

ASPECTUL PRAGMATIC AL PRODUCERII SCRISE ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE

Postovanu Steluța, lector universitar, magistru în pedagogie

Bahneanu Vitalina, conferențiar universitar, doctor în filologie

Departamentul Limba Engleză, Limba Franceză Specializate, USM

Abordarea comunicativă în învățarea unei limbi străine pune accent pe aspectul pragmatic al producerii scrise. Producerea scrisă nu mai este ca și în metodologiile tradiționale, forma suverană a limbajului, nici ca în metodologiile audio-vizualului, subordonată înțelegerii orale. Producerea scrisă devine un act de comunicare funcțională, care permite studentului să se exprime și să comunice cu ajutorul unui sistem de semne specifice, adică semnele grafice. Actul scrierii se înscrie într-o situație de comunicare particulară, folosind structuri lingvistice și realizând intenția de comunicare. Aspectul socio-cultural al comunicării scrise precum și aspectul individual și afectiv al scriitorului prezintă de asemenea mize importante în crearea de texte scrise. Competența de producere scrisă rămâne a fi o competență de limbaj delicată în predare, la fel și în învățare.

Cuvinte-cheie: competență, producere scrisă, predare, învățare, limbă străină

Si l'approche communicative répond à la question « écrire pour quoi faire ? », la réponse à la question « comment faire pour écrire ? » reste problématique. La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. En effet, la communication écrite est soumise à des paramètres bien spécifiques que nous évoquons rapidement.

Qu'est-ce que qu'écrire en langue étrangère ?

La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'étudiant à produire lui-même des textes divers.

Pourtant, tous les lecteurs ne sont pas des écrivains. Ainsi, nous savons que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes. Cognitivistes et psycholinguistes ont proposé plusieurs modèles des opérations mentales qui présideraient à la production des textes. [1, p.23] Ces modèles assez différentes les uns des autres présentent toutefois quelques points de consensus. Nous évoquons ceux qui ont des implications pédagogiques.

Ainsi, l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. [3, p.54] Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision est trop souvent négligée dans la classe.

La difficulté pour un étudiant étranger réside dans le fait que le scripteur doit maîtriser simultanément ces différentes opérations. Or, en langue étrangère, la non-maîtrise de la compétence linguistique empêche souvent l'apprenant de se concentrer sur les opérations plus complexes. C'est pourquoi, il est essentiel de lui faire acquérir une compétence orthographique, morphologique et lexicale.

Les approches communicatives ont mis l'accent sur le contexte de production d'un texte, c'est-à-dire sur l'environnement socioculturel de l'acte d'écriture. Les cognitivistes, eux, insistent plutôt sur le texte comme générateur de lui-même car, de corrections en révisions, il se modifie sans cesse, devenant alors son propre contexte.

La prise en compte du contexte de production du texte (dans les deux sens évoqués) suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (on écrit pour faire quelque chose, même dans la classe), et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris.

Apprendre à écrire en langue étrangère

Nous distinguons deux types de savoir-faire écrits à enseigner : -savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français) ; -savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent)

Il faudra donc aider l'étudiant à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de production d'écrits. Pour ce faire, il sera nécessaire de suivre quelques conseils.

Ne pas demander aux étudiants écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel) s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé « déconstruit » fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche). [4, p.107] On utilisera les manières d'écrire mises à jour comme une matrice pour créer un nouveau texte.

Par exemple, avec des débutants, il est possible d'utiliser des poèmes simples à phrases récurrentes, ou de choisir des extraits de romans décrivant en peu de lignes un personnage, ou un paysage, ou selon le niveau, de courtes critiques de films dans les journaux, ou des faits divers. L'essentiel est de comparer des « échantillons » d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter.

Faire écrire très tôt

Il n'est pas nécessaire d'attendre que les étudiants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes. Les diverses compétences sont en interaction ; on sait qu'écrire peut aider à lire et vice-versa.

Dès le début de l'apprentissage, il faut faire inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans un texte et le texte dans un message. On inculque alors aux étudiants le sens de la chaîne écrite dans sa spatialité et dans son sens. [6, p.41]

Pour bien écrire il faudra établir une progression

La progression se fondera d'abord sur sa longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire (c'est le lexique qui porte sur le sens en début d'apprentissage).

1. Faire produire des textes courts (petits mots pour informer ou s'excuser ; réponse à une invitation, description de sa chambre, etc.)
2. Puis demander des textes plus longs (récits chronologiques, évocation de souvenirs) qui mettront en jeu des structures narratives.
3. Ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation (emploi des connecteurs logiques)

L'évaluation de l'expression écrite est plus délicate car elle comporte des enjeux autres que linguistiques : personnels, sociaux... Il convient donc d'apprendre à apprendre autrement ou de partager une nouvelle manière d'apprendre où l'erreur est constitutive à 100% de la formation à la langue cible. [5, p.38]

La consigne délimite le sujet, elle doit donc être claire et précise, et poser des contraintes, garde-fous qui évitent à l'étudiant de s'égarer et qui permettent à l'enseignant de construire, puis de mener sa correction.

En fonction du niveau des étudiants, la longueur d'un document, le lexique, le type de procédés discursifs visés, doivent tenir compte des contraintes qui cadrent la production personnelle de l'étudiant pour ouvrir sur une correction « efficace », c'est-à-dire respectueuse de

ce qui est « acquis » et de ce qui est à revoir ou à retravailler pour une meilleure mémorisation (des règles grammaticales, du lexique ou des procédés énonciatifs propres à la langue écrite).

Lors de la préparation de l'évaluation c'est bien de concevoir une grille de critères d'évaluation et la communiquer aux étudiants. D'une part, elle permet à l'enseignant de mieux construire son évaluation, d'autre part elle est un contrat clair qui unit enseignant et étudiant(s) et sur la base duquel se fait la correction.

Pendant la correction, l'étudiant doit souligner les erreurs que l'étudiant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même, et corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui, en expliquant toutefois au bas de la page par des exemples illustrant de la règle à acquérir. Cela individualise la correction et permet à l'apprenant d'avancer vers des domaines encore inconnus, découverte en solitaire, sentiment d'être le seul à avoir découvert cela, bonheur, émulation... [2, p.116]

Pour les erreurs « corrigibles », c'est bien de dresser un corpus d'erreurs et le distribuer aux étudiants. Par petits groupes, ils tentent de les corriger en justifiant leurs corrections. Ces moments d'échange entre étudiant sont riches de découvertes et leur donnent la possibilité de s'interroger sur la langue et son système. Apport mutuel. Ensuite, mise en commun à l'oral, commentaires et explications au tableau.

L'évaluation ainsi construite – en plaçant l'étudiant au cœur de son apprentissage – est la seule manière de respecter les processus d'apprentissage : moment formateur non seulement pour l'étudiant mais aussi pour l'enseignant qui - grâce à ces manière de faire – apprend à se taire pour – donner à celui qui apprend la place la plus active possible.

Bibliographie :

1. Cornaire C. & Raymond P. M., *La production écrite*, Clé International, 1994, (Bonne mise au point sur la production écrite)
2. Courtillon J., *Pour élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2002. (Un véritable livre de chevet pour tout enseignant de FLE.)
3. Desmons F., *Enseigner le FLE. Pratiques de classe.*, Belin, 2005.
4. Gaonac'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Didier, 1991.
5. Moirand S., *Situations d'écrit*, Clé International, 1970. (Analyse de la communication écrite)
6. Pery-Woodley M.-P., *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, 1993. (Compte-rendu d'expériences)