

Difficultés dans la production écrite en FLE Moyens d'action proposés

DANG Kim Hoa et DINH Hong Van

*Département de français - Ecole Supérieure de Langues
Université Nationale de Hanoï*

Résumé:

La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère (LE). Ceci a été attesté par la prolifération des recherches sur la production écrite en langue étrangère au cours de ces trente dernières années. Ces recherches ont abouti à des résultats probants mais insuffisants parce que, selon Marie-Laure Barbier (2003), les avancées récentes de la production écrite en LE sont plutôt inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), peu de recherches prenant en compte une situation d'écriture bilingue. La compétence de production écrite laisse donc toujours à désirer, les témoignages des étudiants de l'Ecole Supérieure de Langues de l'Université Nationale de Hanoï montrent qu'ils ont d'autres difficultés dans la rédaction en français qu'en leur langue maternelle. Quelles sont donc ces difficultés? Comment elles pourraient affecter la qualité des écrits? Et comment faire pour aider les apprenants à relever les défis de la production écrite? Telles sont les questions auxquelles cette communication essaiera d'apporter quelques éléments de réponse.

La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère (LE). Ceci a été attesté par la prolifération des recherches sur la production écrite en langue étrangère au cours de ces trente dernières années. Ces recherches ont abouti à des résultats probants mais insuffisants parce que, selon Marie-Laure Barbier (2003), les avancées récentes de la production écrite en LE sont plutôt inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), peu de recherches prenant en compte une situation d'écriture bilingue. La compétence de production écrite laisse donc toujours à désirer, les témoignages des étudiants de l'Ecole Supérieure de Langues de l'Université Nationale de Hanoï montrent qu'ils ont d'autres difficultés dans la rédaction en français qu'en leur langue maternelle. Quelles sont donc ces difficultés? Comment elles pourraient affecter la qualité des écrits? Et comment faire pour aider les apprenants à relever les défis de la production écrite?

Le cadre de cette recherche se limite aux cours d'expression écrite (EE) dispensés aux étudiants en 2^{ème} années du Département de français de l'Ecole Supérieure de Langues de l'Université Nationale de Hanoï. A l'entrée de cette année universitaire, leur niveau de français correspond, en principe, au B1 du CECR. Les étudiants sont censés avoir acquis une compétence scripturale suffisante en LM et des habiletés de bas niveau en langue française. En réalité, nos apprenants sont loin d'être à la portée des exigences. Dans l'objectif d'améliorer leurs écrits, l'étude sur les difficultés d'un scripteur bilingue nous a servi de point de départ. Nous avons commencé dès la rentrée en septembre 2008 par relever les données dans trois classes avec 52 étudiants au total. La méthodologie utilisée consiste en trois travaux de recueil: les observations de classe, la collecte des écrits et le relevé des résultats d'examen partiel. Ce corpus a été réalisé au cours des sept premières semaines de l'année universitaire 2008, dans la perspective d'une étude comparative sur les progrès des étudiants-scripteurs en fin d'année.

Quels sont les écueils de la production écrite ?

L'analyse des productions écrites des sujets de notre recherche nous a permis de dégager un certain nombre d'obstacles à une bonne production écrite. Dans le cadre de la présente

communication, nous allons en citer quelques-uns ci-dessous en mettant en parallèle la complexité de production écrite en LE et celle en LM.

Un transfert insuffisant de stratégies cognitives

Dans la situation de production d'écrits en LE, les apprenants adultes s'appuient le plus souvent sur leurs habitudes rédactionnelles préalablement acquises en LM. Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND (1999) ont cité certains chercheurs (Edelsky 1982, Hall 1990, Zamel 1983) qui ont constaté qu'il était possible à un scripteur de transférer de nombreuses habiletés et stratégies de la langue maternelle à la langue seconde, que les connaissances en langue maternelle constituaient une base solide, une ressource sur laquelle le scripteur s'appuie au moment d'écrire en langue seconde. L'enseignement réservé aux adultes ou jeunes adultes se base généralement sur ce phénomène de transfert.

Cependant, les observations de classe ont révélé que bon nombre d'entre eux n'étaient pas des scripteurs habiles. En effet, plusieurs étudiants ont fait savoir qu'après avoir lu la consigne, ils se sont immédiatement jetés dans la rédaction d'un seul jet, se passant de la préparation du plan (53,8% des cas) et de la relecture (38,4% des cas). Résultats: leurs écrits ont ratés à coup sûr (32,6% des notes d'examen partiel ont été sous la moyenne). Cette réalité oblige l'enseignant à choisir une méthode adéquate au programme et aux contraintes institutionnelles pour bien gérer le transfert de stratégies cognitives (qui portent sur le traitement de l'information) ou métacognitives (qui portent sur le processus d'apprentissage).

Un texte à produire plus court

Etant donnée des contraintes de temps réservé au cours, les exercices d'EE en LE exigent très souvent une composition de type *texte bref*, de 200 à 300 mots en général (même au niveau avancé) alors que le texte authentique-modèle proposé dans la lecture tourne aux environs de 800 mots (cf. *Tout Va Bien 3*). Quant à la composition en langue vietnamienne, les étudiants, au cours de leurs études secondaires, se sont entraînés à produire des textes de 3-6 pages manuscrites. La tâche de production des écrits brefs modifie sans doute certaines stratégies scripturales acquises en LM. Par exemple: un texte court doit être concis avec moins de contenu, le plan doit se limiter à un strict minimum. Dans ce cas, le scripteur en LE doit modifier la tâche de planification consistant à réorganiser une liste prioritaire d'éléments à prendre en compte avant ou pendant la mise en texte.

Le contexte contrasté entre l'habitude scripturale en LM et le contrat d'écriture en LE est souvent à l'origine des erreurs assez significatives chez les apprenant vietnamiens: si certains ont essayé de respecter le volume en généralisant des idées, beaucoup d'autres n'ont pas respecté la consigne en dépassant le volume (63,4% des écrits), d'autres encore se sont préoccupés d'une introduction de 6-7 lignes sur une composition de 20 lignes!

Une maîtrise plus faible de la langue française

Il est évident qu'une bonne maîtrise de la langue étrangère est la condition *sine qua non* d'un texte réussi. Certes, les outils linguistiques concernant le thème de l'écrit soient préparés pendant les étapes antérieures du découpage d'une unité d'apprentissage, mais un manque de mots ou constructions au moment de la rédaction surgit souvent car le bagage linguistique d'un apprenant de langue (même au niveau avancé) est toujours beaucoup plus limité que celui d'un natif. L'insuffisance syntaxique affecte indéniablement la qualité des productions écrites et la pauvreté lexicale constitue un frein redoutable à une expression riche.

Par conséquent, les expressions écrites en LE comportent davantage de fautes d'orthographe, de fautes d'accord en genre et en nombre ou de fautes de syntaxe. Le répertoire lexical utilisé se limite à un vocabulaire courant avec des mots connus "fréquemment mobilisables", avec de

nombreuses répétitions lexicales. D'un point de vue syntaxique, les textes produits se composent très régulièrement de structures simples du type *Sujet-verbe-complément* ou banales du type "*il y a*" ou "*C'est*". Au niveau de la cohérence textuelle, les connecteurs logiques sont rares.

Les calques linguistiques de LM

Les calques de la langue native en la deuxième langue est un fait tellement évident chez un scripteur bilingue. Au moment de l'écriture, l'apprenant de langue étrangère a souvent recours à la langue maternelle qu'il maîtrise mieux. Il traduit les expressions ou les phrases entières de sa langue dans la langue à acquérir. La traduction "mot-à-mot" donnera probablement des transpositions erronées, surtout lorsque les deux langues en question sont assez éloignées l'une de l'autre, comme le cas du vietnamien et du français.

Les traces de la LM ne sont pas rares dans les écrits de nos étudiants. Ils emploient des structures et des significations provenant du vietnamien comme des calques sans se soucier de la norme de la langue française, comme en témoignent la phrase suivante: "**Bien que** le sport nous donne beaucoup d'avantages, **mais** ce n'est pas la meilleure école de vie".

Que faire pour aider les étudiants à améliorer leur production écrite ?

Pour surmonter les difficultés susmentionnées, il y a sans doute plusieurs solutions envisageables. Mais cette communication se limite à celles qui ont été testées dans nos cours centrés sur la communication écrite en FLE dispensés à nos sujets de recherche.

Commençons par les remèdes à apporter au **premier problème**: un transfert insuffisant de stratégies cognitives. Puisque l'enseignement de la production écrite en LE est une tâche très couteuse en termes de temps, il ne faudrait pas repartir tout à zéro avec un public d'étudiants en 2^{ème} année universitaire. Répondre aux besoins de chaque scripteur de manière personnalisée en agissant précisément sur ce qu'il ne maîtrise pas est une résolution aux lacunes de stratégies d'ordre universaliste. Quant au travail collectif, les activités doivent porter prioritairement sur les processus et stratégies propres à la rédaction en langue à enseigner (travailler sur les genres de texte). Il est également indispensable de mettre l'accent sur les stratégies d'écriture qui incitent l'apprenant à travailler sur la langue pour mieux écrire (éviter les répétitions, enchaîner les idées, utiliser le mot juste, varier les types de phrase et le vocabulaire, etc.).

En ce qui concerne **la deuxième difficulté**, la tâche de rédiger un texte court se heurte certainement aux habitudes des apprenants. Il serait alors judicieux de présenter un texte modèle conforme au volume proposé afin d'illustrer quelques habiletés dans la rédaction de texte bref, à savoir la façon de faire une composition de deux parties au lieu de trois habituellement (soit introduction et développement, soit développement et conclusion); la façon d'aller plus directement à l'essentiel dans l'introduction, de choisir parmi les idées secondaires à développer probablement une seule. Souvent un court texte limite l'espace libre d'une vraie production écrite en situation naturelle d'écriture. Si l'on veut donner plus de créativité à l'apprenti-scripteur, il est toujours possible de mettre régulièrement en place des activités spécifiques autour des opérations linguistiques (exercices d'ajout, de suppression, de déplacement, de remplacement et de transformation). Il est suggéré également de prévoir des exercices qui font travailler sur le volume d'un texte ou paragraphe: multiplier le volume par les différentes façons de développer un contenu (par une définition, une analyse, un exemple, une anecdote, etc.) ou réduire le volume en éliminant les éléments d'élargissement de contenu.

Pour franchir le **troisième type d'obstacle**, une compétence linguistique limitée, il est bien entendu nécessaire de montrer aux apprenants l'existence des passerelles entre la tâche de production écrite avec les acquisitions des séances précédentes (CO, CE, EO). L'enseignant peut encourager les étudiants à lire régulièrement des documents authentiques qui sont en fait une source

importante de matériaux linguistiques nécessaires à une bonne EE. Toutefois, la partie d'EE ne doit cesser d'être un cours de langue digne d'une démarche méthodique propre à lui visant à améliorer la compétence scripturale des apprenants d'une part et à enrichir leurs connaissances linguistiques de l'autre.

En didactique de langue, un cours d'EE se différencie de l'enseignement d'autres compétences par la tâche de préparer des outils immédiats à la disposition des apprenants ou un vocabulaire actif qui dépasse le vocabulaire de base. A titre d'exemple, les expressions temporelles en général (*depuis, à partir de, quelque temps après, au mois de,...*) font parti du vocabulaire de base nécessaire à la rédaction d'un récit tandis que sont considérés comme mots immédiats les connecteurs de temps aidant à introduire la situation initiale (*par un beau soir, il était une fois, dimanche dernier,...*), l'événement perturbateur (*un jour, tout à coup, dès que, en ce moment-là,...*), la situation finale (*finalement, dès lors, cette fois, depuis ce jour, ...*), etc. L'intégration des apprentissages en langue peut s'effectuer dans toutes les étapes de la démarche pédagogique à l'intérieur du cours d'EE: prévoir un texte modèle et des exercices de passage à l'écrit selon des objectifs langagiers spécifiques, amener l'apprenant à construire la carte sémantique avant la mise en texte, et enfin corriger les écrits en illustrant les transformations.

Quant au **phénomène de calques**, omniprésent dans tout contact de langue, une démarche consciente en cours de production écrite semblera efficace. Il ne faut pas hésiter à expliquer aux étudiants l'influence de la langue maternelle sur la langue française. Lorsque les erreurs reviennent régulièrement dans les écrits, un relevé systématique de ces erreurs récurrentes est donc un point de départ nécessaire conduisant à les analyser et à construire par la suite des exercices de remédiation bien ciblés pour limiter les interférences entre les langues. L'analyse des écrits d'élève montre que les apprenants vietnamiens ne font pas la distinction par exemple entre *entendre/écouter, dans/pendant, apprendre/étudier, savoir/connaître, rendre visite/visiter, chercher/trouver,...* Il est important d'abord d'expliquer les différences en matière de signification et de règle d'emploi des termes, puis mettre en regard les deux termes susceptibles de se confondre dans une même activité qui oblige l'apprenant à les réemployer. L'enseignant doit veiller à ne pas favoriser la traduction "mot à mot" qui peut cacher les erreurs. Il ne faut surtout pas laisser écrire tout le texte en LM puis le traduire en LE.

Conclusion

En contexte plurilingue, lorsqu'il s'agit d'apprentis adultes ou jeunes adultes, la tâche de production écrite sera plus complexe pour un non natif qu'un natif. Les observations dans le cours d'EE en FLE sur la mise en place des processus et stratégies indispensables à cette activité révèlent certains obstacles à la réussite des écrits. Des remèdes ont été proposés pour chacun de ces problèmes. Ces outils portent aussi bien sur les savoirs que sur les savoir-faire d'ordre métacognitif. Confrontés à un contenu souvent incomplet en EE en FLE des manuels, nous constatons qu'il est important de construire une pédagogie dynamique de l'écriture en tirant profit des apports méthodologiques quelles que soient les approches. L'enseignant pourrait ainsi passer à partir des activités à objectifs spécifiques afin de combler un manque d'ordre aussi bien linguistique que discursif jusqu'à la mise en situation authentique de communication avec une consigne d'écriture privilégiant la créativité de l'apprenant./.

BIBLIOGRAPHIE

- *La production écrite*, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND. CLE International, Paris, 1999.
- *Tout Va Bien 3*, Hélène Angé et autres, CLE International, 2005.
- *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Jean –Pierre Robert, Editions OPHRYS, Paris, 2008.
- *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Jean-Louis CHISS et autres, De Boeck-Wesmael, Bruxelles 1988.
- *Ecrire en L2: bilan et perspectives des recherches*, Marie-Laure Barbier, 2003, <http://www.univ-Touen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>
- *Accompagner la production d'écrits en français langue étrangère*, Olivier Dezutter. <http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeures-et-professeurs/corps-professoral-en-pedagogie/dezutter-olivier/>