève des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte.

Selon J.Fitzgerald (1987 : p. 483), c'est à travers la révision que l'apprenant interpelle constamment les processus mentaux variés:

- *“Vérifier les choix linguistiques et textuels.*
- *Vérifier les procédés textuels (explicatifs, expositifs, argumentatif...etc.) - Vérifier la mise en place des connecteurs, l'enchaînement.*
- *Vérifier les règles de cohérence du texte, l'enchaînement des idées, le sens. - Essayer différentes réorganisations du texte.*
- *Examiner les formulations de phrases et de texte.*
- *Effectuer une comparaison de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.*
- *Se distancier du texte écrit pour une meilleure re-lecture”*.

1.3.4. Stratégies de correction

Les stratégies de correction concernent particulièrement le traitement des erreurs de surface, comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation...etc.

A ce niveau l'élève doit mobiliser toutes ses connaissances pour effectuer des re-lectures ciblées, et consulter des outils de référence d'autocorrection (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données). L'apprenant doit s'appropriier aussi d'une formalité de correction systématique de la syntaxe et coopérer avec d'autres apprenants (travail en groupes) en vue de solliciter des suggestions et améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle du texte écrit.

Enfin, les stratégies employées à l'écrit par l'élève décrivent les différentes actions et comportements, qu'il entreprend avant, pendant et après l'activité d'écriture. Ils nous permettent de comprendre comment l'élève parvient-il à développer sa conscience stratégique à l'écrit, comment il déclenche les actions, il conduit les opérations qui l'aideront à contrôler la gestion de l'activité scripturale, comment il *“apprend à apprendre à écrire”* pour réduire au maximum l'émission des erreurs et savoir mieux investir les connaissances en classe.

Chapitre 6

Préparation de l'écrit

L'art patient de l'écriture en FLE

Dans l'ombre feutrée d'une salle de classe, où le murmure des pages froissées se mêle aux soupirs des esprits en quête d'inspiration, naît lentement l'apprentissage de l'écrit. Il ne s'agit point d'un exercice mécanique, mais bien d'une alchimie subtile où chaque mot, pesé et choisi, devient le reflet d'une pensée qui s'épanouit.

Tout commence par une immersion dans la langue, ce bain nécessaire où l'apprenant, d'abord hésitant, cherche à s'approprier les rythmes et les sonorités d'un idiome qui, peu à peu, se fait sien. Puis vient le moment du premier jet, cette ébauche fragile qui tremble sous la plume, tâtonne, hésite, mais porte déjà en elle l'éclair d'une expression naissante.

C'est alors que l'atelier de rédaction collaborative s'anime. Dans cette ruche studieuse, les idées circulent, les phrases s'échafaudent, se déconstruisent et se rebâtissent. Un mot en appelle un autre, une tournure inspire une reformulation plus élégante, et peu à peu, les textes se parent d'une cohérence nouvelle. Loin d'être une tâche solitaire, l'écriture devient un acte partagé, un tissage délicat où chaque fil apporte sa nuance et son éclat.

Mais l'édifice du texte ne saurait tenir sans les solides fondations de la structuration. Là, les exercices prennent l'allure de défis, où il faut ordonner les idées, relier les paragraphes, équilibrer le propos. Les connecteurs logiques se dressent comme des ponts entre les pensées, les paragraphes se resserrent, s'aèrent, jusqu'à trouver leur juste place. L'apprenant, d'abord architecte hésitant, devient maître de son agencement, donnant à son texte une clarté nouvelle, une élégance propre. Ainsi, peu à peu, dans le tumulte des pages noircies et des ratures fécondes, se forge la maîtrise de l'écrit. Ce n'est plus un simple exercice scolaire, mais l'apprentissage d'une voix, d'un style, d'un pouvoir : celui de donner forme aux pensées, de modeler l'indicible et de le rendre visible. L'écriture en FLE, loin d'être une contrainte, se révèle alors un voyage, une quête où l'apprenant, mot après mot, se façonne et se découvre.

❖ **Voici trois activités pour préparer l'écrit :**

1- Atelier de rédaction collaborative :

L'atelier de rédaction collaborative consiste à réunir plusieurs participants pour rédiger ensemble un texte autour d'un thème précis. Cette approche favorise l'échange d'idées, l'apprentissage mutuel et l'amélioration des compétences en écriture.

Par exemple, on peut choisir un sujet d'actualité, comme le changement climatique, les avancées technologiques ou encore l'importance de la solidarité internationale. Chaque participant écrit alors un paragraphe sur un aspect du sujet : l'un pourrait aborder les causes du changement climatique, un autre ses conséquences, tandis qu'un troisième proposerait des solutions.

Une fois l'écriture terminée, chacun lit son paragraphe à voix haute. Cette lecture collective permet d'analyser les différentes approches du sujet : certains auront une perspective plus analytique, d'autres plus émotionnelle ou descriptive. Ensuite, le groupe discute des **améliorations possibles**, comme la cohérence entre les paragraphes, la clarté des idées ou l'utilisation d'un vocabulaire plus précis. L'atelier se conclut par des retours constructifs, où chaque participant propose des suggestions pour enrichir le texte, améliorer la fluidité du discours ou corriger d'éventuelles erreurs grammaticales. Ainsi, cet exercice permet non seulement de progresser en écriture, mais aussi d'apprendre à travailler en équipe et à s'approprier les différents styles d'expression.

Explication du contenu et des objectifs : L'atelier de rédaction collaborative repose sur plusieurs principes pédagogiques :

1. **Apprendre ensemble** : écrire en groupe permet aux apprenants de s'entraider et de s'inspirer mutuellement.
2. **Développer un esprit critique** : en analysant différentes manières de traiter un même sujet, les participants prennent conscience des multiples approches possibles en écriture.
3. **Améliorer l'expression écrite** : en discutant des points forts et des faiblesses de chaque texte, chacun affine son style et sa précision linguistique.
4. **Encourager la confiance en soi** : lire son texte à haute voix et recevoir des commentaires bienveillants aide à surmonter la peur de l'erreur et à gagner en assurance.

En résumé, cette méthode interactive et dynamique transforme l'apprentissage de l'écrit en un moment d'échange et de progression collective, tout en rendant l'écriture plus vivante et motivante. **2- Exercice de structuration de textes :**

L'exercice de structuration de textes vise à aider les apprenants à organiser leurs idées de manière logique et cohérente en fonction du type de texte à rédiger (essai, lettre, article, etc.). Cette étape est essentielle pour garantir la clarté du message et renforcer l'argumentation.

Par exemple, si l'on travaille sur l'essai argumentatif, il est utile de commencer par un plan détaillé:

1. Introduction : Présenter le sujet et annoncer la problématique.

- Exemple : « Le télétravail est-il une avancée bénéfique pour les employés et les entreprises ? »
- Accroche : Une statistique sur l'augmentation du télétravail.
- Problématique : Peser les avantages et les inconvénients du télétravail.
- Annonce du plan : Présenter les arguments en faveur, puis les limites du télétravail.

2. Développement : Organiser les idées en paragraphes avec des arguments et des exemples.

- Premier argument (avantages) : Flexibilité et équilibre entre vie professionnelle et personnelle.
 - Exemple : Témoignage d'un employé qui a amélioré sa productivité en travaillant depuis chez lui.
- Deuxième argument (avantages) : Réduction des coûts pour les entreprises.
 - Exemple : Une entreprise qui a réduit ses dépenses de bureau grâce au télétravail.
- Troisième argument (inconvénients) : Isolement des employés et perte de la cohésion d'équipe. ▪ Exemple : Un salarié qui se sent moins impliqué dans la culture d'entreprise.

3. Conclusion : Résumer les arguments et proposer une ouverture.

- Synthèse des avantages et inconvénients.
- Ouverture : Imaginer de nouvelles formes de travail hybride.

En réalisant cet exercice, les participants apprennent à structurer leur pensée, à rendre leurs idées plus claires et à articuler leur argumentation de manière fluide.

➤ **Explication du contenu et des objectifs :** L'exercice de structuration de textes répond à plusieurs objectifs pédagogiques :

- a) Acquérir une méthode d'organisation : Apprendre à structurer ses idées en suivant un schéma logique (introduction, développement, conclusion).
- b) Clarifier ses idées : Construire un plan permet d'éviter les répétitions et de hiérarchiser ses arguments.
- c) S'adapter aux différents types de textes : Chaque format (lettre, article, essai) suit des règles spécifiques. Par exemple, une lettre formelle commence par une introduction polie et se termine par une formule de conclusion appropriée.
- d) Développer la pensée critique : Structurer un essai argumentatif apprend à analyser une problématique sous plusieurs angles et à soutenir une opinion avec des preuves concrètes.

➤ **Autres exemples d'exercices :**

- Structurer un article de presse : Donner un sujet (par exemple, « L'importance du sport dans la santé ») et demander aux apprenants de rédiger un article avec un titre accrocheur, une introduction engageante, un corps structuré avec des faits et une conclusion percutante.
- Rédiger une lettre formelle : Simuler une situation (par exemple, écrire une lettre de réclamation à une entreprise) et guider les apprenants dans la mise en page et le ton adéquat.

En combinant ces exercices, les apprenants acquièrent progressivement les réflexes nécessaires pour rédiger avec aisance et efficacité, quel que soit le type de texte demandé.

3- Analyse de modèles de textes : À la découverte des modèles de textes : une immersion dans l'art de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture ne saurait être dissocié d'un regard attentif sur les œuvres qui l'ont précédé. Lire, analyser et comprendre les rouages d'un texte bien construit est une étape fondamentale pour qui souhaite en maîtriser les subtilités. C'est dans cette optique que l'on propose aux apprenants une immersion dans des modèles de textes, choisis avec soin pour illustrer la diversité des styles, des structures et des stratégies argumentatives.

Plongés dans la lecture d'un essai percutant, d'un éditorial incisif ou d'un récit au souffle poétique, les élèves sont invités à décortiquer la mécanique du texte :

- Quels sont les procédés stylistiques qui confèrent à l'écriture son éloquence ?
- Comment l'auteur articule-t-il ses idées pour captiver et convaincre son lecteur ?
 - Quels choix lexicaux et syntaxiques donnent au texte son rythme et sa clarté ?

Loin d'être un exercice purement théorique, cette analyse se veut le prélude à une mise en pratique où chacun pourra s'approprier les techniques observées et les réinvestir dans ses propres écrits.

✓ **Atelier : Rédaction d'un article de journal – une immersion journalistique**

Afin d'évaluer et d'affiner leur maîtrise de l'écrit, les apprenants sont conviés à une expérience d'écriture authentique : la rédaction d'un article de journal. Structurée en plusieurs étapes, cette activité vise à développer une plume claire, argumentée et percutante, tout en encourageant l'échange et la réflexion critique.

1. Choix du sujet : capter l'air du temps

Tout commence par la sélection d'un sujet d'actualité ou d'un événement marquant. Qu'il s'agisse d'une crise environnementale, d'une avancée scientifique, d'un débat de société ou d'un fait divers inspirant, le choix du thème doit éveiller la curiosité et engager la réflexion.

- **Exemple** : Un élève pourrait choisir d'écrire sur l'intelligence artificielle et ses implications éthiques, tandis qu'un autre pourrait se pencher sur une initiative locale de solidarité.

2. Recherche : bâtir son argumentaire sur des faits

Loin de se contenter d'opinions personnelles, les élèves doivent enquêter sur leur sujet en puisant leurs informations dans des sources fiables : □ Articles de presse

- Rapports d'experts
- Interviews et témoignages
- Vidéos documentaires et podcasts

Cette phase leur permet d'affiner leur compréhension du sujet et de nourrir leur article de données précises et d'exemples concrets.

3. Élaboration d'un plan : structurer sa pensée

Avant de se lancer dans l'écriture, les élèves bâtissent un plan détaillé qui servira de squelette à leur article :

- **Un titre accrocheur** : Il doit interpeller le lecteur tout en reflétant le contenu de l'article.
- **Une introduction engageante** : Présenter le sujet et capter l'attention par une statistique frappante, une question rhétorique ou une anecdote marquante.
- **Un développement structuré** : Organisé en plusieurs sections, il articule contexte, arguments et témoignages pour offrir une analyse approfondie.
- **Une conclusion percutante** : Résumer les points essentiels et ouvrir la réflexion sur une perspective future ou une question laissée en suspens.

▪ **Exemple** : Un article sur l'impact des réseaux sociaux pourrait être divisé en trois parties :

1. L'essor fulgurant des plateformes numériques
2. Les effets positifs sur la communication et l'accès à l'information
3. Les dérives (désinformation, addiction, atteinte à la vie privée)
4. **Rédaction : donner vie aux idées**

Forts de leur plan, les élèves passent à la rédaction en veillant à adopter un ton adapté au journalisme :

- Précision et concision
- Fluidité et clarté
- Appui sur des faits concrets et des citations pertinentes

Ils sont encouragés à varier les structures de phrases, à employer un vocabulaire riche et nuancé, et à éviter les répétitions qui alourdissent le propos.

5. Révision et correction : un regard critique sur son travail

Loin d'être une étape secondaire, la relecture est un moment clé du processus d'écriture. Les élèves échangent leurs articles avec un camarade pour une correction mutuelle. L'objectif est de porter un regard constructif sur :

- La clarté et la pertinence des arguments
- La cohérence et la fluidité du texte
- La qualité de la langue (syntaxe, orthographe, ponctuation)

➤ **Astuce pédagogique** : Proposer une grille de relecture avec des critères précis pour guider l'analyse et favoriser un feedback structuré.

6. Présentation : défendre son point de vue

Une fois les articles finalisés, chaque élève présente brièvement son travail devant la classe :

- Pourquoi ce sujet a-t-il été choisi ? □ Quels sont les points clés de l'article ?
- Quelle réflexion souhaite-t-on susciter chez le lecteur ?

Cet exercice d'oralité renforce la capacité à synthétiser ses idées et à défendre une argumentation.

7. Auto-évaluation : apprendre de son propre parcours

Enfin, chaque apprenant remplit une grille d'auto-évaluation, l'invitant à

réfléchir sur : □ Les difficultés rencontrées et les stratégies utilisées pour les surmonter □ Les points forts de son article

- Les aspects à améliorer pour ses futures rédactions

➤ Objectifs pédagogiques : un apprentissage riche et interactif

Comment l'écriture devient un voyage structuré vers la maîtrise et la créativité ? Dans l'atelier de l'écriture, chaque mot posé sur le papier devient une brique qui façonne la pensée, chaque phrase une route qui mène vers une expression plus affirmée. À travers cet exercice méthodique, les élèves ne se contentent pas d'écrire : ils apprennent à modeler leurs idées, à les ordonner pour leur donner force et clarté.

À travers cette activité, les élèves développent une approche méthodique de l'écriture et affinent leur capacité à exprimer des idées de manière claire et structurée. Plus précisément, ils travaillent sur :

- ✓ **La structuration du texte** : apprendre à organiser ses idées pour garantir une lecture fluide et cohérente. Les apprenants découvrent l'art de la structuration en organisant une introduction engageante, bâtir un développement fluide et conclure avec justesse. Un texte bien construit est une architecture invisible qui guide le lecteur sans heurts, l'invitant à progresser sans jamais se perdre.
- ✓ **La qualité de l'argumentation** : savoir illustrer ses propos par des faits, des données et des témoignages pertinents. Les apprenants affinent leur capacité à argumenter, en donnant du poids à leurs affirmations. Un raisonnement convaincant ne repose pas sur des intuitions vagues, mais sur des faits, des témoignages, des données précises qui viennent étayer chaque idée et en garantir la solidité. Apprendre à argumenter, c'est apprendre à penser, à examiner le monde sous un regard critique et structuré.

- ✓ **La maîtrise de la langue** : Les apprenants travaillent la maîtrise de la langue en renforçant l'orthographe, la grammaire et la richesse lexicale. Cet outil à la fois souple et rigoureux, qui exige de la précision et de la finesse. Affiner son orthographe, choisir le mot juste, éviter les maladresses grammaticales, enrichir son vocabulaire : autant d'exigences qui transforment l'écriture en un art subtil, où chaque détail a son importance.
- ✓ **L'esprit critique et collaboratif** : apprendre à analyser un texte, à donner et à recevoir des retours constructifs. L'écriture ne se fait pas en vase clos ; elle est un dialogue, une construction collective. C'est en confrontant son texte au regard des autres que l'on apprend à écouter une critique, à en tirer des enseignements, mais aussi à formuler des retours pertinents sur les écrits de ses pairs. Cette dynamique de partage enrichit l'apprentissage et fait de l'écriture un espace d'échange et de progression mutuelle.

Ainsi, l'écriture ne se limite plus à un exercice scolaire aux règles rigides. Elle devient un territoire de liberté, un espace où l'on façonne ses pensées, où l'on donne du relief à ses idées, où chaque mot posé sur la page porte en lui le pouvoir de convaincre, d'émouvoir et de raconter le monde.

Enfin, Grâce à cette approche immersive, l'écriture n'est plus perçue comme une contrainte scolaire, mais comme un espace de créativité et d'expression, où chaque mot devient un outil pour penser, convaincre et raconter le monde.

Révision générale :

1. Quels sont les principaux objectifs de la séance de "préparation à l'écrit" ?

Réponse

Les principaux objectifs de la séance de préparation à l'écrit sont :

1. Apprendre à construire des textes cohérents et cohésifs en pratiquant l'écriture.
2. S'initier à la rédaction de brouillons, avec des ratures pour corriger les erreurs et reformuler selon les directives de l'enseignant.
3. Comprendre les spécificités de l'écriture des énoncés et s'exercer à structurer ses idées dans un texte.

2. Comment peut-on introduire l'enseignement de l'écrit dans une unité didactique ?

Réponse

L'enseignement de l'écrit ne doit pas être limité à un moment précis d'une unité didactique. Il convient de l'intégrer dans un apprentissage progressif de l'expression écrite, en lien avec les autres compétences langagières. Cette approche peut inclure des activités telles que la construction de textes, des exercices thématiques et stratégiques en classe, ainsi que des prolongements hors classe.

3. Quels types d'exercices peuvent être proposés dans une séance de préparation à l'écrit ?

Réponse

Voici quelques exercices adaptés :

1. Mise en ordre des vignettes d'une bande dessinée.
2. Sélection des éléments pertinents dans une phrase ou un texte.
3. Enrichissement de phrases par des expansions (compléments circonstanciels, adjectifs).
4. Réécriture de phrases nominales en phrases verbales pour obtenir un texte cohérent.
5. Réalisation de dialogues à partir d'un canevas de jeu de rôles.

4. Pourquoi la grille d'auto-évaluation est-elle importante dans la phase de rédaction ?

Réponse

La grille d'auto-évaluation permet aux élèves de confronter leur premier jet à des critères précis. Elle les aide à identifier leurs forces et faiblesses dans leur texte. De plus, elle favorise une amélioration progressive grâce à la co-évaluation, où les élèves échangent leurs

copies pour en tirer des suggestions. Cette démarche renforce leur autonomie et leur capacité critique.

5. Quels rôles jouent la pause et la rature dans l'écriture des débutants ? Réponse

La pause et la rature sont des étapes essentielles pour les débutants dans l'écriture. Elles permettent de réfléchir au choix des mots, de reformuler les idées, et de corriger les erreurs. Ces actions soulignent que le sens n'est pas transparent mais problématique, et que l'élaboration d'un texte implique des questionnements constants sur la langue et le contenu.

6. Comment l'expression écrite était-elle perçue avant les années 60, et comment a-t-elle évolué depuis ?

Réponse : Avant les années 60, l'expression écrite occupait une place centrale dans l'apprentissage des langues étrangères, principalement à travers des méthodes comme la grammaire-traduction.

L'oral était négligé. Dans les années 70, les méthodes audio-orale et audio-visuelle ont favorisé l'apprentissage par l'oral, reléguant l'écrit au second plan. Aujourd'hui, malgré l'importance de la presse et des courriers électroniques, l'oral reste privilégié dans les instructions officielles, bien que l'expression écrite reste une composante essentielle des épreuves de langues vivantes.

7. Quels sont les objectifs principaux de l'expression écrite ?

- **Réponse :** L'expression écrite a pour but de véhiculer du sens. Elle sert à présenter des informations, véhiculer des sentiments, donner des impressions, fixer des connaissances, clarifier la pensée et laisser une trace durable. Elle permet également aux élèves timides de s'exprimer discrètement et au professeur de suivre individuellement les progrès de chaque élève.

8. Quelles sont les différences entre expression guidée, semi-guidée et libre ?

- **Réponse**
 - **Expression guidée :** Reproduire un modèle avec des modifications mineures pour se familiariser avec le format (exemple : personnaliser une lettre).
 - **Expression semi-guidée :** Produire un texte en respectant des contraintes précises (exemple : écrire une lettre de réclamation avec un lexique adapté).
 - **Expression libre :** Formuler une idée, un sentiment ou une opinion personnelle sans modèle strict (exemple : rédiger un texte argumentatif).

9. Quelles sont les trois étapes de la rédaction d'un texte ? □ Réponse

1. **Pré-écriture** : Analyse du sujet en se posant des questions sur le destinataire, le ton et le registre de langue.
2. **Écriture** : Mobilisation des connaissances et mise en forme du message avec une organisation logique et cohérente.
3. **Post-écriture** : Relecture et révision du texte pour améliorer la production et s'assurer de sa clarté.

10. Quels types d'activités peuvent être utilisés en classe pour développer l'expression écrite ? □ **Réponse** : Les activités incluent :

- **Exercice de remise en ordre** : Réorganiser des énoncés.
- **Exercice de réduction** : Résumer un texte ou prendre des notes.
- **Exercice d'expansion** : Ajouter une suite ou un commentaire.
- **Exercice de réflexion** : Analyser un document iconographique.
- **Exercice de pastiche** : Écrire dans le style d'un auteur ou d'un texte donné. D'autres activités incluent la rédaction d'un journal de bord, des expériences personnelles ou des recherches sur Internet pour rendre les tâches motivantes et interactives.

10. Quels sont les premiers types d'écrits à introduire en classe pour initier les apprenants à l'expression écrite, et pourquoi ? **Réponse**

Les premiers types d'écrits à introduire sont les messages courts et simples, tels que des « messages post-it ». Ils permettent de familiariser les apprenants avec la production d'écrits dans des situations de communication précises. Cette approche aide à réduire la complexité initiale de l'écriture, en se concentrant sur une phrase simple avant de progresser vers des textes plus longs et structurés.

11. Quelles sont les trois règles d'or pour rédiger un texte écrit cohérent et comment les expliquer brièvement ?

Réponse

1. **La règle de progression** : Chaque phrase doit apporter une information nouvelle et pertinente pour éviter les répétitions inutiles.
2. **La règle de l'isotopie** : Les idées doivent être enchaînées logiquement pour éviter les ruptures de sens.
3. **La règle de cohérence et de cohésion sémantique** : Le texte doit être logique et non contradictoire dans son contenu.

12. Quels types de supports peuvent être utilisés comme déclencheurs pour une séquence d'expression écrite ? Réponse Les déclencheurs peuvent inclure des cartes postales, cartons d'invitation, messages télégraphiques, publicités, catalogues, brochures, lettres (amicales ou formelles), courriels, interviews, extraits de reportages, notices d'utilisation ou programmes touristiques. Ces supports permettent de proposer des tâches contextualisées et stimulantes pour les apprenants.

13. Comment la démarche de conceptualisation aide-t-elle les apprenants à améliorer leur expression écrite ?

Réponse

La démarche de conceptualisation repose sur trois étapes :

1. **Observation** : Analyse des fautes présentes dans un texte écrit.
2. **Relevé et hypothèse** : Identification des erreurs et formulation d'hypothèses sur leur origine.
3. **Réécriture** : Correction du texte en fonction des hypothèses validées. Cette méthode pousse les apprenants à réfléchir au fonctionnement de la langue et à internaliser les règles de l'écriture.

14. Quelle méthodologie faut-il adopter pour une activité de rédaction en classe ?

Réponse

Il faut d'abord lire et expliquer la consigne, en s'assurant que les apprenants la comprennent bien. Ensuite, rappeler les caractéristiques du type de texte demandé (lettre, message, article...), encourager le travail en groupe pour générer des idées, puis guider les apprenants dans une rédaction individuelle en classe. L'enseignant passe auprès des élèves pour fournir des retours en cours d'écriture. Enfin, les copies sont corrigées sans notes, en mettant l'accent sur les fautes fréquentes pour organiser des exercices de remédiation.

15. Quelle est la principale caractéristique de la séance de "préparation à l'écrit" ?

- a) Une séance destinée à améliorer la lecture en classe.
- b) Une séance pour apprendre à construire des textes de manière évolutive.
- c) Une séance pour corriger uniquement les fautes grammaticales.
- d) Une séance consacrée à l'analyse des grands auteurs littéraires.

Réponse : b) Une séance pour apprendre à construire des textes de manière évolutive. **Faux** : a), c), d).

16. Quels sont les objectifs généraux de l'apprentissage évolutif de l'écriture ?

- a) Construire des textes cohérents et rédiger des brouillons pour les améliorer.
- b) Se concentrer uniquement sur l'enrichissement lexical des phrases.
- c) Apprendre à corriger et reformuler un brouillon selon des directives précises.
- d) Rédiger directement un texte sans passer par des étapes préparatoires.

Réponse : a) Construire des textes cohérents et rédiger des brouillons pour les améliorer. **Faux :** b), d).

Question 17

Parmi les exercices proposés pour la préparation à l'écrit, lequel est incorrect ? a) Mise en ordre des énoncés pour reconstituer un paragraphe.

- b) Passer directement à la rédaction sans analyse préalable.
- c) Hiérarchiser les informations pour élaborer un paragraphe cohérent.
- d) Produire un dialogue à partir d'un canevas de jeu de rôles.

Réponse : b) Passer directement à la rédaction sans analyse préalable.

Faux : a), c), d).

Question 18

Quelles sont les activités réalisées lors de la première séance d'expression écrite ? a) Élaboration collective d'une grille d'auto-évaluation.

- b) Correction collective d'une rédaction d'un niveau moyen.
- c) Réalisation d'exercices de remédiation.
- d) Complétion de paragraphes lacunaires.

Réponse : a) Élaboration collective d'une grille d'auto-évaluation.

Faux : b), c), d).

Question 19

Quels outils ou techniques permettent d'éviter la répétition dans un texte ? a) Les substituts grammaticaux (pronoms personnels, relatifs).

- b) L'utilisation exclusive de connecteurs logiques.
- c) Les substituts lexicaux (exemple : synonyme ou périphrase).

d) La suppression des répétitions sans chercher à reformuler.

Réponse : a) Les substituts grammaticaux (pronoms personnels, relatifs). **Faux :** b), d).

Question 1

Les débutants dans l'écriture se relisent rarement et ne réécrivent pas leurs textes.

- **Vrai**
- **Faux** (*Réponse correcte*)

Les observations montrent que cette idée est souvent contredite. Les débutants sont sensibles aux dimensions langagières, questionnent le choix des mots et considèrent le sens comme problématique.

Question 2 Quelles sont les étapes clés de la "préparation à l'écrit" ?

- **A. Rédaction d'un texte définitif immédiatement**
- **B. Travail collectif ou individuel sur des cahiers d'essais, incluant des exercices préparatoires** (*Réponse correcte*)
- **C. Lecture uniquement sans exercices associés**
- **D. Présentation orale des idées avant l'écriture**

La "préparation à l'écrit" implique un travail sur les cahiers d'essais pour apprendre à construire des textes et parfois inclut des exercices liés au thème du texte.

Question 3

L'enseignement de l'écrit doit être intégré dans toutes les unités didactiques comme une pratique évolutive.

- **Vrai** (*Réponse correcte*)
- **Faux**

Il est précisé que l'apprentissage de l'écrit doit être progressif et intégré dans le dossier de langue, et pas limité à un moment précis.

Question 4 Quel est un exemple d'exercice proposé pour la "préparation à l'écrit" ?

- **A. Lecture d'un texte sans analyse**
- **B. Mise en ordre des énoncés pour reconstituer un paragraphe** (*Réponse correcte*)
- **C. Révision d'un texte déjà corrigé par l'enseignant**

- **D. Traduction littérale de phrases**

L'un des exercices proposés inclut la réorganisation des énoncés donnés en désordre pour créer un paragraphe cohérent.

Question 5 Lors de la 1ère séance d'expression écrite, quelle activité est réalisée ?

- **A. Création d'un résumé collectif d'un texte**
- **B. Élaboration d'une grille d'auto-évaluation et co-évaluation des textes**
(Réponse correcte)
- **C. Production d'un dialogue à partir d'un canevas**
- **D. Complétion de paragraphes lacunaires**

La première séance consiste à élaborer une grille d'auto-évaluation, à échanger les copies pour co-évaluer et à améliorer les textes.

Question 6 :

L'écrit a toujours occupé une place prioritaire dans l'enseignement des langues étrangères, même après les années 70.

- **Vrai**
- **Faux** ✓

Justification : Après les années 70, les méthodes Audio-Orale et Audio-visuelle ont relégué l'écrit au second plan, en privilégiant presque exclusivement l'oral.

Question 7 :

Selon Danielle Bailly, écrire nécessite trois conditions principales : avoir quelque chose à dire, savoir pourquoi on écrit et savoir à qui le message est destiné.

- **Vrai** ✓
- **Faux**

Justification : Danielle Bailly insiste sur ces trois éléments essentiels pour que l'acte d'écriture ait du sens.

Question 8 :

L'expression écrite guidée laisse une totale liberté au scripteur pour exprimer ses idées.

- **Vrai**
- **Faux** ✓

Justification : L'expression écrite guidée repose sur l'application fidèle d'un modèle, limitant ainsi la liberté créative. **Question 9 :**

L'EE (Expression Écrite) est souvent la première étape d'une séquence pédagogique en langues vivantes.

- **Vrai**
- **Faux** ✓

Justification : L'EE est généralement l'aboutissement d'une séquence pédagogique, permettant de consolider et vérifier les acquis. **Question10 :**

L'exercice de réduction consiste à ajouter des informations personnelles pour enrichir un texte.

- **Vrai**
- **Faux** ✓

Justification : L'exercice de réduction consiste à écrire un résumé, un compte rendu ou à prendre des notes, et non à enrichir un texte.

Références bibliographiques

- AMMOUDEN, M'hand. (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat, Université Béjaia (Dir. M. Kebbas & C. Cortier)
- AMMOUDEN M'hand (2010) « L'apprentissage de l'oral : pour une approche globaliste et intégrée », in. O. Aci, H. Menguellat, C. Cortier & M. Rispaïl (coord), Actes des journées internationales de Didactique de Blida « Hommages à El-Hocine Ghriss », Revue Didacstyle n°3, Université de Blida, pp. 55-64
- BAILLY Danielle (1997) Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Gap : Ophrys.
- BARRE-DE MINIAC Christine (2000) Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, coll. Savoirs mieux.
- BOUCHARD Robert (1995) « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », in. V. De Nucheze, V. & J.-M Colletta, (éd.), L'interaction en questions, LIDIL, n°12, Grenoble : Lidilem/Presses Universitaires de Grenoble, pp. 97-118.
- CHEVALLARD, Yves (1982) « Pourquoi la transposition didactique ? », (Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble), paru dans les Actes de l'année 1981-1982, pp. 167-194, [En ligne], http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf (consulté en mai 2010)
- COLLIN Claude (2006) « Didactique expérimentale de la philosophie », [en ligne], <http://www.cvm.qc.ca/ccollin/cadre1.htm> (consulté en octobre 2010).
- CUQ Jean-Pierre (dir), (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLÉ International GAUTHIER Clermont (éd), (1997) Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants, Bruxelles : De Boeck Supérieur
- HALTÉ Jean-François (2005) « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », in. J.-F. Halté & M. Rispaïl, (dirs), L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités, Paris : L'Harmattan, coll. Sémantiques, pp. 11-31.
- HALTÉ Jean-François (1993) La didactique du français, (2ème édition corrigée, 1ère en 1992), Paris : Presses Universitaires de France, col. « Que sais-je ? ».
- LAFONT-TERRANOVA Jacqueline & COLIN Didier (2006), « Introduction », in J. Lafont-Terranova & D. Colin Didier (coord), Didactique de l'écrit : La construction des

savoirs et le sujet écrivain, Namur : Presses Universitaires de Namur/ Cedocef, coll. Diptyque, n°5, pp. 7-10.

- PELPEL Patrice (2004) *Se former pour enseigner*, 3e édition entièrement revue et augmentée, Paris : Dunod
- PENLOUP Marie-Claude (2006) « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in. in J. Lafont-Terranova & D. Colin Didier (coord), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Namur : Presses Universitaires de Namur/ Cedocef, coll. Diptyque, n°5, pp. 81-104.
- PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International RAYNAL, Françoise,
- RIEUNIER, Alain. (2001), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 3e édition, Paris : ESF éditeur.
- RÉZEAU Joseph (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse de doctorat de l'université de Bordeaux 2, [en ligne] <http://joseph.rezeau.pagesperso.orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>
- RICHTERICH René (1994) « A propos des programmes », in. D. Coste (dir), (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier/Didier, coll. LAL., pp. 175-192 ROPÉ Françoise (1990) « Autour des mots », in. *Recherche et Formation*, N° 8, pp. 123-132, [En ligne], <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-11.pdf> (consulté en septembre 2010).