



Les difficultés de la production écrites et sa place dans les différentes approches pédagogiques.

*Ateib Mohamed Ali Akilha¹, Ahmed Mohamed Annori²

^{1,2} Département de français, Université de Sebha

E-mail: ¹aliakila@yahoo.fr, ²tarhouna2000@yahoo.fr

Abstract

Cet article étudie le rôle de la production écrite dans l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage, à partir des méthodes traditionnelles aux méthodes actionnelles. Nous analysons comment ces différentes approches envisagent et structurent l'écriture en cours de français. Nous allons donc étudier comment la production écrite évolue d'un exercice centré sur la forme et la correction à une activité authentique, contextualisée et dirigée vers des objectifs de communication précis. Nous analysons également les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants en rédaction, qu'il s'agisse d'aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, cohérence), psychologiques (crainte de l'erreur, absence de motivation) ou méthodologiques (structuration de l'écrit, planification, révision). L'objectif est de saisir plus précisément ces obstacles pour proposer des pistes pédagogiques qui renforcent l'autonomie des apprenants et redonnent du sens à l'écriture en classe de français.

Keywords: production écrite, approches pédagogiques, approche traditionnelle, approche audio-orale, approche audiovisuelle, approche communicative, approche actionnelle.

صعوبات الانتاج الكتابي ومكانته في مختلف المناهج التدريسية

*الطيب محمد علي عقيله¹ و احمد محمد النوري حسين²

^{1,2} قسم اللغة الفرنسية، جامعة سبها

للمراسلة: ¹aliakila@yahoo.fr, ²tarhouna2000@yahoo.fr

المخلص

تتناول هذه المقالة دراسة تطوّر الكتابة في المناهج التدريسية والتعليمية المختلفة، من حيث تنوّع الأهداف التدريسية، بدءاً من الأساليب التقليدية وصولاً إلى المناهج العملية الحديثة. كما تسعى إلى تحليل الكيفية التي تنظر بها هذه المناهج إلى الكتابة داخل حصص اللغة الفرنسية، وبنيتها التنظيمية. وتبحث الدراسة أيضاً في تحوّل الكتابة من مجرد تمرين يركّز على الجوانب الشكلية والتصحيح، إلى نشاط أصيل وسياقي موجّه نحو تحقيق أهداف تواصلية محددة. كذلك، سيتم تحليل الصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء عملية الكتابة، سواء كانت لغوية (كالقواعد، والمفردات، والترابط)، أو نفسية (مثل الخوف من الخطأ وضعف الدافعية)، أو منهجية (كهيكلية النص، والتخطيط، والمراجعة). وتهدف هذه الدراسة إلى فهم هذه الصعوبات بشكل أدق، بما يتيح اقتراح حلول تربوية تساهم في تعزيز استقلالية المتعلم، وتُعيد للكتابة قيمتها ودورها الفعّال في حصص اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: الانتاج الكتابي، المنهج التقليدي، المنهج السمعي الشفهي، المنهج السمعي البصري، المنهج التواصلية، المنهج التفاعلي.

Introduction

La production écrite occupe une place centrale dans l'enseignement du français, car elle permet à l'élève de mobiliser et de consolider l'ensemble des compétences linguistiques



(grammaire, lexique, syntaxe) tout en développant ses capacités de réflexion, d'organisation et de créativité.

Selon A. DIABATE (2007), il faut entendre par production écrite tous les messages écrits ; ces messages peuvent relever de la vie quotidienne (lettre, curriculum vitae, télégramme, journaux, discours, rapport, procès-verbal, compte rendu, etc) tout comme ils peuvent être liés à des contextes littéraires (rameur, pièce de théâtre), à des contextes scientifiques (traité, manuel de référence, dictionnaire, encyclopédie, atlas, etc). Pour cet auteur, l'expression production écrite renvoie à la textualisation. Elle fait référence à l'acte d'écriture dans toute sa complexité : Il s'agit de la création et de l'organisation d'un texte écrit à partir d'idées personnelles et originales sur un thème donné. C'est à partir de la production écrite que se détermine la compétence scripturale d'un apprenant. A. DIBATE (2007 :16), pense que *« la production des messages est exigeante dans la mesure où par rapport à l'oral on peut se ressaisir dans l'immédiat, alors que pour l'écrit, à partir du moment où son destinataire n'est pas en face du producteur, il va falloir que ce dernier s'entoure de toutes les précautions pour produire un message qui réponde aux exigences de fond et de forme. On ne présente pas une lettre privée ou administrative comme on veut ; de plus, dans la lettre, il faut bien choisir ses mots et utiliser un style adéquat si l'on veut atteindre ses objectifs »*. D'après A. DIABATE (2007), la production écrite doit se faire dans une forme donnée. Ces formes sont nombreuses et varient selon la situation de communication et intention de communication. Situation et l'intention de communication vont déterminer la nature de l'écrit à produire.

Dans cet article, nous étudions la place accordée à la production écrite dans l'évolution d'enseignement/apprentissage à partir des approches traditionnelles jusqu'aux approches actionnelles, en analysant comment ces différentes méthodes conçoivent et organisent l'écriture en classe de français. Nous examinerons ainsi la manière dont la production écrite passe d'un exercice centré sur la forme et la correction à une activité authentique, située et orientée vers des objectifs communicatifs précis. Nous étudions aussi les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite, qu'elles soient linguistiques (grammaire, vocabulaire, cohérence), psychologiques (peur de l'erreur, manque de motivation) ou méthodologiques (organisation de l'écrit, planification, révision). L'objectif est de mieux comprendre ces obstacles afin d'arriver à proposer des pistes pédagogiques qui renforcent l'autonomie des apprenants et redonnent du sens à l'écriture en classe de français.

L'approche traditionnelle ou grammaire-traduction : (du 17^e siècle au début de 20^e siècle).

La méthodologie traditionnelle est apparue au début du XVII^{ème} siècle sous le nom « grammaire –traduction » pour l'enseignement des langues anciennes comme le latin et le grec. Elle est principalement conçue pour développer des compétences en « lecture » et en «traduction ». Il convient dans cette méthodologie de lire et de traduire des textes littéraires en langue étrangère vers la langue source et vice versa, favorisant, ainsi, la mémorisation et la restitution. L'essentiel est de revenir à l'acquisition de L2 afin d'atteindre le même genre du succès en L1.

Dans cette méthodologie l'écrit est le héros et l'oral semble souvent au second plan, l'attention s'est focalisée plutôt sur l'étude des grammaires, des vocabulaires, voire l'apprentissage par cœur.

D'après CORNAIRE, C. et RAYMOND, P.M. (1999), les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques comme le grec et le latin. Et l'approche grammaire-traduction a connu son essor vers la fin du XVI^e siècle. Après avoir connu un grand succès au XIX^e, elle reste fréquemment utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du Nord jusque vers les années 1950. Selon les auteurs sus-cités, l'approche grammaire-traduction, comme son nom l'indique, met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière

à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraires. Les activités écrites proposées en classe de la langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions : le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en une version consistant à faire l'inverse avec l'approche grammaire-traduction. Les tenants de cette approche pensent que la pratique assidue de la langue littéraire (lecture, compréhension de textes et traduction) est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur. L'activité d'apprentissage de l'écriture est donc axée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite.

Il faut reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et des listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus, cette façon de faire pouvait permettre de former de bons traducteurs de textes littéraires, mais pas des rédacteurs compétents dans la langue cible.

L'approche audio-orale et la production écrite

Selon C. CORNAIRE et P.M. RAYMOND (1999), c'est à partir des années 1940 aux Etats-Unis, que se développe l'approche audio-orale. Celle-ci répondait au besoin de l'armée américaine d'assurer le bilinguisme pratique ou le plurilinguisme de ses militaires. L'approche audio-orale s'inspire du structuralisme de Bloomfield et des théories behavioristes sur le conditionnement. Avec cette approche, l'apprentissage d'une langue n'est rien d'autre que l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices structuraux qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatismes. L'approche audio-orale accorde la priorité à l'expression orale. Les activités à proposer pour l'expression écrite sont peu nombreuses et se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition dans laquelle on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques vues à l'oral. Les exercices écrits ont surtout pour but de renforcer les structures étudiées à l'oral. Et les compositions que les apprenants doivent rédiger sont en fait des imitations des textes vus en classe. Mais en réalité, il est difficile de réaliser un pastiche de texte sans avoir vraiment étudié le fonctionnement du modèle de texte à produire, or l'approche audio-orale négligeait cet aspect. Et l'on comprend aisément pourquoi les productions écrites des apprenants restaient superficielles, d'autant plus que ces tâches d'écriture ne leur permettaient pas de bâtir une compétence en production écrite.

L'approche structuro-globale audiovisuelle et la production écrite

C'est en 1953 que Gubérina, de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, donne les fondements théoriques de l'approche structuro-globale. Cette approche accorde une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours. La priorité ici aussi est accordée à l'expression orale.

Voix et Images de France (Gubérina et Rivenc 1962), met en pratique les principes de l'approche structuro-globale audiovisuelle. La méthode est intégralement phonétique, car l'apprenant doit imiter les énoncés entendus de façon parfaite, c'est-à-dire en reproduire les sons, le rythme et l'intonation. L'expression écrite est reléguée en arrière plan. En effet, ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours que l'on juge raisonnable de passer à la langue écrite par le truchement de la dictée qui, est un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, d'autant plus que l'on demande aux apprenants de lire à haute voix les textes qu'ils viennent d'écrire. Comme on le voit, dans cette approche, l'oral est renforcé au détriment de la production écrite. On y considère l'écrit comme étant peu utile, la langue étant considérée

comme un moyen de communication orale. Dans cette optique, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

L'approche cognitive et la production écrite

Autour des années (1970) le structuro-behaviorisme est remis en cause par les cognitivistes. Le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire- traduction en exploitant les points forts de l'approche audio-orale. Il faut sans doute, par exemple, créer des automatismes, mais sans négliger la compréhension selon BIBEAU cité par P. CORNAIRE et P.M. RAYMOND (1999). Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne doit plus se limiter à faire acquérir des automatismes. Au contraire, l'apprentissage d'une langue est perçu comme un processus créateur au cours duquel la compréhension tient une place essentielle. Et dans les modèles cognitivistes, on accorde une grande importance à l'individu qui doit être placé au centre de son propre apprentissage. De plus, l'approche cognitive accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement / apprentissage des langues. Cependant, si les activités de production écrite trouvent leur place dans l'approche cognitive, il faut dire que les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire. En effet, les exercices proposés ne visent pas à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à l'acquisition d'une compétence de communication en expression écrite. Pour l'approche cognitive, l'écrit utilise les structures grammaticales plus le vocabulaire, alors qu'il n'est pas évident que l'on puisse produire facilement n'importe quel type de texte dans ces conditions, sans avoir étudié le fonctionnement de ces textes.

L'approche communicative et la production écrite.

Pour l'approche communicative, la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale comme l'affirment (HYMES et al., (1976). Dans cette perspective, les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, car la connaissance des structures d'une langue est une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer (Germain 1993b).

Avec l'approche communicative, l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.

Dans ces conditions, enseigner l'écrit ne devrait plus se limiter à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. De même, l'écrit ne peut plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Dans les situations d'écrit comme le souligne MOIRAND (1979 :9), « *enseignement d'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». Cet auteur propose d'ailleurs dans son ouvrage une démarche originale pour enseigner la production écrite en L2. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple, la lecture d'articles de presse, de lettres, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type.

Suivant CORNAIRE C. et RAYMOND P.M. (1999), MOIRAND fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger « *de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît* », mais qu'au contraire, il faut accepter certains « ratés ». Nous venons de parcourir quelques approches de l'enseignement de l'expression écrite au cours du temps. On constate que de plus en plus les approches accordent de l'importance à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit.

La production écrite dans l'approche actionnelle.

La dernière approche que nous allons examiner, c'est l'approche actionnelle. Cette approche adoptée par le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) (2001), L'approche actionnelle, en continuité avec l'approche communicative, représente un changement de paradigme dans l'enseignement des langues.

La perspective privilégiée ici est [] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, 2001, p.15)

La production écrite dans l'approche actionnelle s'inscrit dans une perspective renouvelée de l'enseignement des langues étrangères, développée par le Conseil de l'Europe et formalisée dans le cadre Européen commun de référence pour les langues. Selon ce document de référence, «l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001). Cette définition constitue le fondement théorique de l'approche actionnelle.

Dans cette perspective, la production écrite ne se réduit pas à un exercice grammatical ou à une rédaction scolaire décontextualisée. Elle est conçue comme une action sociale inscrite dans situation de communication réelle ou simulée. L'apprenant écrit pour agir : informer, demander, argumenter, convaincre ou raconter.

Comme l'affirme CHRISTIEN PUREN (2006), l'approche actionnelle représente une évolution des méthodologies communicatives en mettant l'accent non seulement sur la communication, mais sur la réalisation de tâches collectives et sociales. Selon lui, il ne s'agit plus seulement de « communiquer pour apprendre », mais « d'agir avec les autres au moyen de la langue ».

De même, JEAN-CLAUDE BEACCO et al (2016) souligne que l'approche actionnelle insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage et sur l'intégration des compétences langagières dans des pratiques sociales authentiques. La production écrite s'inscrit ainsi dans une logique de projet et de coopération.

Dans ce cadre, la notion de «tâche» occupe une place centrale. Selon CECRL, une tâche est toute visée actionnelle que l'apprenant doit accomplir en utilisant la langue. Par exemple, rédiger un courriel, préparer une affiche, écrire un article ou production un compte rendu. Ces activités ne sont pas de simples exercices, mais des actions orientés vers un résultat concret.

Le rôle de l'enseignement évolue également. Il devient un guide et un médiateur qui accompagne l'apprenant dans la planification, la rédaction et la révision de son texte. L'évaluation ne porte pas uniquement sur la correction linguistique, mais aussi sur l'efficacité communicative, la cohérence et l'adéquation à la tâche.

En conclusion, la production écrite dans l'approche actionnelle est une activité significative qui place l'apprenant au cœur de l'action. En s'appuyant sur les principes de CECRL et les travaux de didacticiens comme PUREN et BEACCO, elle permet de développer des compétences linguistiques tout en favorisant l'autonomie, la coopération et l'enseignement sociales de l'apprenant.

Mais naturellement son enseignement / apprentissage ne va pas sans difficultés. A présent, nous allons donc nous intéresser à quelques difficultés que rencontre l'enseignement/ apprentissage de la production écrite.

Quelques difficultés en production écrite

Comme nous l'avons vu plus haut avec CORNAIRE C. et RAYMOND P.M. (1999 :3), « *rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée* ». Mais en consiste la complexité de l'acte d'écrire ?

Selon A. DIABATE (2007), face à une tâche d'écriture, l'apprenant ne sait pas réellement comment s'y prendre. Et cela s'explique par le fait qu'il se sent déborder par l'ampleur et la complexité de ce qu'on lui demande. En effet, pour un apprenant, une situation d'écriture est une tâche extrêmement complexe dans la mesure où il doit penser à la fois à un contenu, à la macrostructure et aux marques de surface dont beaucoup d'éléments lui sont partiellement ou totalement inconnus. Ecrire est une activité complexe et multidimensionnelle, en ce sens qu'écrire exige une activité cognitive, une activité langagière et une activité de communication. Autrement dit, l'apprenant en situation d'écrit doit résoudre des contraintes d'ordre cognitif, des contraintes d'ordre langagier, et textuel, et des contraintes d'ordre contextuel et situationnel. Dans ces conditions, l'on comprend BOYER, J.Y (1998 :63) cité par A. DIABATE. (2007 :29), qui dit que l'écrit est un « (...) *en problème sans solution définitive, sans réponse préexistante* ». Il montre que tout adulte qui a passé par l'école peut accéder au sens d'un texte dont le contenu et le vocabulaire lui sont suffisamment familiers. Par contre, ce même adulte éprouvera de la peine à produire un texte même sur un sujet qu'il maîtrise. Les adultes reconnaissent eux-mêmes que la difficulté d'écrire ne disparaît pas avec l'accroissement des connaissances et de la pratique de l'écriture, parce que la production de texte est une entreprise dont la complexité tient au nombre de ses composantes et à la nécessité de gérer simultanément ces composantes et leurs interactions.

Les apprenants ne maîtrisent pas les différentes composantes du processus rédactionnel tel que décrit par les chercheurs. Selon les chercheurs, le processus rédactionnel comprend trois grands ensembles d'opérations à savoir la planification, la mise en texte et la révision. La réalisation de chacune de ces opérations exige de l'apprenant la mise en œuvre d'un certain nombre de stratégies. Et c'est là que surgissent les difficultés de tous genres.

Les difficultés liées à la planification

En production écrite, la planification, c'est la phase préparatoire, la phase de pré-écriture. Selon FAYOL (1984), la planification, c'est la phase de recherche des idées et de leur organisation en fonction du destinataire auquel s'adresse le message. Ce qu'il précise, c'est le fait d'identifier les deux grandes étapes de la planification, à savoir, la récupération des idées et l'organisation des idées. La planification, en somme, consiste à analyser la situation d'écriture, à activer ses connaissances antérieures sur le sujet, à anticiper, à déterminer la structure de son texte, à faire un plan et à collecter des informations. Ici, la difficulté peut provenir du manque de connaissances ou de stratégies pour les faire revenir à la mémoire, pour les rassembler. Et l'apprenant, qui a peu de connaissances sur ce qu'on lui demande de faire, perd beaucoup de temps à la phase de la planification et se retrouve pris de court pour les autres phases. L'enseignant doit présenter une série d'activités en s'appuyant sur l'imagination des apprenants. A. RAIMES, citée par CORNAIRE, C et RAYMOND, P.M (1999), propose les étapes suivantes pour ce qui est de l'élaboration du plan :

1. Toutes les données recueillies sur un sujet doivent être présentes à votre esprit. Relisez donc soigneusement vos notes.
2. La liste qui suit va vous aider à préciser votre projet d'écriture. Choisissez ce qui est le plus utile en l'adaptant au sujet. Mon projet est le suivant :
 - Raconter à mes lecteurs une histoire qui est intéressante parce que
 - Donner à mes lecteurs des renseignements sur..... ;
 - Expliquer à mes lecteurs pourquoi
 - Persuader mes lecteurs que

- Décrire pour montrer à mes lecteurs ;
 - Compareravecpour montrer à mes lecteurs que ;
 - Souligner les ressemblances entreetafin de ;
 - Exprimer mon opinion suret la justifier ;
 - Analyserenparties pour montrer à mes lecteurs ;
 - Cerner un problème et montrer comment on peut le résoudre en ;
 - Donc mon objectif est le suivant.....
3. L'idée centrale que je veux communiquer aux lecteurs est la suivante :.....
4. Maintenant, rédiger un premier plan en dressant une liste d'éléments plus précis qui viendront à l'appui de l'idée centrale (des exemples, des faits, des données provenant de votre expérience). S'il vous est impossible de le faire, il y aurait lieu de réviser l'idée centrale, qui pourrait être trop limitée. Imaginez un lecteur qui est en train de regarder votre plan et l'idée centrale exprimée ; il se demandera certainement « *qu'est-ce qui lui permet de penser cela ?* » et il s'attend naturellement à ce que vous justifiez votre point de vue à partir d'exemples, de données, etc. En somme, la planification, c'est la gestion de la communication et la gestion de l'objet du discours. On écrit pour communiquer avec le lecteur ; par conséquent il faut permettre au destinataire (celui à qui) (lecteur) de pouvoir identifier sans peine l'énonciateur (celui qui écrit), par quoi il écrit, de quoi il parle, etc.

Les difficultés liées à la mise en texte

La mise en texte, selon la littérature scientifique que nous avons parcourue, consiste à bien structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente, à organiser ses idées en phrases, à utiliser des expressions et des mots appropriés, à choisir en quelque sorte les éléments de langue pertinents pour le type d'écrit à produire. A la phase de la mise en texte, les apprenants rencontrent des problèmes d'ordre lexical, syntaxique, orthographique, etc. Ici, l'enseignant doit amener les apprenants à développer des stratégies pour utiliser des expressions et des mots appropriés à organiser leurs idées en phrases et à bien structurer leur texte et enchaîner les idées de façon cohérente. Malheureusement comme le signale A. DIABATE (2007 :33), « *cette dimension de la production de texte n'est pas suffisamment prise en compte dans la didactique de l'écrit* ».

Les difficultés liées à la révision

La révision consiste à identifier les dissonances entre un texte virtuel et un texte effectif. Cela revient à mesurer l'écart qu'il y a entre le texte qui devrait être produit (avec toutes ses caractéristiques) et le texte qui a été produit (avec ses insuffisances). En termes plus concrets, il s'agit de voir au niveau du texte si le contenu respecte le projet d'écriture, au niveau des phrases, si la cohérence textuelle est syntaxiquement correcte, au niveau des mots si les mots sont bien choisis et si leur orthographe est correcte (orthographe d'usage et orthographe grammaticale). Ici comme ailleurs, de nombreux obstacles se dressent sur la voie des apprenants en production écrite, d'autant plus que les apprenants se représentent la production écrite comme une activité, un phénomène immuable, linéaire et irréversible, parce que, pour eux, « *la production de texte n'est pas une élaboration* » (Sylvie PLANE, 1996 : 60). Dans ces conditions, il est essentiel, comme le soulignent C. CORNAIRE, et P.M. RAYMOND, (1999 :119), « *de bien montrer aux apprenants le rôle de la révision en leur signalant, qu'écrivains et rédacteurs travaillent et retravaillent leurs texte plusieurs fois avant même de les soumettre à un éditeur.* »

Il faut leur faire savoir que pour procéder à la révision d'un texte, on doit le lire et le relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation en pensant aux destinataires, ce qui amène à entrevoir d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire, etc.). Les auteurs proposent qu'on aide les apprenants à détecter et à corriger leurs erreurs en faisant réviser leurs textes par leurs pairs, car en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants prennent conscience du même coup des exigences et contraintes de la production écrite. De plus, ces auteurs pensent que les commentaires faits par des pairs sont d'habitude bien acceptés, que quand ils viennent de « *celui qui sait* », c'est-à-dire l'enseignant. A cet effet, CORNAIRE, C. et RAYMOND, P.M. (1999 :120), ont proposé une grille de révision qui se présente comme suit :

Feuille de révision

Titre de texte.....

Brouillon de

Révisé par

1. Qu'est-ce que vous avez le mieux aimé dans le texte que vous venez de lire (l'idée la plus intéressante qui a attiré votre attention) ?
2. Quel était l'objectif du scripteur ? (Expliquez-le dans vos propres mots.)
3. Ce texte est-il intéressant pour un lecteur ? A quel point de vue ?
4. Quelles parties mériteraient d'être un peu plus développées (ce qui permettrait au lecteur de mieux comprendre de texte) ?
5. Cochez la réponse qui convient
 - chacun des paragraphes du texte présente des idées claires et précises qui sont faciles à comprendre.
 - Quelques idées sont mal formulées, en particulier dans les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres).
 - Il n'y a pas de progression des idées entre les paragraphes (indiquez les paragraphes au moyen de chiffres).
6. Voici de quelle façon vous pourriez améliorer ce texte (présentez vos suggestions de façon claire et précise en quelques lignes).

Pour aider les apprenants en production écrite, l'enseignant doit leur proposer des activités qui leur permettent d'acquérir des stratégies pour améliorer leurs brouillons. Les apprenants doivent développer des stratégies pour vérifier au niveau du texte, si le contenu, au niveau des phrases, si les phrases respectent les règles de syntaxe, s'il existe des liens entre les phrases ; au niveau des mots, si le vocabulaire utilisé est approprié, si les mots sont bien orthographiés, si les temps verbaux sont correctement employés, etc.

Les difficultés liées aux consignes de travail

Certaines erreurs sont liées aux consignes de travail données par l'enseignant, dans la mesure où les termes employés ne sont pas si « transparents » qu'on l'imagine. En effet, selon ASTOLFI Jean Pierre (1997 :59), il y a des erreurs qu'il faut « *mettre en relation avec la difficile compréhension par les apprenants des consignes de travail données [par les enseignants]. Il s'y rattache des difficultés de lecture des énoncés [...]*

La première raison de ces difficultés étant évidemment que les questions sont plus claires pour celui qui les pose en connaissant la réponse qu'il attend, que celui qui les lit en se demandant ce qu'il faut y répondre ... »

Pour Marquillo' LARRUY, (1993 :84), « *l'impact de la consigne de travail est parfois sous-estimée. Pourtant, bien des dérives et des distorsions observées par la suite ont pour source des ambiguïtés dans la formulation du libellé d'écriture.* » En d'autres termes une formulation plus précise des consignes de travail, grâce à l'emploi d'un vocabulaire clair, précis et univoque

pourrait aider les apprenants à éviter certains écarts entre leurs productions et ce qui était attendu d'eux. Et du même coup, poser les bonnes questions pourrait faciliter l'évacuation du travail demandé et mettre tout le monde à l'aise.

Les difficultés liées à l'évaluation de l'écrit

L'évaluation des productions des apprenants occupe une place prépondérante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une compétence de communication écrite tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, puisqu'elle doit permettre d'ajuster l'organisation du cours aux objectifs visés. Malheureusement, les erreurs sont perçues comme des « ratés » de l'apprentissage. Selon les termes de ASTOLFI Jean- Pierre (1997), dès qu'une erreur est repérée, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser l'incorrection sur le cahier ou la copie par l'encre rouge. Cela se comprend aisément, parce que celui qui sait, dit ASTOLFI Jean- Pierre (1997 :12), tend à minorer le "prix cognitif " pour l'apprenant dans la mesure où les opérations mentales qu'il maîtrise lui deviennent invisibles et indolores. Cependant une telle façon de faire ne peut que démotiver les apprenants qui sont ainsi abandonnés à leur sort face aux difficultés dont ils ne se sortent pas. Nous y reviendrons. En tout cas « *les professeurs ne comprennent pas que les apprenants ne comprennent pas.* » Dans ces conditions, l'on imagine pourquoi certains enseignants au lieu d'aider les apprenants à réécrire leur écrit, les sanctionnent.

Il est essentiel d'utiliser les erreurs comme moyens pour réaliser des activités de remédiation. De cette façon, les erreurs ne seront plus ressenties comme étant négatives mais, tout au contraire, comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit, il est vivement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer pour pouvoir y remédier. Dans cette perspective, nous appuyant sur les données de la recherche en la matière, nous avons retenu deux formes d'erreurs, à savoir, les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Les erreurs de contenu portent sur le contenu sémantique du texte et peuvent relever d'une mauvaise compréhension du sujet. Quant aux erreurs de forme, elles peuvent être d'ordre linguistique, syntaxique, lexical, morphologique. Cette phase revêt une importance particulière, en ce sens que c'est grâce à elle que l'enseignant va découvrir les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants. C. CORNAIRE, et P.M. RAYMOND, (1999), rapportent que des grilles d'observation à l'usage de l'enseignant ont été élaborées dans le cadre de l'évaluation formative, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous.

Grille d'observation en production écrite.

Nom de l'apprenant.....

1. L'apprenant comprend les contraintes liées l'expression écrite de l'obligation
Oui
Non
 L'apprenant utilise les formes qu'il faut.
Très bien
Assez bien
Pas du tout
2. L'apprenant utilise le verbe devoir.
Très bien
Assez bien
Pas du tout
3. L'apprenant respecte l'ordre des mots dans les structures utilisées.
Très bien
Assez bien
Pas du tout
4. L'apprenant orthographie correctement les verbes.

.....Très bien
.....Assez bien
.....Pas du tout

5. Contrôle de la production des apprenants

Les grilles d'évaluation à l'usage des enseignants ne manquent pas d'intérêt, en ce sens qu'elles permettent aux enseignants de bien situer chaque apprenant dans le processus d'acquisition/apprentissage, de découvrir les stratégies d'apprentissage utilisées par chacun et, au besoin, d'ajuster des stratégies d'enseignements en conséquence.

Comme nous venons de le voir, la réalisation des différentes phases du processus rédactionnel par les apprenants n'est pas chose aisée. Mais ce n'est pas à ce niveau seulement que les apprenants rencontrent des difficultés. En effet, les chercheurs évoquent d'autres types de difficultés telles que celles liées au type d'écrit à produire, aux méthodes d'enseignement de l'enseignant, au contexte d'apprentissage, etc. La conséquence de tout cela, est que les productions des apprenants sont émaillées de maladresses diverses qui peuvent démotiver l'apprenant et décourager l'enseignant, si l'on n'y prend garde. A présent, nous allons voir comment l'erreur est perçue par les uns et les autres en situation d'apprentissage.

CONCLUSION

Nous avons étudié dans cet article, l'évolution de la place de la production écrite dans les différentes approches pédagogiques que ce soit au niveau des objectifs d'enseignement ou des théories d'apprentissages des langues.

Dans l'approches traditionnelle ou grammaire – traduction, la production écrite s'impose comme un élément centrale mais reste contrôlée et formelle.

Dans cette approche les apprenants sont conduits à rédiger des phrases ou des textes afin d'appliquer des règles grammaticales et de traduire des paragraphes d'une langue à une autre. On utilise doc l'écrit dans cette approche comme un moyen de vérification de connaissances linguistiques, et non comme un moyen de communication.

Quant à l'approche Audio - Orale, une importance particulière est accordée à l'oral (écoute et parole) la production écrite est quasi absente au début de l'apprentissage. On l'utilise plus tard, après l'acquisition des structures orales, sous forme d'exercices mécaniques (complétion, transformation de phrases).

L'écrit reste donc un support secondaire qui sert à renforcer les habitudes linguistiques.

Dans l'approche Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV), la place de l'écrit est aussi secondaire. L'opération de l'apprentissage commence par des situations orales contextualisées par le biais d'images et de dialogues. La production écrite n'apparaît qu'après une bonne maîtrise de l'orale et consiste principalement à reproduire ou transformer des structures déjà apprises. Elle n'est pas encore utilisée pour une expression libre.

En ce qui concerne l'approche communicative, la production écrite occupe une place importante. Elle est considérée comme moyen de communication réelle. Les apprenants sont invités à écrire des textes variés (lettres, messages, récits) en situation authentiques. L'objectif principale est de transmettre un message compréhensible, même si des erreurs subsistent. La dimension fonctionnelle et pragmatique de l'écrit est valorisé.

Enfin, dans l'approche actionnelle adoptée par le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) (2001), la production écrite prend une grande importance et s'intègre pleinement dans les activités. L'apprenant est considéré comme un acteur sociale qui utilise l'écrit pour réaliser des tâches concrètes (rédiger un email, élaborer un projet collectif). L'écrit est à la fois un moyen d'interaction, de collaboration et de construction de sens. On y trouve un équilibre entre la maîtrise de la langue et l'efficacité de la communication.

En résumé, on observe une évolution dans les approches pédagogiques qui changent d'une production écrite stricte centrée sur la forme et la correction, vers une production plus libre, significative et ancrée dans des contextes de communication authentiques.

Références

- AL B., (1975) : La notion de grammaticalité en grammaire générative transformationnelle , Presses universitaires de Leyde.
- ALEXANDRE P., (1961) : « Problèmes linguistiques des Etats négro-africains à l'heure de l'indépendance », in Cahiers d'études africaines
- ALTET M., (1994) : La formation professionnelle des enseignants , Paris, PUF.
- ANSCOMBRE J. C., DUCROT O. : « Interrogation et argumentation »,
- ARDITTY J., (1986) : « Autour de l'hypothèse de l'interlangue », in Acquisition d'une langue étrangère, Perspectives et recherches, actes du 5ème colloque international. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- ASTOLFI J.P., (1997) : L'erreur, un outil pour enseigner . Paris, ESF, coll. Pratique enjeux pédagogiques.
- BILINSKY R., & al. (1972): *Linguistique appliquée à la description à l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Mason C.I.E Paris, CLE.
- BOUCHARD R. et al. (1987) : *Décrire la conversation*. Lyon , Presses universitaires de Lyon.
- BOUCHARD R., (2001) : Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix [texte imprimé], Paris, l'Harmattan.
- BOYER H., & al., (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE internationale (Collection Le français sans frontières).
- Conseil de l'Europ (2001), cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Paris : Didier Édition.
- CORDER S. P., (1972b) : « Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée », in Bulletin C.I.L.A./ Neuchâtel.
- CORDER S. P., (1982) : « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in Langages n°57, Mars : 9-15.
- CORNAIRE C. & RAYMOND Patricia M., (1999) : *La production écrite* . Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- COSTE D. & GALISSON R. : *Dictionnaire de didactique des [dir.] (1976) langue*, Paris, Hachette.
- CUQ J. P., (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* , Paris, Didier Hatier, coll. Didactique du français.
- CYR P., (1998) : *Les stratégies d'apprentissage* , Paris, CLE international, coll. Didactique des langues étrangères.
- DEBYSER F., (1970) : « La linguistique contrastive et les interférences », in Langue française n°8, déc : 31-61.
- DEBYSER F., (1970) : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère », in Langue française, n°8.
- DIABATE A., (2007) : Enseigner, apprendre à produire et évaluer des écrits en français langue seconde. Problèmes et perspectives. Thèse de doctorat ; Université Paul Valéry Montpellier III.
- DUBOIS & alii., (2001) : *Dictionnaire de linguistique* . Paris, Larousse.
- DUBOIS J., (1965) : *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Paris, Larousse.
- Fayol, M. (1984). *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*. Repères, 63, 65-69.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Hélène GAUVENET, P. GUBERINA, et al., (1962) *Voix et Images de France* , Didier, Paris.
- Hymes, Dell (1976). Vers une linguistique éducative . (Conférence Horace Mann, Faculté d'éducation de l'Université de Pittsburgh, mai 1976). Philadelphie : École supérieure d'éducation, Document de travail n° 1.

Jean-Claude Beacco, J.C, Michael Byram et al, (2016), *guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues « Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR) » est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

MARQUILLO' LARRUY M. : « Analyse de consigne et (1993) évaluation « », in *Le français dans le monde*, numéro spécial, février- mars 1993, Paris, EDICEF.

MARQUILLO' LARRUY M., (2003) : *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, coll Didactique des langues étrangères.

MARQUILLO' LARRUY M., (2008) : *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE international, coll. Diacritique des langues étrangères .

MOIRAND Sophie. 1979. Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère. Paris : CLE international, 176 p. Chapitre 1.1 *L'approche globale des textes écrits* (pp. 23-39).

MOND S., (1979) : Situation d'écrit, Paris, CLE.

MOND S., (1982): Enseigner à communiquer la langue étrangère, Paris, Hachette.

PORQUIER R., (1977) : « L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », in *ELA*, n°25, janvier- mars.

PUREN, C, (2006), De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, n° 347, sept-oct., pp. 37-40.

PUREN, C, (2006), La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique, *Le Français dans le Monde*, n° 348, nov-dec., pp. 42-44.

Sylvie Plane (1996), *écrire et apprendre écrire*, Paris, Hachette Éducation.