

Rédacteur en chef
Sébastien Langevin

Présentation graphique
CGI

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

**9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris**

Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67

Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18

Mél : fdlm@fdlm.org

<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2012

Commission paritaire 0407T81661

La reproduction même partielle des articles
parus dans ce numéro est strictement inter-
dite, sauf accord préalable.

**LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la
revue de la Fédération internationale
des professeurs de français (FIPF)**

Le français dans le monde

Recherches et applications N° 51

JANVIER 2012

PRIX DU NUMÉRO : 18 €

Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture

coordonné par
**Robert Bouchard
et Latifa Kadi**

**Comité scientifique de la revue
*Le français dans le monde / Recherches et applications***

Présidence du comité scientifique :
**Francis Carton (Université Nancy 2, France),
Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada)
et Geneviève Zarate (INALCO, France)**

Comité de lecture

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ;
Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick
Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José
Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará,
Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle
Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice
Sophia-Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique
de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles
et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université
Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramsch (University of
California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray
(Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez
(Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ;
Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-
Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen,
Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto,
Japon) ; Maria-Luisa Villanueva (Université Jaume I
de Castellón, Espagne) ; Tatiana Zagryazkina (Université
d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua
(Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

Cher lecteur de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Que vous soyez étudiant ou doctorant en français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue s'est progressivement ouverte plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. La revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des

articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité, et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses. Les trois actuels co-présidents du Comité scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique, les co-présidents
Francis Carton, Université Nancy II,
CRAPEL/ATILF/CNRS
Danièle Moore, Université Simon Fraser,
Vancouver et DILTEC,
Université Sorbonne Nouvelle Paris III
Geneviève Zarate, Institut national des langues
et civilisations orientales (INALCO),
JE 2502 PLIDAM

Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture

Présentation

Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture

ROBERT BOUCHARD (FRANCE) ET LATIFA KADI (ALGÉRIE) .. 9

Didactique du texte : un état de la question

Écrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ?

CÉRARD VIGNER..... 16

L'enseignement / apprentissage des pratiques d'écriture en FLE n'a pas fait l'objet d'investissements importants en matière de recherche et développement pédagogiques ces dernières décennies, alors même que la connaissance des processus à l'œuvre dans la production du texte écrit a considérablement avancé. Les évolutions, incontestables, en matière d'orientation méthodologique dans l'apprentissage des langues, par leur caractère certainement trop global, ne semblent pas avoir en plus sensiblement modifié le répertoire des pratiques de classe. Nous nous proposons dans cet article, à partir d'un état, nécessaire, des recherches en cours, d'explorer un certain nombre de pistes de travail, d'envisager un certain nombre de solutions pédagogiques acceptables, sur la base de performances d'écrit raisonnablement effectuelles de la part des apprenants, dans des environnements d'apprentissage diversifiés.

L'insegnamento/acquisizione delle pratiche di scrittura in FLE non è stato oggetto di investimenti importanti in materia di ricerca e sviluppo pedagogici durante le ultime decenni, mentre la conoscenza dei processi nella produzione di testo scritto è andata molto avanti. Le evoluzioni incontestabili in modo di orientazione metodologica nell'acquisizione delle lingue, riguardo a loro carattere troppo globale di certo, non sembrano aver modificato di tanto il repertorio delle pratiche di classe. Ci proponiamo in quest'articolo, partendo da uno stato, necessario, delle ricerche del momento, d'esplorare un certo numero di soluzioni pedagogiche accettabili sulla base di prestazioni di scritto ragionevolmente effettuabili da parte degli appresi negli ambienti di acquisizione diversificati.

Linguistique textuelle et enseignement/apprentissage du FLES

DENIS VIGIER (FRANCE)..... 34

Dans cet article, nous présentons d'abord ce qui nous semble constituer aujourd'hui la tâche et l'objet de la

linguistique textuelle. Nous proposons ensuite un rapide panorama des outils linguistiques dont disposent les enseignants de FLES qui veulent travailler avec leurs apprenants sur des mécanismes de « textualisation ». Nous achevons notre étude par quelques propositions d'activités de classe.

In this paper, we first present what seems to us today's task and purpose of text linguistics. We then propose a brief overview of the linguistic tools available to teachers of FLES who want to work with their students on various mechanisms of "textualization". We complete our study by proposing classroom activities.

Didactique de l'écrit et plurilittéracies

L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1

MARIE-LAURE BARBIER (FRANCE)..... 50

Un des enjeux fondamentaux à l'école est la maîtrise du langage écrit. Tout enfant bilingue est donc amené à développer cette dimension de communication dans l'une et/ou l'autre de ses langues. Pour autant, les problèmes liés à l'acquisition d'une L2 se posent de façon particulière à l'écrit. L'idée est de discuter des spécificités de cet apprentissage, tout en mettant en perspective les adaptations pédagogiques possibles concernant les individus bilingues.

One of the fundamental purposes at school is the acquisition of the written language. Thus, every bilingual child has to develop this modality of communication in the one and/or other one of his languages. Nonetheless, the problems related to the acquisition of L2 arise in a particular way for written production. This article discusses the specificities of this learning situation, and gives some perspectives for possible educational adaptations concerning bilingual's students.

Pratiques plurigraphées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver

DANIÈLE MOORE (CANADA)..... 62

Cette contribution analyse le développement de l'écrit en plusieurs langues chez de jeunes enfants scolarisés en immersion française au Canada. Elle s'appuie sur une étude auprès de quatorze enfants plurilingues âgés de 6 à 7 ans et met en évidence des cultures plurielles d'apprentissage ainsi que des conceptualisations

complexes des pratiques de l'écrit. Contrairement aux attentes, les jeunes scripteurs ne caractérisent pas l'écrit du français, de l'anglais et du chinois comme fondamentalement différents. Tout en distinguant parfaitement leurs langues et leurs écritures, ils les inscrivent sur un continuum plurilittéraire et plurigraphique, mettent en avant leurs traits communs et les construisent comme des ressources réciproques d'apprentissage.

本文论述了加拿大“沉浸式法语学习”模式下学童运用多种语言文字能力的发展。研究以14个使用多种语言、六至七岁的孩子为对象，呈现了学习的多元文化和文字使用的复杂概念化。与假设不同的是，这些孩子并不认为法语、英语和中文的书写完全不同。他们能很好地区分几种语言文字，把这些语言文字作为一个多语言文字认知、识别的“连续体”，找出它们的共性，使之互相成为学习的“资源”。

Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada

STEVE MARSHALL (CANADA)
ET GHIZLANE LAGHAOUI (CANADA)..... 76

La politique fédérale canadienne du multiculturalisme dans un cadre de bilinguisme (1971) se traduit en Colombie-Britannique par le fait que le français est une langue vivante particulièrement privilégiée. Dans une province où seuls 1,6 % de la population déclarent avoir le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 2006), l'immersion française est en progression constante et totalise 7,6 % des élèves inscrits dans les écoles publiques primaires et secondaires (BC Ministry of Education, 2010). Dans ce contexte, de nombreuses études se sont penchées principalement sur l'apprentissage du français, au sein des écoles d'immersion (Cummins, 1983 ; Dagenais et Day, 1999 ; Dagenais et Moore, 2008 ; Heller, 2001, 2006 ; Swain, 1974, 2000). Néanmoins, il existe un manque d'études sur les pratiques langagières et littéraires de ces élèves inscrits dans des universités anglophones. Pour entamer la réflexion sur ce dernier aspect, les données présentées ici font partie d'une recherche longitudinale en cours, de trois ans, subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC). Cette recherche porte sur les pratiques langagières et les identités de lauréats de l'immersion française poursuivant leurs études dans une université anglophone de Vancouver, au Canada. Dans ce contexte, l'étude se concentre en particulier sur la complexité des interactions entre les pratiques langagières, les processus de construction identitaire et les discours sur la langue française que les participants rencontrent à la fois dans leurs espaces sociaux et éducatifs.

La política federal canadiense del multiculturalismo dentro de un marco bilingüe (1971) significa que en la provincia occidental de Columbia Británica el francés sigue siendo una lengua viva algo privilegiado. Mientras en C.B. sólo 1.3% de la población declara el francés

como primera lengua (Statistics Canada, 2006), 7,6% de los estudiantes inscritos en colegios públicos de primaria y secundaria estudian en colegios de inmersión francesa (B.C. Ministry of Education, 2010). Un gran número de estudios han analizado el aprendizaje del francés en los colegios de inmersión (Cummins, 1983; Dagenais & Day, 1999; Dagenais & Moore, 2008; Heller, 2001, 2006; Swain, 1974, 2000). Sin embargo, hay una falta de estudios sobre las prácticas lingüísticas y de lectura/escritura de los graduados de los colegios de inmersión francesa, la mayoría de los cuales en el oeste de Canadá estudian en universidades anglófonas. Presentamos el análisis de datos de un estudio que continúa, subvencionada por el Consejo de la investigación en las ciencias humanas de Canadá (CRSHC), sobre las prácticas lingüísticas e identidades de un grupo de graduados de colegios de inmersión francesa que están siguiendo con sus estudios en la lengua francesa en una universidad anglófona en Vancouver, Canadá. En este contexto el estudio se concentra en la interacción compleja entre las prácticas lingüísticas, los procesos de formación de identidades, y los discursos sobre la lengua francesa que los participantes en el estudio encuentran en sus espacios sociales y educativos.

Didactique de l'écrit et littéracie numérique

Conversationnalisation et contextualisation : deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique

MICHEL MARCOCCIA (FRANCE)..... 92

De nombreux travaux en linguistique et en analyse de discours ont relevé certaines spécificités des écrits numériques : l'utilisation d'abréviations, de smileys, l'exploitation de l'hypertextualité, etc. Dans cet article, nous analyserons ces procédés en les liant à deux phénomènes qui nous semblent les plus pertinents pour comprendre la nature des écrits numériques : la conversationnalisation (Fairclough, 1992) et la contextualisation (Gumperz, 1982). Dans une perspective d'apprentissage, on s'interrogera sur le type de compétences associées à ces deux phénomènes.

Many researchers in linguistics and discourse analysis have described some features of digital writings: the use of abbreviations, smileys, hypertextuality, etc. In this paper, these devices will be analyzed through the description of the phenomena which seem the more relevant for understanding the nature of digital writings: conversationalisation (Fairclough, 1992) and contextualization (Gumperz, 1982). In a perspective of learning, this paper will ask on the competences which can be related to these two phenomena.

Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture

Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social

FRANÇOIS MANGENOT (FRANCE) 107

Cet article présente une revue de recherches sur les apports de l'ordinateur à la pédagogie de l'écriture. Il aborde successivement cinq types d'apports de l'ordinateur à la production écrite : l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, les logiciels d'aide à l'écriture, le lien lecture-écriture grâce à l'accès à des textes authentiques, l'apparition de nouvelles formes d'écrit interactif, la socialisation des écrits et l'écriture collaborative à travers Internet.

This paper is a research review about writing pedagogy and computers. Five types of writing aids are dealt with: computers as sophisticated writing machines, software writing environments, access to authentic material (hence better connection between reading and writing), new kinds of literacies through the language of the internet, text sharing and collaborative writing through the social networks.

Des recherches sur l'écrit dans d'autres didactiques du français

Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui : acquis et nouvelles problématiques

CLAUDINE GARCIA-DEBANC (FRANCE) 118

En didactique du français langue première, au cours des trente dernières années, les recherches sur l'enseignement de la production écrite ont été riches et diverses et ont donné lieu à de très nombreuses publications. La contribution présentera quelques idées-forces communes des recherches contemporaines, avant d'en discuter les points d'évolution et les nouvelles problématiques de recherche, puis de nous attacher à la description des pratiques observées dans des classes.

In the past thirty years, the research on the teaching of written production in French as a First Language has been very productive and led to numerous and varied publications. This contribution will present some of the major common key ideas in contemporary research, and discuss its evolution and angles of study in recent years, before describing classroom practices.

Didactique du FLS et développement de la compétence narrative écrite chez des collégiens sénégalais

MBAYE SENÉ (SÉNÉGAL) 131

Au Sénégal, les contenus des programmes tout comme les pratiques dans la classe accordent une place prépondérante à la lecture et à l'écriture. Un enjeu qui justifie la place nodale du texte littéraire et qui peut s'expliquer par le statut du français, langue d'enseignement certes, mais surtout langue seconde. Nous décrivons la manière dont, au regard de ce contexte, les interactions professeur-élèves-textes favorisent ou altèrent l'action didactique conjointe, fondement des conditions de développement des compétences lectorales et rédactionnelles des élèves.

In Senegal, the curriculum content as well as practices in the classroom grant a dominating place on reading and writing. This challenge, which justifies the place of the literary text, can be explained by the statute of French, language of teaching certainly, but also and especially, a second language. We describe the way in which, taking into consideration this context, the interactions of professor, pupils and texts favour or distort the joint didactic action, foundation of lecturales and editorial skills of students.

Le transfert en FLE : théâtre de cognition et d'émotions humaines

NAWAL BOUDECHICHE (ALGÉRIE)
ET LATIFA KADI (ALGÉRIE) 143

Si les travaux de Cumming (1990), Victory et Lockart (1995) et Barbier (2003) postulent que les scripteurs adultes qui écrivent en langue étrangère transférèrent leurs habiletés rédactionnelles acquises en première langue de scolarisation, les résultats de la situation de classe décrite *infra* nous permettent de supposer qu'en situation plurilingue ces postulats se limitent uniquement à un premier niveau, élémentaire, de transfert : réutilisation des connaissances et croyances antérieures. La didactique cognitive interculturelle de l'écrit doit encore réfléchir à l'affinement de ce processus dans le cadre de langues qui ont peu de cognats en commun. En effet, si un premier consensus est admis à travers l'évidence que le scripteur en langue étrangère mobilise ses ressources et active ses programmes de traitement à partir d'un ensemble de composantes psychologiques et sociales, construites de par ses expériences antérieures du monde, il convient donc de s'interroger sur l'ampleur des aspects culturels et émotifs sur la

*Les discours dans l'action : réflexions
autour des stratégies de formation linguistique
pour des personnels de chantiers de construction*

CHANTAL PARPETTE ET CÉCILE MEDINA..... 156

La recherche présentée ici s'intéresse aux discours des chantiers de construction afin d'en tirer des données susceptibles d'appuyer des programmes de formation linguistique à destination d'ouvriers allophones recrutés dans leurs pays d'origine pour leurs compétences professionnelles. L'analyse de ces discours, caractérisés par une imbrication très forte avec l'espace du chantier et les actions qui y sont réalisées, conduit à repenser les stratégies habituelles d'enseignement, quasi exclusivement verbo-centrées, pour les orienter vers des modalités intégrant la combinaison langage-action et l'alternance entre classe et espace professionnel.

A pesquisa apresentada neste artigo se refere aos discursos presentes no contexto profissional da construção civil e tem como objetivo analisar dados que possam vir a contribuir para a elaboração de programas de formação linguística destinados aos operários alófonos que trabalham neste setor, selecionados em seus países de origem segundo suas competências profissionais. A análise desses discursos, marcados por uma imbricação muito forte no contexto da construção civil e das ações nele realizadas nos leva a repensar as estratégias habituais de ensino, quase que exclusivamente verbais, para orientá-las na direção do desenvolvimento de outras modalidades integrando a relação linguagem-ação e a alternância entre a sala de aula e espaço profissional.

P

réésentation

Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture

ROBERT BOUCHARD

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, FRANCE

LATIFA KADI

UNIVERSITÉ BADJI MOKHTAR D'ANNABA, ALGÉRIE

En didactique des langues, les publications sur l'enseignement de l'écrit sont relativement rares. Le dernier numéro spécial du *FDLM* consacré à ce thème date de 1991. On peut se demander si, dans notre imaginaire didactique, l'écrit dans la classe de langue n'est pas vécu comme une habitude voire une fatalité plus que comme un horizon à (re)conquérir. Il est vrai que la méthodologie, sinon la didactique, des langues vivantes a pris son autonomie en mettant en avant l'oral comme objet d'apprentissage prioritaire (on se rappellera le conflit célèbre, à la fin du XIX^e siècle, entre méthodologie traditionnelle, scripto-centrée, et méthodologie directe, privilégiant l'oral). Les intitulés des (toujours) « nouvelles » méthodologies s'y réfèrent explicitement : méthodologies audio-orale, audio-visuelle, ou plus implicitement « communicative » (avec les actes de langage) et « actionnelle ». On a fait couler des flots d'encre à propos de la compétence conversationnelle... mais on se contente d'utiliser au jour le jour les outils écrits incontournables de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme des autres disciplines : manuels, tableau noir et feuilles de copie (Bouchard et Traverso, 2006) !

U

n objet et un outil d'enseignement et d'apprentissage

L'écrit apparaît plus comme un objet d'apprentissage privilégié dans les situations où la langue enseignée a un statut de langue maternelle (Garcia-Debanc, ici même), mais aussi dans les situations où elle

occupe une situation intermédiaire entre langue maternelle et langue étrangère, en Afrique subsaharienne « francophone » (Sené, ici même) ou même en Algérie (Boudechiche et Kadi, ici même). Dans les pays où le français est langue maternelle, la maîtrise de l'écrit figure en tête des buts fixés à l'école. Elle conditionne l'apprentissage des autres disciplines comme l'accès aux textes littéraires et aux valeurs « nationales » dont ils sont les garants. De la même manière, dans les pays où le français est langue seconde, il est aussi souvent langue d'enseignement (voir la notion didactique de « français de scolarisation » chez par exemple Verdelhan-Bourgade, 2002), et l'écrit en français est un outil central pour l'apprentissage des autres disciplines. L'école se doit alors de développer prioritairement cette compétence clef. Dans les pays du Maghreb enfin, deux langues écrites peuvent jouer ce rôle, l'arabe « littéraire » et le français. Mais, à l'université, c'est au français écrit que reste confié le rôle de support des formations scientifiques. Et un simple coup d'œil sur les manuels du secondaire montre l'importance accordée aux textes écrits, littéraires ou non littéraires, comme cible et outil d'apprentissage. Ce numéro sur l'écrit sera donc marqué par le désir d'articuler les réflexions propres aux didactiques du français que celui-ci soit langue maternelle, langue étrangère ou dans une situation intermédiaire entre ces deux pôles (Bouchard, 1996). Cette préoccupation correspond aussi aux profils des coordinateurs de ce numéro, Latifa Kadi qui connaît bien la réalité plurilingue de l'Algérie et Robert Bouchard qui, en France, travaille aux frontières du français langue maternelle (FLM) et du français langue étrangère (FLE).

Dans les deux perspectives, les représentations scientifiques de l'écrit ont également évolué, progressé, avec la mise en avant de l'unité « texte » (Vigier, ici même ; Vigner, 1982 et ici même ; Bouchard, 1985, 1989). Et il est sans doute temps que sur ce point aussi la didactique du français langue étrangère échange avec d'autres sciences du langage à propos de ce phénomène incontournable : que ce soit avec la linguistique textuelle, discipline « impliquée didactiquement » en FLM (cf. le rôle de la revue *Pratiques* dans son développement en France), ou la psycholinguistique (textuelle) qui s'est donné le moyen d'étudier la production réelle du texte dans ses différentes manifestations (travail combiné de la main et de l'œil) (Barbier, ici même). Soulignons l'importance de ce phénomène : si l'enseignant, correcteur de copies, est condamné à évaluer l'écrit, sous sa forme d'un produit fini, le problème de l'apprenant est par contre le processus de production de cet écrit. C'est à la maîtrise de ce processus à la fois matériel (les notes, plans et brouillons...) et intériorisé que correspond la notion de compétence d'écriture (voir Bouchard et Mondada, 2005).

Mais, nous le disions, de fait, l'écrit – produit et processus – demeure au centre de la classe de langue étrangère comme au centre de toute classe, en particulier quand celle-ci fonctionne dans un cadre scolaire (ou universitaire). L'écrit, objet d'apprentissage mal-aimé, reste un outil

d'apprentissage indispensable. C'est lui qui donne stabilité à l'information, qui permet son objectivation par une mise à distance, et en conséquence, un retour réflexif sur celle-ci (voir Lahire, 2008). En fait, dans la classe de langue étrangère, la langue est simultanément un phénomène audio-oral et un objet vi/lisible : elle est double, orolographique. C'est d'ailleurs en cela que la classe de langue peut prétendre être un lieu d'appropriation, sinon plus efficace, du moins différent de l'espace social alloglotte (voir par exemple la thèse de C. Granget, 2004), où la langue, essentiellement orale, se présente sous la forme d'un continuum et d'un flux. Si les méthodes de langue contemporaines ne se réclament plus de l'audio-visuel, elles devraient toutes se placer sous l'égide de l'« audio-lectuel » (néologisme dont nous prenons le risque !). Le classique dialogue initial de beaucoup de leçons en est l'exemple même : c'est un écrit, organisé selon les procédés éditoriaux de présentation des livrets de théâtre ; c'est un écrit plurimiotique (association d'images, photos, BD, etc.) visant à faciliter dans la classe une oralisation seconde, à plusieurs voix.

De plus, nous, didacticiens, enseignants de langue, sommes pétris de littéracie au point de ne plus nous en rendre compte. Si Berendonner (1982) a pu parler des linguistes et de l'« éternel grammairien » normatif qui vit en eux et les anime de manière cachée, il faudrait parler, pour l'enseignant de langue, d'un « éternel lettré », qui nous structure profondément même quand nous prétendons lui échapper : l'enseignant « voit » les énoncés oraux qu'il prononce, les paradigmes grammaticaux qu'il enseigne ... !

Cette notion de littéracie développée par Goody (1986), Lahire (2008), entre autres, mériterait d'ailleurs d'être mieux prise en compte en didactique du FLES (voir Kadi et Barré-de Miniac, 2009). Ici, nous entendons par littéracie, globalement, au-delà des savoir-faire rédactionnels et lecturels, une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique... De ce point de vue, enseigner l'écrit en L2 peut ainsi aussi bien signifier développer une expérience littéraciée déjà existante en L1, qu'entrer dans une nouvelle culture qui demande d'accepter de restructurer sa conception du monde. Il ne s'agit pas dans les classes d'analphabètes, sinon d'illettrés, de résoudre un simple problème didactique mais de s'affronter à un véritable problème interculturel (Adami, 2009) : tous les apprenants ne pensent pas dans leur for intérieur que l'écrit soit forcément positif. Et ils rejoignent en cela sans le savoir les valeurs « oralo-centrées » d'une longue tradition philosophique qui va de Platon à Rousseau par exemple (voir Derrida, 1979).

Un objet d'apprentissage en mutation

Mais cette permanence de l'écrit ne doit pas cacher que les usages de l'écrit tendent aujourd'hui à se transformer et à se complexifier très rapidement. Nous nous attacherons ici à deux aspects de cette évolution. D'une part, l'évolution technologique nous fait passer progressivement d'un homme « typographique » (Mac Luhan, 1962) à un homme « numérique ». D'autre part, les mouvements de population augmentent les contacts de langues et, au-delà du monolinguisme national qu'avait développé l'école depuis la fin du XIX^e s., nous font advenir (ou revenir) au plurilinguisme.

UNE LITTÉRACIE NUMÉRIQUE

Dans le premier cas, le didacticien doit prendre en compte ces mutations qui à la fois tendent à terme à « reformater » son objet d'enseignement (Marcoccia, ici même) mais aussi le dotent de pratiques et d'outils (technologiques) nouveaux (Mangenot, ici même). Ainsi, il est remarquable qu'actuellement le rôle social de l'écrit augmente encore avec la culture numérique. On le sait bien, que ce soit sur les écrans des téléphones portables ou des ordinateurs, l'écrit, dont on annonçait, il n'y a pas si longtemps, la mort prochaine (voir Mac Luhan, 1962) est plus que vivant. Mais cet écrit ressuscité par le numérique connaît de nouveaux avatars. Il se transforme, se renouvelle, se remet en question avec des usages et des genres nouveaux (tchat, SMS, courriels mais aussi livre électronique, tableau numérique, bibliothèque numérique, Ppt...) qui ne peuvent que le modifier profondément du fait de leurs contraintes ergonomiques, temporelles et spatiales propres. L'écrit est une réalité technologique (outils et supports d'écriture, artisanat, imprimerie...) conditionnée par ces technologies (lisibilité, coût et disponibilité des supports et des outils...) que de nouvelles technologies, employées par de plus en plus d'individus à un âge de plus en plus précoce, ne peuvent que transformer, en imposant de fait des normes différentes de celles, caractéristiques de l'imprimerie et du livre que nous privilégions encore à l'école. La norme typographique dont nous avons hérité commence à s'opposer à de nouvelles normes numériques, fonctionnelles, en cours de stabilisation, liées à l'espace offert par le support d'écriture (SMS, Twitt...), à la complexité motrice propre à la manipulation des nouveaux outils d'inscription (différents types de claviers), à la temporalité nouvelle d'une écriture interactionnelle (tchat)... Il est certain que cette instabilité normative ne peut dans un premier temps qu'inquiéter l'école !

UNE PLURILITTÉRACIE

Dans le second cas, si, les nouvelles écritures tendent à faire disparaître certaines des différences existant entre oral et écrit, le plurilinguisme, de son côté, atténue les frontières entre langues partagées, à l'oral certes (Lüdi et Py, 2002), mais aussi à l'écrit. Avec le développement des situations plurilingues modernes, on constate l'apparition de « plurilittéracies » plus ou moins harmonieuses ou conflictuelles dans de nombreuses régions du monde et de la francophonie. C'est le Canada et sa côte Pacifique qui nous servira d'illustration ici chez les jeunes apprenants plurilingues (Moore, ici même), comme chez leurs aînés (Marshall et Laghzaoui, ici même). Les écrits mêlant plusieurs langues sont de plus en plus fréquents et nous ne pouvons pas plus les ignorer que nous ne pouvons être insensibles au plurilinguisme oral, réel.

UNE PLURILITTÉRACIE NUMÉRIQUE

Ces deux pratiques d'écriture nouvelles par ailleurs ne sont pas isolées l'une de l'autre. Elles peuvent parfaitement se conjuguer. On pourrait même supposer une sensibilité particulière de l'« écrit numérique » à la plurilittéracie. Ainsi, dans les sms que s'échangent de jeunes plurilingues par exemple, chez les jeunes étudiants de Bejaia (Algérie), on trouve, au prix d'une translittération alphabétique, des traces des trois langues qu'ils parlent et écrivent (Azamoum, 2011).

Ce numéro s'est donc donné trois cibles :

- La première est constituée par le texte écrit en tant qu'objet et outil d'apprentissage stable. Et c'est sur l'état de l'art en matière d'études textuelles que G. Vigner et D. Vigier font le point d'un point de vue didactique pour l'un, et du point de vue d'une linguistique textuelle « impliquée » en didactique pour l'autre.
- La seconde prend en compte l'écrit en tant que phénomène en pleine transformation. Il importe alors d'abord de mieux connaître les nouvelles manifestations discursives et culturelles qu'engendre une double mutation, d'une part technologique (M. Marcoccia) et d'autre part sociétale (D. Moore ; S. Marshall et G. Laghzaoui). Il importe aussi d'en mesurer les conséquences sur l'apprentissage (M.-J. Barbier).
- La troisième voudrait illustrer le renouvellement concomitant des pratiques didactiques d'enseignement et de recherche au sein de la famille des didactiques du français, du FLE au FLM (C. Garcia-Debanc), que celles-ci soit liées aux mutations de l'écrit (F. Mangenot), ou qu'elles en soient indépendantes mais prennent en compte le contexte scriptural au sein duquel se développe l'apprentissage du français écrit (M. Sené, N. Boudechiche et L. Kadi).

Bibliographie

- ADAMI H. (2009), *La formation linguistique des migrants*, Paris : Clé International.
- AZAMOUM S. (2011), « Le contact de langues et ses résultats : alternance codique et interférence dans les SMS des étudiants de l'université de Bejaia », Mémoire de Master, Université Lumière-Lyon 2.
- BERENDONNER A. (1982), *L'éternel grammairien, étude du discours normatif*, Berne : Peter Lang.
- BOUCHARD R. (1985), « Le texte de phrase en phrase », *Le français dans le monde*, 192, pp. 65-71.
- BOUCHARD R. (1989), « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Et la grammaire... ? Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 160-169.
- BOUCHARD R. (1996), « L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues, maternelle, seconde et étrangère : Enseignement des langues, éducation langagière et environnements », in OLIVIERI C. (ed.), *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités, Actes du Colloque du X^e anniversaire de l'ASDIFLE, Les cahiers de l'Asdifle*, n° 8, pp. 48-61.
- BOUCHARD R. (2009), « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal » in GALATANU O. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Berne : Peter Lang, pp. 269-288.
- BOUCHARD R. et MONDADA L. (2005), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris : L'Harmattan.
- BOUCHARD R. et TRAVERSO V. (2006), « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Étude praxéologique d'une "séance" d'anglais en Lep », in GUERNIER M.-C. et DURAND-GUERRIER V. (eds), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 185-220.
- DERRIDA J. (1979), *L'écriture et la différence*, Paris : Seuil.
- GOODY J. (1986), *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris : Armand Colin.
- GRANGET C. (2004), *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*. Thèse de doctorat de l'Université de Paris III, non publiée.
- KADI L. (2009), « De la littéracie et des contextes », *Synergies Algérie*, pp. 11-17.
- KADI L. et BARRÉ-DE MINIAC C. (dirs.) (2009), « La littéracie en contexte plurilingue », *Synergies Algérie*, 6, numéro entier.
- LAHIRE B. (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- LÜDI G. et PY B. (2002), *Être bilingue* (2^e édition revue). Berne : Peter Lang [première édition : 1986].
- MAC LUHAN M. (1977), *La galaxie Gutenberg, la genèse de l'homme typographique*, Paris : Gallimard [première édition : 1962].
- Pratiques*, Metz, Cresef.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : PUF.
- VIGNER G. (1982), *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : Clé International.

Didactique
du texte :
un état
de la question

GÉRARD VIGNER
DENIS VIGIER

Écrire en FLE

Quel enseignement pour quel apprentissage ?

GÉRARD VIGNER

1. Mais ne sommes-nous pas là en présence d'un jeu d'apparences plus que d'une réalité des pratiques langagières ? Les travaux conduits ces dernières années en matière d'analyses conversationnelles

(V. Traverso, 2004) ont bien montré combien la mise en œuvre d'un échange oral en face à face mobilise d'éléments de compétence tout aussi nombreux, selon des modes d'agencement tout aussi complexes que ceux engagés à l'écrit.

La différence réside certainement, et elle est loin d'être négligeable dans ses effets, dans la lenteur de mise en œuvre à l'écrit des processus de réalisation, qui joue certainement un rôle sur la gestion de la mémoire de travail, avec un effet sur la perte de ce que l'on appelle ordinairement le fil du texte.

2. On peut en effet considérer qu'une grande partie des apprentissages de français concerne des publics débutants pour lesquels les besoins en matière de compétence d'écriture sont relativement limités. En revanche, les besoins en matière d'écrit, à un niveau plus avancé, de B2 à C2, ne concernent qu'un public quantitativement plus limité, plus spécialisé, étudiants allophones poursuivant des études en France ou dans un pays francophone et en français, publics de FOS et publics de classes bilingues.

L'enseignement de l'interaction et de la production écrites (compétences qui dans les périodes précédentes, mais encore dans certains programmes ou manuels, étaient désignées sous la mention d'expression écrite) a toujours été perçu, par les enseignants comme par les apprenants, comme un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre et dont l'articulation avec les autres domaines de compétence (maîtrise de la langue, maîtrise de l'interaction orale, etc.) a toujours été problématique. Constat qui serait d'ailleurs largement partagé par les professeurs de langue maternelle. La conduite d'écriture, plus que d'autres certainement, mobilise en effet des savoirs et des savoir-faire particulièrement nombreux et diversifiés, selon une mise en relation particulièrement complexe¹. À ceci s'ajoute qu'écrire en langue vivante étrangère (LVE), c'est-à-dire dans une langue dont les automatismes langagiers sont loin d'être acquis, constitue une difficulté supplémentaire. En même temps l'enjeu d'une maîtrise de l'écrit en LVE ne saurait se comparer (sauf pour certains publics, nous y reviendrons plus loin) avec ce qu'il représente dans les LMS, l'écrit y constituant le support de référence dans les apprentissages. Et ceci d'autant plus qu'une grande partie des publics de FLE (il suffit à cet égard de considérer les productions des éditeurs) se situent à un niveau A1 ou A2 de compétence et que les pratiques d'écrit n'y occupent qu'une place limitée. L'échange oral y constitue le champ de compétence le plus et le mieux travaillé par rapport à un écrit dont les conditions d'élaboration sont considérées comme trop difficiles² pour être abordé à ce niveau.

Constatons simplement que l'apprentissage des pratiques d'écriture, en FLE, n'a pas fait l'objet, au moins dans ces deux dernières décennies, d'investissements importants en matière de recherche et de développement pédagogiques. On peut à cet égard invoquer plusieurs raisons :

- le renouveau d'intérêt pour l'écrit, constaté dans le milieu des années 1970 et se prolongeant jusque dans le milieu des années 1980,

est certainement lié à l'émergence de ce que l'on a pu appeler à l'époque les approches fonctionnelles du français dans un certain nombre de contextes spécialisés d'usage³. Ces approches ont eu pour effet d'introduire dans les activités d'apprentissage la notion de référence du discours : il faut parler, écrire à propos de quelque chose et cet objet de discours, dans sa complexité, appelle tout à la fois un vocabulaire spécialisé, une organisation de ce lexique en réseaux variés, l'intégration de ce lexique dans des formes et des genres de discours, distincts de ceux propres à l'échange oral ordinaire. L'écrit (en lecture comme en production) y retrouvait une place que les approches du type SGAV lui avaient longtemps contestée⁴.

Mais la mise à l'écart progressive de ces approches, corrélative de l'émergence des approches communicatives, a eu pour effet de marginaliser tout ce qui relevait de l'analyse du discours et de l'écrit. Le travail sur les interactions, fondé sur une linguistique des actes de parole et de l'énonciation, a eu pour effet de placer la production du texte dans une marge, à la fois didactique et pédagogique. Ce qui s'est traduit par l'intégration pure et simple, d'activités parfaitement traditionnelles en matière de travaux d'écriture à l'intérieur d'un traitement communicatif des données de l'apprentissage. Éclectisme par défaut, si l'on peut dire⁵.

Quant aux travaux actuels portant sur la mise en place de répertoires plurilingues, comme les recherches consacrées à l'acquisition des langues, ils ont pour effet de placer le français, dans le détail de ses apprentissages, dans une position de moindre visibilité, en le réintégrant dans un traitement réflexif plus général, celui de l'apprentissage des langues étrangères. Le travail de production écrite n'en constitue pas un point central de préoccupations⁶.

Ce qui ne signifie pas que les pratiques d'écriture aient disparu des apprentissages, mais qu'elles y figurent dans un traitement somme toute empirique, et donc très traditionnel, ou encore qu'elles y prennent place dans l'hypothèse, parfois naïve, selon laquelle une mise en situation communicative pertinente peut susciter chez l'élève un besoin d'information linguistique et discursive et se traduire plus aisément par la mise en œuvre du comportement langagier adéquat.

Ce que l'on sait sur la production des textes écrits

La connaissance des processus à l'œuvre dans la production des textes écrits a cependant fait de considérables progrès durant ces deux ou trois dernières décennies, de même que ce que l'on sait désormais

3. Approches liées

à la maîtrise du français scientifique ou technique, du français en usage dans un certain nombre de milieux professionnels, ce qui s'était traduit par la réhabilitation de l'écrit (lecture, écriture) comme compétence particulière. Voir par exemple Sophie Moirand (1979).

4. En ce qui nous concerne, nous avons ainsi tenté d'engager une organisation des apprentissages, délibérément centrée sur la maîtrise des discours dans des formes différentes, plus élaborées, plus complexes. avec la méthode *Perspectives*, chez Hachette en 1986.

5. Le numéro de la revue *Recherches et applications*, dirigé par Gisèle Kahn (1993), quel que part marquait une étape et une fin provisoire dans la recherche et dans la réflexion.

6. On pourrait faire des remarques identiques se rapportant à l'oral et plus particulièrement à l'enseignement de la prononciation, longtemps négligé.

concernant la nature des textes écrits eux-mêmes. Ce qui jusqu'alors était une activité empiriquement construite s'est converti en un processus, complexe, dont la chaîne et les niveaux d'élaboration sont aujourd'hui mieux connus. On se limitera ici à un bref rappel :

- **le texte écrit comme unité d'organisation** est appréhendé à partir de deux grands principes de mise en continuité (ce qui fait que le texte n'est pas un rassemblement aléatoirement construit de phrases) : la **cohérence**, c'est-à-dire ce qui fonde son unité sémantique, la **cohésion**, qui fait que de phrase en phrase existent des dispositifs de rappel qui permettent au destinataire de suivre l'enchaînement des idées. À ceci s'ajoute une autre dimension, celle liée à la progression des informations dans le texte. Chaque phrase doit contenir une partie d'éléments qui renvoie aux phrases précédentes, une autre qui introduit des éléments nouveaux, selon une alternance qui peut varier, selon les textes, selon les moments du texte. La perception d'une articulation entre phrase et texte a constitué de ce point de vue-là un progrès notable⁷. Les faits de confusion ou d'incomplétude sémantique, de rupture thématique, peuvent de la sorte être mieux identifiés et mieux corrigés. La place et la fonction des connecteurs, de la ponctuation peuvent ainsi être plus commodément situées.

- **les types de texte**. Même si le concept est contestable dans un principe général de catégorisation des textes, il a permis de mettre au jour des « types », c'est-à-dire des formes relativement régulières, dans lesquelles le projet d'écriture peut trouver un cadre d'organisation (de la même manière que l'énoncé a besoin de la structure de la phrase pour se réaliser), tels que les types narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, injonctifs, types qui ont une incidence évidente sur les choix en matière de traitement du lexique, de cohésion et de progression thématique⁸. Pour autant les limites d'une telle typologie sont bien vite apparues, car un texte est un ensemble polymorphe qui peut relever simultanément de plusieurs types⁹.

- l'introduction de la notion de **genre discursif** a permis d'inscrire ces types, assez raides, qui renvoient à la seule structure formelle du texte, dans un cadre plus large, celui de l'échange. Les formes de la langue prennent place dans un espace social d'échange et pour être intelligibles doivent relever de formes connues des locuteurs, ces conventions partagées, savantes ou populaires, définissant pour chaque individu un répertoire de compétences langagières plus ou moins étendu. Le discours de la presse ainsi se développe, selon le journal et sa relation au public, dans des genres différenciés : l'éditorial, l'enquête, le reportage, le fait divers, la critique de film, etc¹⁰. Des communautés de discours s'instituent de la sorte entre lesquelles l'échange s'organise selon des conventions largement prévisibles, que ce soit le commentaire sportif à un comptoir de café ou le discours du professeur dans sa classe. L'écrit prend place dans un répertoire de genres

7. On pourrait citer ici les travaux de Michel Charolles (1978), de Bernard Combettes (1983) et de bien d'autres encore, qui font référence à ce que l'on a appelé par la suite la linguistique textuelle.

8. Ainsi de l'ouvrage de Jean-Michel Adam (1992) qui a figuré dans de très nombreuses bibliographies à destination des enseignants. La revue *Pratiques* avec André Petitjean (1989) a très largement contribué à diffuser en direction des enseignants et des formateurs ce nouveau champ de connaissances.

9. Notre ensemble pédagogique *La Machine à écritures*, Clé International, 1985, s'inscrivait dans cette problématique nouvelle à l'époque de traitement de l'écrit.

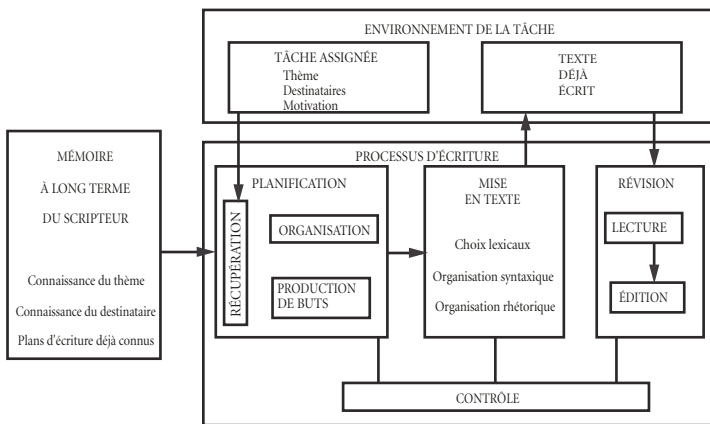
10. Travaux engagés aussi en direction de l'étude des formes nouvelles d'écrit, M. Marquilló Larruy (1997).

plus stabilisés que ceux en usage dans un oral dont les éléments de variabilité sont plus marqués¹¹.

– il ne suffit pas pour bien écrire, d'écrire des phrases correctes. Celles-ci doivent prendre place dans un cadre discursif et textuel conforme aux usages rhétoriques propres à une langue et à une culture. On n'écrit pas dans tous les pays du monde de la même manière, même lorsque cet écrit répond à des visées fonctionnelles communes. Les malentendus sur ce point peuvent être nombreux et relèvent d'analyses¹² qui prennent place dans un champ de recherche appelé certainement à connaître de plus larges développements, celui des **rhétoriques contrastives**.

– mais à côté du produit texte doivent aussi être pris en considération **les processus d'élaboration** eux-mêmes, aspect d'autant plus important que la pédagogie, par principe, a pour fonction de définir des modes d'intervention qui permettront aux élèves de s'approprier les opérations nécessaires à l'élaboration d'un texte écrit convenablement formé. De nombreux modèles de production ont été proposés¹³, mais considérons que celui de Hayes et Flower (repris ici de Fayol M., 1997) est celui qui a été le plus fréquemment cité et dont l'effet modélisant sur les pratiques est certainement le plus marqué. La distinction entre les différentes étapes de planification, de mise en texte et de révision, a été reprise par de nombreux pédagogues, certainement aussi pour son côté rassurant (planification = rassemblement des idées ; mise en texte = écriture, brouillon ; révision = relecture, correction), étapes classiquement adoptées par un très grand nombre d'enseignants.

Fig. 1. – Représentation schématique du processus d'écriture
(adapté d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11).



– les travaux conduits notamment dans les approches cognitivistes¹⁴ ont bien insisté sur le caractère spécifique de la production de texte écrit qui requiert la maîtrise simultanée d'un très grand nombre d'opérations et sur la nécessité d'intervenir à différents niveaux de traitement, micro-structuration graphique par exemple, faut-il un « p » ou

11. Nombreux sont les travaux qui ont exploré ce domaine, on peut citer ceux de J.-C. Beacco (1992, 2004, etc.), ceux de D. Maingueneau. Voir la synthèse proposée par P. Charaudeau et D. Maingueneau en 2002.

12. Les travaux de rhétorique contrastive sont encore assez peu connus, encore moins transposés dans des activités d'apprentissage, du moins de manière délibérée. Ils permettent dans tous les cas d'aller au-delà d'une simple comparaison des langues, terme à terme, et de poser de nouvelles familles d'objectifs. Voir par exemple Y. Takagaki (2006), M.O. Hidden (2008).

13. M.L. Barbier (2003) établit une très utile revue des recherches consacrées à la production écrite en L2.

14. M. Fayol, *op. cit.*, mais aussi P. Coirier et alii (1996).

deux « p », recherche du mot juste, manière d'approcher la présentation de l'événement ou du problème en fonction de l'objectif poursuivi, etc. Tous ces niveaux ne peuvent pas faire l'objet d'un traitement réflexif identique, certains doivent pouvoir être automatisés et le bon scripteur est celui qui peut faire preuve de flexibilité, c'est-à-dire qu'il peut être capable de porter son attention sur des éléments de détail tout en continuant à piloter la production à son niveau de plus grande généralité. Difficultés que rencontrent les locuteurs natifs quand ils ont à écrire, difficultés identiques, mais portées à une puissance bien supérieure avec des apprenants allophones et dont l'effet le plus évident est de ralentir le processus d'écriture.

• **L'écrit en FLE, un « déjà là »** ; expression que nous empruntons à Marie-Claude Penloup¹⁵, et qui trouve peut-être toute sa signification en FLE. En effet, les apprenants, pour leur plus grande part, ont déjà acquis, à des niveaux variés de compétence il est vrai, une compétence rédactionnelle, dans leur langue d'origine, voire dans une autre LVE tel l'anglais, et abordent l'écrit en français à partir d'un répertoire de codes et de ressources différemment configurés, non définitivement construits dans un certain nombre de cas (songeons à des adolescents qui apprennent le français alors même que leurs compétences rédactionnelles dans leur langue d'origine ne sont pas encore pleinement stabilisées). Apprendre à écrire en français, c'est donc apprendre à écrire autrement, en s'appuyant sur des compétences acquises ailleurs. La question qui va se poser est celle des conditions du transfert de ces compétences dans la LE. Aussi serait-il certainement souhaitable, quand la chose se révèle possible, de repérer le niveau de compétence de départ des élèves dans leur langue d'origine¹⁶. Ce « déjà là » ne peut être ignoré, ni même évacué d'emblée, il peut être éventuellement exploité, mais sous condition. Les étapes de planification, de textualisation, de révision déjà présentes en L1 pourront se retrouver en LE. Toutefois les processus de production sont plus lents, la rédaction est plus laborieuse, la surcharge de la mémoire de travail se traduit le plus souvent par une fragmentation de la tâche avec en bout de processus la production d'un texte plus court qui ne traduit que partiellement ce que pourraient être les visées de communication du scripteur. Pour que ces compétences rédactionnelles puissent être convenablement mises en œuvre, il importe pour l'apprenant de disposer de ressources lexicales et syntaxiques relativement importantes, de disposer de ressources discursives conformes aux principes et usages rhétoriques en vigueur dans la LE, de façon à pouvoir disposer d'une marge d'intervention plus importante sur ce qui relève du pilotage d'ensemble du processus d'élaboration du texte écrit.

Il n'y a donc pas transfert pur et simple de compétences rédactionnelles disponibles dans la langue d'origine, mais recombinaison de ces dernières au contact d'activités d'écrit qui devront mettre en contact les apprenants avec les usages propres à une langue et à une aire

15. M. C. Penloup (1999). M.-C. Penloup a consacré de nombreux travaux à l'analyse des pratiques extra-scolaires d'écriture chez les enfants et adolescents et a montré que ces pratiques ne sont pas postérieures aux apprentissages scolaires, mais s'y juxtaposent, dans des formes et des visées largement distinctes des ceux en vigueur à l'école.

16. M.-L. Barbier (*op. cit.*), qui a entrepris une revue des travaux engagés sur la question, rappelle tout d'abord, ce que tout enseignant de français peut constater, que compétence rédactionnelle et maîtrise linguistique dans la LE sont étroitement liées. Le transfert des compétences acquises en L1 ne peut avoir lieu qu'à cette condition. La question toujours posée est celle de savoir quelle place occupe la formulation en L1 ? Y a-t-il traduction implicite ou bien entrée directe dans le processus rédactionnel en LE ?

culturelle données. D'où l'importance que doit prendre une **pédagogie de l'imprégnation** de façon à ce que les apprenants s'approprient progressivement les normes rhétoriques et discursives en usage dans une culture distincte de leur culture d'origine. Une pédagogie de l'écriture ne se limite donc ni à la production de phrases correctes (condition cependant nécessaire, car s'exprimer avec correction c'est faciliter la lisibilité de son message), ni au transfert pur et simple de sa langue d'origine vers la LE des modes d'expression ou de modes d'organisation de textes qui pourraient compromettre l'intelligibilité du message.

Ces travaux ont cependant eu des échos bien plus prononcés en FLM qu'en FLE. La transposition didactique s'est faite, semble-t-il, plus aisément en direction des publics scolaires natifs du français que vers celle des apprenants étrangers. Deux raisons peuvent être avancées : il se peut tout d'abord que les écrits scolaires, par leur nature même, excluant dans la plupart des cas un apprentissage centré sur l'interaction, la communication et qui se situent à des niveaux de compétence plus élevés (entre B2 et C2), aient pu constituer un champ d'application plus immédiatement repérable pour des travaux qui n'ont abordé qu'à la marge les formes les plus modestes de l'écrit, plus aisément abordées dans les niveaux A1 ou A2. La liste des commissions, le petit billet laissé à un proche ou à un collègue, la carte postale de vacances, ne font pas partie des genres d'écrit les plus fréquemment abordés à l'école ; mais il se peut encore que la recherche de solutions didactiquement et pédagogiquement pertinentes sur le détail des apprentissages n'ait plus été considérée en FLE comme un objectif prioritaire.

L e C.E.C.R. et la production de texte écrit

Comment ne pas rappeler cependant, et ici très rapidement, ce que le CECR propose s'agissant de la production du texte écrit. Une analyse des différents documents disponibles¹⁷ permet de faire apparaître le dispositif suivant¹⁸ :

| | ÉVÉNEMENTS DE COMMUNICATION | SUJETS | FORME | NIVEAU DE RÉALISATION | RELATION AU DESTINATAIRE |
|----|--|--|--|--|--------------------------|
| A1 | <ul style="list-style-type: none"> • écrire une carte postale • remplir un questionnaire, un emploi du temps | <ul style="list-style-type: none"> • lettre personnelle, vacances • lettre d'acceptation ou de refus • nom, nationalité, adresse dans une fiche d'hôtel | <ul style="list-style-type: none"> • expressions • phrases | <ul style="list-style-type: none"> • simples, isolées | |

17. CECR (2000), E. Rosen (a 2004, b 2010).

18. La répartition en colonnes qui décompose (ou rassemble) des données présentées en différents endroits relève de notre fait.

| | ÉVÉNEMENTS DE COMMUNICATION | SUJETS | FORME | NIVEAU DE RÉALISATION | RELATION AU DESTINATAIRE |
|----|--|--|--|--|---|
| A2 | <ul style="list-style-type: none"> • écrire des notes, des messages • écrire une lettre personnelle | <ul style="list-style-type: none"> • lettre personnelle, remerciements • introduire des passages narratifs, descriptifs • se présenter dans une lettre officielle | <ul style="list-style-type: none"> • expressions • phrases | <ul style="list-style-type: none"> • simples • reliées par des connecteurs simples | |
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • écrire un texte • lettres personnelles • prendre des notes | <ul style="list-style-type: none"> • gamme de sujets variés • sujets familiers • description d'expériences et d'impression | <ul style="list-style-type: none"> • textes | <ul style="list-style-type: none"> • articulés simplement | |
| B2 | <ul style="list-style-type: none"> • textes • essais, rapports • lettres • prendre des notes • résumé | <ul style="list-style-type: none"> • gamme étendue de sujets • exposer des raisons (pour / contre) • mettre en valeur le sens attribué aux événements et aux expériences • critique de film, de livre, de pièce de théâtre | <ul style="list-style-type: none"> • textes | <ul style="list-style-type: none"> • clairs, détaillés | |
| C1 | <ul style="list-style-type: none"> • texte • lettres, essais, rapports • prendre des notes • résumé • écrits professionnels, académiques | <ul style="list-style-type: none"> • sujets complexes • développer un point de vue • souligner les points jugés importants | <ul style="list-style-type: none"> • textes | <ul style="list-style-type: none"> • clairs et bien structurés | <ul style="list-style-type: none"> • un style adapté au destinataire |
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> • texte • lettres, rapports, articles • prendre des notes • résumés, synthèse, compte rendu • écrits professionnels, académiques | | <ul style="list-style-type: none"> • textes | <ul style="list-style-type: none"> • élaborés, limpides et fluides | <ul style="list-style-type: none"> • structure logique qui aide le destinataire à remarquer et à mémoriser les points importants |

Quelques remarques :

- la nature et les formes d'écrit sont réparties en niveaux de compétence (de A1 à C2)
- la notion de texte intervient à partir du niveau B1, au sens de texte long, du moins en opposition aux textes plus courts décrits par le moyen des termes « expressions, phrases »
- le niveau de réalisation souhaité (ce qui peut aussi être utile dans le cadre d'un dispositif d'évaluation) est décrit cependant en termes très généraux
- la relation au destinataire comme facteur d'organisation de l'écrit, on écrit toujours en direction d'un lecteur, réel ou virtuel, n'est mentionnée qu'à partir du niveau C.

Un approche très globalisante qui permet de distribuer plus aisément les formes d'activité selon les niveaux, ce qui constitue un progrès par rapport aux conceptions antérieures, mais peu d'éléments éclairants s'agissant des modes de traitement pédagogique susceptibles d'être mis en œuvre (ce qui n'est peut-être pas dans le projet du CECR, même si la notion d'approche actionnelle, qui fait couler beaucoup d'encre, peut quelque part permettre d'aborder l'écrit dans une perspective apparemment plus favorable à l'apprentissage) : une progression, dans la complexité de la performance, plus nettement tracée, ce que l'on doit apprécier positivement.

Des approches différenciées de l'écrit

Les formes d'usage et d'apprentissage de l'écrit, telles qu'elles sont abordées aujourd'hui, sont à ce point diversifiées que l'on est en droit de s'interroger sur l'existence d'un principe général d'analyse et de mise en œuvre d'un écrit qui s'opposerait de la sorte massivement à l'oral et de se demander si l'ancienne dichotomie oral/écrit, largement dominante dans les années 1970, se révèle parfaitement pertinente. On peut en effet considérer que l'écrit en FLE prend place dans trois grandes familles de pratiques¹⁹ :

- un **écrit d'accompagnement des apprentissages**, c'est-à-dire un écrit dans lequel l'élève prend note de ce que le professeur a écrit au tableau. Fonction de balisage d'un parcours d'apprentissage sur lequel l'élève pourra revenir pour se remettre en mémoire certains moments du cours (ceci dans le cadre du cours de français proprement dit). Mais cette fonction, à un stade supérieur, pourra s'appliquer encore à des situations de prise de notes dans un cours de DNL (étudiants étrangers suivant des études universitaires en français ou bien élèves de sections bilingues suivant un cours de sciences dispensé en français).
- un **écrit d'interaction** qui met en relation deux ou plusieurs locuteurs dans le cadre d'une visée fonctionnelle et d'une adresse à l'autre très précisément définies (donner de ses nouvelles, rappeler des informations ou des instructions à suivre, etc.). Formes d'écrit qui s'inscrivent dans un continuum relationnel qui va du plus familier au plus formel, selon les contextes d'usage, avec les variations énonciatives correspondantes.
- un **écrit de production**, pour reprendre partiellement la terminologie du CECR, qui recouvre des genres tels que l'écriture créative ou bien les essais et rapports. Écrits dans lesquels la dimension interactive, même si elle est toujours présente (on s'adresse toujours à un lecteur, même virtuel), se situe bien plus en retrait par rapport à la représentation d'événements, à la transmission d'informations diverses

19. Nous n'examinerons pas ici la question de savoir à quel degré d'utilité pour l'apprenant de FLE peuvent répondre les différentes formes d'écrit proposées dans les apprentissages. L'apprenant débutant, s'appropriant le français dans son pays d'origine, aux fins d'un simple voyage dans un pays francophone, ne fera qu'un usage très limité de l'écrit. En revanche, celui qui envisage un séjour prolongé dans ce pays, pour des raisons professionnelles ou universitaires, parce qu'il fait usage du français dans des classes bilingues, devra disposer d'une compétence plus affirmée dans ce domaine d'usage. On tiendra compte dans tous les cas des traditions et conduites éducatives qui, dans une perspective d'efficacité des apprentissages, fait de l'écrit, quelle que soit la forme qu'il revêt, une composante incontournable. Un élève, enfant ou adulte, vient toujours en classe avec un cahier ou un carnet pour prendre des notes.

ou de points de vue sur un domaine de réflexion et d'analyse donné. Les faits de continuité textuelle, de progression thématique, de respect des contraintes d'un genre, dans le cadre d'une écriture fortement normée, y prennent une importance toute particulière.

À cette diversité des formes et des fonctions correspond une diversité tout aussi prononcée dans les niveaux de compétence sollicités. Quels liens, au plan théorique, mais aussi et surtout pédagogique, établir dans ces conditions entre les pratiques de niveau A1 et celles de niveau C2 ? Il suffit à cet égard de considérer les exemples proposés pour les épreuves du DELF/DALF (Suisse) :

DELFA1

EXERCICE 2 15 p

Vous invitez une amie à venir passer un week-end chez vous.
Vous lui proposez plusieurs activités pour le week-end. Vous lui proposez des dates.
(40 à 50 mots)

Mademoiselle DELAPORTE Lucie
3, rue du Jardin public
4400 Cognac
France

DELFC2

DOCUMENT RÉSERVÉ AU CANDIDAT - ÉPREUVES COLLECTIVES

ÉPREUVE ÉCRITE

Comme étranger et francophone, vous répondez à l'appel à contribution d'une revue française de sociologie qui souhaite consacrer un numéro spécial aux évolutions de la langue.

A l'aide du dossier joint et d'apports personnels, vous rédigez un texte structuré dans lequel vous présentez, dans un style approprié, votre langue maternelle, ses évolutions et le rapport que vous entretenez avec elle.

(minimum 700 mots)

L'usage de dictionnaires monolingues français/français est autorisé.

– pour mesurer non seulement un écart considérable du point de vue de la complexité des compétences sollicitées, mais aussi une différence de nature dans les compétences ainsi mises en œuvre. Certes, les deux textes sont écrits et répondent à des exigences de mise en forme communes, mais font appel à des compétences rédactionnelles qui ne s'inscrivent que très partiellement dans une sphère pédagogique partagée. Peut-être convient-il, dans ces conditions, d'envisager différentes pédagogies de l'écrit, plutôt qu'une pédagogie globale de l'écrit.

La relation de l'écrit aux théories ou principes de référence peut ainsi s'approcher différemment. Les règles associées au maintien de la cohésion du texte revêtent certainement une bien moins grande importance dans la rédaction d'une carte postale, dont le caractère apparemment décousu est parfaitement acceptable, dès lors que la cohérence d'ensemble du texte trouve sens dans la personne de celle ou de celui qui l'écrit. De même, le souci de la correction formelle y revêtira une moins grande nécessité. En revanche, dans la rédaction d'un récit d'expérience personnelle, le respect des principes de base en matière de cohésion constituera une des conditions majeures de sa lisibilité. Aussi convient-il de rattacher chacun de ces domaines de compétence de l'écrit à un champ de référence spécifique, au plan discursif, textuel ou linguistique. Et l'on peut penser que les formes et étapes de l'appropriation ne seront pas identiques selon les domaines considérés :

| | SAVOIR-FAIRE | FORMES DE LA LANGUE |
|---------------------------|--|---|
| ÉCRIT D'ACCOMPAGNEMENT | <ul style="list-style-type: none"> • compréhension orale • capacité à sélectionner l'information • capacité à noter les mots clés • capacité à convertir une suite de mots clés en phrases nominales, puis de phrases nominales à passer à un texte continu (avec ou sans référence à la langue d'origine) | <ul style="list-style-type: none"> • repérage des mots clés • usage de phrases nominales • repérage des signaux prosodiques |
| ÉCRIT D'INTERACTION | <ul style="list-style-type: none"> • capacité à interagir • capacité à gérer des tours de parole (dans la correspondance électronique par exemple) | <ul style="list-style-type: none"> • dimension énonciative : expression de soi et adresse au lecteur • l'expression des éléments de situation • la référence à une énonciation antérieure²⁰ |
| ÉCRIT DE PRODUCTION | <ul style="list-style-type: none"> • connaissance des genres discursifs • maîtrise des éléments de la textualité • anticiper sur les capacités de réception et d'interprétation du lecteur • connaissance des normes propres à la communication écrite | (voir l'ensemble des références produites en linguistique textuelle) |

Enfin, et c'est une remarque que l'on ne peut pas ne pas faire, le champ de l'écrit semble pour grande partie autonomisé par rapport à des dispositifs méthodologiques dont la cohérence interne ne semblait

20. Ainsi de l'analyse conduite par H. Labbé et M. Marcoccia (2005) à propos du courrier électronique qui montre bien comment cette forme d'usage de l'écrit s'inscrit plus dans la logique d'un échange par « tour de parole », caractéristique de l'échange oral, que d'un héritage générique venu de ce qu'était autrefois le « billet » comme mode d'échange épistolaire. Considérer donc que la nature même de l'échange dans sa dimension proprement interactive l'emporte sur la logique d'organisation du support, l'écrit, et qu'à ce titre ce dernier constitue une variable secondaire.

pas toujours affecter les pratiques d'écrit. Bien des propositions figurant dans des séquences relevant des approches communicatives n'auraient pas déparé dans un tome du Mauger bleu. Les méthodologies ont évolué, et les débats ont souvent été intenses, mais cette réflexion, parfois trop globalisante, n'est pas allée jusqu'à proposer une approche à chaque fois renouvelée de l'écrit. Soit les méthodologues, dans leur réflexion, n'ont pas voulu aller jusqu'au bout de leur démarche dans toutes les formes de compétence et dans l'exploration de toutes les composantes de l'apprentissage. Soit les compétences rédactionnelles constituent un domaine spécifique dont la mise en apprentissage relève de logiques qui ne sont que partiellement dépendantes des problématiques propres au FLE et qui ont peut-être plus à voir avec celles déjà disponibles dans la langue d'origine²¹.

21. Une comparaison pourrait être utilement établie entre les solutions proposées dans le cadre de méthodes universalistes, c'est-à-dire des méthodes élaborées par des auteurs français, en France, et celles proposées par des auteurs nationaux, dans leur pays d'origine, pour être enseignées dans un environnement homoglotte infiniment plus prégnant.

22. On signalera cependant l'intérêt des propositions de J.-C. Beacco (2007) pour ce qui concerne la production de textes (écrits et oraux), ch. 8

23. On ne peut en effet qu'être frappé par le contraste de plus en plus prononcé entre les prescriptions telles qu'elles sont définies en termes d'objectifs de résultat, par le moyen notamment des outils d'évaluation et de certification mis en circulation et les éléments de réponse pédagogique laissés dans leur élaboration à l'initiative des enseignants et qui obligent ces derniers à procéder à des arbitrages dont la validité relève de ses seules ressources et de la seule appréciation de l'enseignant.

De quelques considérations pédagogiques

Tout a été dit, ou presque, sur ce qui permet de caractériser le processus d'écriture dans la diversité des genres, dans ce qui constitue un discours adapté aux conditions particulières de sa réception. Mais tout, ou du moins beaucoup, reste à faire s'agissant de l'élaboration et de la mise en œuvre de pratiques de classes adaptées aux conditions de leur réalisation²². Les formes ordinaires de l'enseignement (réunir un certain nombre d'élèves, au profil souvent très varié, dans des séquences de travail inégalement distribuées et sur une allocation horaire globale souvent limitée) ne permettent pas au professeur de prendre explicitement en compte l'ensemble des composantes organisatrices d'un processus rédactionnel. Les réponses pédagogiques sont forcément plus limitées, plus grossières dans leur forme, que ce que les modélisations proposées par les chercheurs ont permis de suggérer et ce que les répertoires d'objectifs proposent ou imposent aux enseignants²³. Les modes d'intervention et de mise en activité, tout en restant pertinents dans une logique générale de traitement de l'écrit, ne peuvent se situer à un même degré de détail et de précision. Tout reste donc à faire, ou presque, s'agissant de l'établissement d'un inventaire des solutions pédagogiques acceptables, pouvant déboucher, pour les élèves, sur des performances raisonnablement maîtrisées, solutions compatibles avec les différentes contraintes des situations d'enseignement. Nous nous contenterons de signaler ici quelques points qui peuvent contribuer à rendre plus efficace une pédagogie de l'écrit.

L'ÉCRIT DANS UN ENVIRONNEMENT DONNÉ D'APPRENTISSAGE

On n'écrit pas sans matériaux. On a besoin d'un lexique spécifique au domaine référentiel qui va être traité, de règles orthographiques (d'usage ou grammaticales), d'outils syntaxiques (importance de l'ordre des mots, à l'intérieur du groupe fonctionnel, hiérarchisation des éléments d'information dans la phrase par le moyen de subordinations diverses, etc.). Aussi les activités d'écriture doivent, elles, prendre place dans une organisation des apprentissages qui en favorise l'approche, ce qui donne bien évidemment tout son sens au travail en séquence (ou unité didactique). Mais à considérer parfois (souvent ?) certains matériels pédagogiques, on peut se demander si les auteurs ont organisé la séquence en fonction des apprentissages en matière d'écrit tel qu'ils sont proposés ou si des activités d'écrit ont été placées en fin de séquence de façon plus rituelle que fonctionnelle.

UN EXIGENCE FONDAMENTALE : INTELLIGIBILITÉ / LISIBILITÉ

Deux contraintes fonctionnelles qui à l'écrit revêtent, plus qu'à l'oral, une importance particulière. Le message doit être intelligible, c'est-à-dire accessible dans son champ général de significations, à un lecteur qui n'aura pas la possibilité d'interpeller le scripteur, pour demander précisions, explications. Intelligibilité qui se fonde sur le respect d'un certain nombre de principes : reportabilité, c'est-à-dire la capacité à sélectionner les informations particulièrement intéressantes pour le lecteur ; capacité à évaluer les besoins d'information du lecteur, références à la situation d'échange, mise en forme rhétorique, etc. Lisibilité, par le respect d'un certain nombre de règles d'écriture, par le souci de correction, dans l'organisation générale du texte comme dans le détail de l'écriture (orthographe, grammaticale et d'usage). Un texte qui ne serait constitué que de ruptures thématiques, comportant toutes sortes d'impropriétés lexicales, d'erreurs orthographiques (plus préjudiciables encore en orthographe grammaticale, car l'orthographe grammaticale établit le lien fonctionnel par le moyen de signes graphiques appropriés entre mots d'un même groupe), est un texte qui devient très rapidement illisible. Le respect de cette double exigence, respect des normes, respect des conventions d'écriture, est la condition d'une communication pleinement réalisée.

ÉCRIRE SUR DES THÈMES FAMILIERS

Rappel qui peut paraître trivial, mais qui dans le rappel nécessaire des connaissances que l'apprenant doit engager, permet d'économiser des efforts précieux. Écrire sur des thèmes ou une problématique familière permet déjà de sélectionner dans la masse des informations disponibles, celles qui sont utiles, font sens, par rapport au texte à produire. La recherche du vocabulaire s'en trouve de la sorte facilitée. Mots clés,

mots situés à différents niveaux de la hiérarchie sémantique : se promener va se démultiplier en une suite de verbes d'action et de verbes de perception par exemple²⁴. Thème familier ne signifie pas que l'on va s'en tenir seulement à l'expérience ou aux connaissances personnelles de l'apprenant, mais que l'on va nourrir ce champ de connaissance, ce domaine de réflexion et d'analyse par des documents divers, ce qui nous renvoie au travail en séquence.

DISPOSER DU VOCABULAIRE NÉCESSAIRE

L'écrit ne saurait se limiter à la gestion d'une interaction dont la dimension énonciative constituerait la seule composante digne d'être prise en considération. Le cœur du message, ce qui en fonde la légitimité, repose sur l'usage de mots de sens plein (ce que l'on nomme ordinairement le vocabulaire) qui définissent l'enjeu du message. L'établissement, ou le rappel, d'un répertoire lexical va de pair avec le rappel des connaissances nécessaires à la production du texte écrit, vocabulaire dont la nature ou le mode de rassemblement dépendra bien évidemment du genre discursif en usage et du niveau d'exigence.

ÉCRIRE EN IMITANT

Un apprenant ne peut pas (ré) inventer par les seules ressources de l'introspection l'ensemble des formes et manières d'écrire en jeu dans un travail d'écriture. Écrire, c'est d'abord réécrire, s'imprégner de certaines manières de faire, imiter, transposer, combiner des éléments déjà disponibles dans une culture donnée, avant de pouvoir élaborer un écrit plus original, différent de ceux avec lesquels on a été mis en contact. Ceci vaut en LM, car la compétence d'écrit ne fait pas partie des compétences acquises par la seule pratique sociale, comme le permet l'échange oral, mais demande un minimum d'apprentissage aux contacts de modèles, c'est-à-dire d'un composé de normes et de conventions en vigueur dans une communauté discursive donnée, que l'on va plus ou moins tenter d'imiter. Étape nécessaire de familiarisation avec des conduites complexes, indispensable à tout apprenant ayant à faire l'expérience infiniment plus délicate d'écrire dans une langue qui lui est étrangère. Passage donc de la copie pure et simple à un répertoire de citations et de ce répertoire à un texte et de cette étape à un travail de transposition. Ou encore proposer des travaux de réécriture à partir d'un texte de référence.

UN TRAITEMENT DIFFÉRENCIÉ DES OPÉRATIONS

De nombreux travaux ont mis en évidence, explicité, ce que les enseignants constataient régulièrement, la difficulté des apprenants à coordonner convenablement toutes les opérations en jeu dans la rédaction d'un texte, mémoire de travail souvent saturée face à la difficulté de

24. Nous avons tenté d'établir un lien, pour d'autres institutions et en d'autres lieux, entre la gestion du lexique, la nature de l'information à communiquer et d'une certaine manière avec les formes de texte susceptibles de leur donner place. G. Vigner, 1993a.

porter attention simultanément à des opérations qui font appel à des connaissances de niveau et de nature très variés. Écrire est une conduite globale et il importe que les apprenants soient régulièrement mis en situation de devoir produire un texte dans sa globalité pour affronter cette complexité. Mais ce type de traitement pédagogique doit alterner avec des moments de systématisation et de focalisation sur des composantes particulières de cette compétence. Autrement dit, enchaîner des activités ponctuelles portant sur des performances dissociées, d'ampleur limitée, avec des activités plus globalisées portant sur l'élaboration d'un texte complet, sous la forme d'un composé inédit d'éléments de compétence.

RÉDACTION ASSISTÉE PAR ORDINATEUR OU PAR UN SCRIPTEUR NATIF

Dans l'ordinaire de la vie du locuteur natif, le texte élaboré est rarement écrit sans aide ni appui. On peut utiliser des dictionnaires, réutiliser des formules ou expressions repérées çà et là, faire relire son texte par un proche, tant la tâche est perçue comme complexe. L'exercice de rédaction solitaire d'un texte dans la classe est de ce fait infiniment plus délicat à maîtriser, plus encore pour des locuteurs non natifs et ne correspond que très rarement aux pratiques effectives d'écriture. Hormis les moments d'évaluation à visée sommative ou certificative, un apprentissage collaboratif de l'écriture peut aller de soi. Il rassure, aide l'apprenti scripteur à prendre ses distances par rapport à une première formulation dont la pertinence communicative et la qualité de la réalisation matérielle ne semblent pas toujours fermement assurées. L'informatique propose pour l'essentiel des logiciels de correction orthographique ou syntaxique. Il existe, sur le net, des dictionnaires de synonymes dont l'usage dans certains cas peut se révéler pertinent. Mais aussi des logiciels plus élaborés dont les formes d'aide, dans leur variation, permettent à l'apprenant de s'exercer sur différentes dimensions de l'acte d'écrire²⁵.

UN TRAITEMENT PROGRESSIF DE LA COMPLEXITÉ

Les activités proposées ci-dessous ne sont nullement indexées par rapport aux catégories du CECR, qu'il s'agisse des niveaux de réalisation ou des genres d'écrit à produire. On veut simplement proposer une progression dans une dimension qui donne à l'élève la possibilité d'approcher la compétence d'écrit par étapes, selon des démarches :

| | ACTIVITÉS | OBJECTIFS |
|---|---|--|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> dictée à l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> première forme de passage à l'écrit approche des contraintes propres à l'énonciation écrite |

25. On pourra se reporter ici à l'ensemble des travaux et propositions faites par des spécialistes tels que Jacques Anis ou François Manganot.

| | ACTIVITÉS | OBJECTIFS |
|-----|--|--|
| 2. | <ul style="list-style-type: none"> lire des textes apprendre des textes par cœur reconstituer des textes | <ul style="list-style-type: none"> se familiariser avec le profil orthographique du français s'imprégner de modèles d'écriture, de schémas de phrase, de schémas de textes |
| 3. | <ul style="list-style-type: none"> copier des textes | <ul style="list-style-type: none"> se familiariser avec le respect des contraintes graphiques (orthographe, ponctuation, majuscules) |
| 4. | <ul style="list-style-type: none"> imiter des textes introduire des variations par rapport à un texte source citer d'autres textes organiser une suite de citations convertir une suite de citations en un texte inédit | <ul style="list-style-type: none"> s'imprégner de schémas textuels |
| 5. | <ul style="list-style-type: none"> transposer un récit en images sous forme d'un récit écrit | <ul style="list-style-type: none"> apprendre à mettre en écriture un schéma narratif, sans avoir à gérer l'élaboration mentale d'un référent |
| 6. | <ul style="list-style-type: none"> rétablir des textes-puzzles dans l'ordre conventionnel | <ul style="list-style-type: none"> rétablir les continuités sémantiques à partir de la reconnaissance des schémas textuels et de leur actualisation lexicale |
| 7. | <ul style="list-style-type: none"> textes à compléter (mots, phrases, paragraphes absents) | <ul style="list-style-type: none"> inférer les éléments d'information manquants à partir d'un cadre donné et en donner la transcription |
| 8. | <ul style="list-style-type: none"> exercices de démultiplication lexicale | <ul style="list-style-type: none"> apprendre à mémoriser les suites lexicales correspondant à un schéma de connaissance donné |
| 9. | <ul style="list-style-type: none"> convertir une liste de phrases nominales en un texte continu | <ul style="list-style-type: none"> se familiariser avec les contraintes liées à la linéarisation appliquer les règles de syntaxe appropriées (ordre des mots) explicitement la mise en continuité des éléments d'information auprès du lecteur (succession temporelle dans un récit, organisation spatiale dans une description, ordre logico-causal dans une explication ou dans une suite de consignes) |
| 10. | <ul style="list-style-type: none"> amplifier un texte (de l'annonce de nouvelle au récit / de la dénomination à une description, enrichir un canevas | <ul style="list-style-type: none"> apprendre à détailler une information, à être plus précis dans son libellé par le moyen d'un lexique approprié, par l'insertion de segments supplémentaires de différentes longueurs (groupes fonctionnels, phrases paragraphes, etc.) |
| 11. | <ul style="list-style-type: none"> faire varier le destinataire (référent connu ou inconnu de lui ; variations de focalisation selon l'intérêt du lecteur | <ul style="list-style-type: none"> apprendre à écrire son texte dans la perspective du lecteur et à y associer les formes linguistiques appropriées |

| | ACTIVITÉS | OBJECTIFS |
|-----|---|--|
| 12. | <ul style="list-style-type: none"> • faire varier l'implication du scripteur : <ul style="list-style-type: none"> – implication / distanciation – émotion/ironie – admiration / indifférence – etc. | <ul style="list-style-type: none"> • le texte approché du point de vue du scripteur, dans son ancrage énonciatif, avec l'incidence de ces variations sur la réalisation du texte |
| 13. | <ul style="list-style-type: none"> • faire varier le traitement du référent : <ul style="list-style-type: none"> – approche sensible, personnelle – approche conceptualisée | <ul style="list-style-type: none"> • se préparer à approcher les écrits à visée plus spécialisée (en FOS par exemple), savoir abstraire, généraliser, conceptualiser • passer d'un régime référentiel (texte à visée informative ou scientifique) à un régime fictionnel |
| 14. | <ul style="list-style-type: none"> • faire varier la relation au destinataire : <ul style="list-style-type: none"> – familiarité – distance | <ul style="list-style-type: none"> • écrire dans une relation de connivence, avec une part d'implicite dans le propos ; à l'opposé, écrire dans une approche plus neutralisée du point de vue de la relation |
| 15. | <ul style="list-style-type: none"> • réécrire : <ul style="list-style-type: none"> – des notes à la première esquisse – enrichir son texte – de l'esquisse au texte révisé – condenser un texte | <ul style="list-style-type: none"> • apprendre à gérer un processus de rédaction de texte, à différents niveaux d'organisation |
| 16. | <ul style="list-style-type: none"> • réviser un texte : <ul style="list-style-type: none"> – en référence à une banque d'outils – par échange avec un lecteur extérieur | <ul style="list-style-type: none"> • prendre ses distances par rapport à sa production • savoir utiliser les outils de référence en usage (dictionnaire, logiciel de correction orthographique, etc.) |

On observera ici que les activités proposées ne sont pas des activités de « création » au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire des activités dans lesquelles l'apprenant doit élaborer seul un texte à toutes les étapes de sa conception, mais des activités de familiarisation progressive, par niveau de complexité, sur la base d'opérations de portée restreinte. Approche qui à chaque fois permet de soulager la mémoire de travail de l'apprenant²⁶.

C onclusion

Nous sommes en 2012. Les connaissances se rapportant au processus de production écrite se sont considérablement développées durant ces trois dernières décennies et l'on peut considérer que l'on dispose aujourd'hui en ce domaine de suffisamment de données, au plan théorique au moins, pour élaborer des propositions pédagogiques adaptées aux différents niveaux de compétences recherchés, ainsi qu'aux

²⁶. Sur cette dimension de l'apprentissage, voir par exemple nos propositions dans G. Vigner (1993).

différents publics intéressés. L'élaboration des programmations d'enseignement ne pourrait qu'en être rendue plus aisée. L'écrit apparaît aujourd'hui comme un domaine largement différencié de compétences dont la nature, selon les niveaux d'apprentissage, peut revêtir des formes différentes. Mais en même temps, par la complexité de sa mise en œuvre (même s'agissant de la rédaction d'un petit texte, la maîtrise de l'outil orthographique, le découpage des mots, l'articulation des éléments de la phrase) l'apprentissage de l'écrit appelle des solutions qui requièrent une préparation spécifique. Un traitement trop globalisé dans lequel toutes sortes d'objectifs de compétence sont visés simultanément n'est peut-être pas le plus approprié.

En revanche la recherche de propositions pédagogiques innovantes, c'est-à-dire adaptées à ce que l'on sait des propriétés caractéristiques des textes écrits, à ce que l'on sait encore des processus d'appropriation²⁷, n'a pas avancé au même rythme²⁸. Faut-il y voir le désintérêt de la communauté éducative et universitaire à l'égard du champ des pratiques d'apprentissage ou bien le repli des praticiens sur des usages qui restent à leur portée, loin de considérations jugées trop éloignées des contraintes ordinaires de travail ? Les deux certainement. Pour autant, il est de la responsabilité des pédagogues, des enseignants de prendre désormais le relais tout à la fois pour élaborer des outils de travail mieux appropriés à ce que peut être un apprentissage efficace de l'écrit ; ce qui peut conduire à proposer d'autres progressions, un autre découpage des séquences, une prise en considération différente de ce que peut être une approche par compétences qui mérite, s'agissant de l'écrit, un traitement plus nettement différencié.

27. Ce qui ne veut pas dire qu'antérieurement on procédait de façon parfaitement arbitraire, mais que le poids des usages, des formes usuelles d'intervention pédagogique était tel que l'on se limitait à reprendre des formes d'activités sanctionnées par l'expérience, la tradition, la commodité de mise en œuvre, sans toujours se soucier de la mise en cohérence par rapport aux besoins spécifiques d'un certain nombre de publics.

28. Constaté que l'intendance ne suit pas toujours, ou plutôt qu'elle suit son chemin propre sur d'autres voies, est une banalité dans l'enseignement des langues et pose toujours avec acuité la question de la validité du principe de transposition didactique. Mais ceci résulte plus de modes d'organisation de la recherche et de son application, de choix éditoriaux que d'impossibilité théorique ou pratique. On pourrait imaginer qu'en lieu et place de certains grands colloques, dont l'utilité pour l'avancée de la recherche n'est pas à démontrer, s'organisent de « grands ateliers » qui, sur un problème particulier d'enseignement, réuniraient praticiens avertis et chercheurs pour travailler de concert sur l'élaboration d'outils méthodologiques appropriés.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan-Université.
- BARBIER M.-L. (2003), « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *Arob@se*, vol. 1-2, www.arobase.to
- BEACCO J.-C. (1992), « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écritures légitimes et communautés translangagières » in *Ethnolinguistique de l'écrit, Langages*, 105, pp. 8-27.
- BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- BEACCO J.-C. (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif » in *Linguistique des genres, Langages*, 153, pp. 109-119.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : éd. du Seuil.
- CHAROLLES M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence verbale », *Langue française*, 38, pp. 7-42.
- COIRIER P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. (1996), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris : Armand Colin.
- COMBETTES B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles : Duculot – De Boeck.
- Conseil de l'Europe, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale ou écrite*, Paris : P.U.F.
- HIDDEN M.-O. (2008), « Apprendre à rédiger un texte en L2 », *Aile*, 27, pp. 109-122
- KAHN G. (dir.), (1993), « Des pratiques de l'écrit », *Recherches et applications – Le français dans le monde*, numéro entier.
- LABBÉ H. et MARCOCCIA M. (2005), « Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique », in BETTENN A. et DANNERER M., *Dialogue Analysis IX – Dialogue in Literature and the Media*, Tübingen : Niemeyer (www.revue-texto.net).
- MARQUILLO LARRUY M. (dir.), (1997), « Écriture et textes d'aujourd'hui », *Cahiers du français contemporain*, Saint-Cloud : ENS / Credif.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris : Clé International.
- PENLOUP M.-C. (1999), *L'écriture extra-scolaire des collégiens*, Paris : ESF Éditeur.
- PETITJEAN A. (1989), « Les typologies textuelles », *Pratiques*, 62, pp. 86-125.
- ROBERT J.-P. et ROSEN E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Éditions Ophrys.
- ROSEN E. (2004), « Du niveau A1 au niveau C2. Étude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques », in Conseil de l'Europe, *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris : Didier, pp. 17-118.
- TAKAGAKI Y. (2006), « Représentation de la norme à l'écrit : enquête auprès d'étudiants japonais et de professeurs de français », *Journal of Language and Culture : Language and information*, 2, pp. 35-97.
- TRAVERSO V. (2004), *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan-Université.
- VIGNER G. (1993a), « Pour une didactique des activités lexicales à l'école primaire. Le monde, les mots et l'école », *Repères*, 8, pp. 191-209.
- VIGNER G. (1993b), « Écriture et savoir. Langage et traitement du référent », in Gisèle Kahn dir., *Recherches et applications – Le français dans le monde*, pp. 39-51.

Linguistique textuelle et enseignement/ apprentissage du FLES

DENIS VIGIER

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 / UMR ICAR (5191), FRANCE

Discipline jeune, encore largement en construction, la linguistique textuelle ne bénéficie pas de ce socle « partagé » (avec beaucoup de guillemets et de « failles » dans le socle..., bien entendu) qui réunit généralement la plupart des linguistes lorsqu'ils s'occupent de morphologie ou de syntaxe, objets de la grammaire depuis deux mille ans. Proposer de circonscrire la tâche de la linguistique textuelle aujourd'hui expose donc nécessairement à la critique... C'est pourtant ce que nous tenterons de faire dans les lignes qui suivent. Nous dresserons ensuite un état des lieux rapide des outils et des documents dont disposent désormais les enseignants de FLES pour les aider à mieux identifier les problèmes de mise en texte rencontrés par leurs apprenants et à mieux y remédier. Notre propos s'achèvera par quelques propositions d'activités de classe.

Un petit tour par la notion de cohérence

À la fin des années 1960 s'est constitué, en sciences du langage, le projet d'une *grammaire du texte*. À ses origines, ce courant de recherche s'inscrivait dans le paradigme théorique de la grammaire générative transformationnelle chomskyenne. Il était possible, jugeait-on, d'élaborer une *grammaire générative « textuelle »* (Van Dijk, 1972 : 177), capable d'engendrer les textes « bien formés » d'une langue (Van Dijk, 1973 : 64). Parmi les concepts générativistes que cette grammaire souhaitait étendre à l'unité texte figurait chez certains celui de grammaticalité. Ainsi Van Dijk (1972 : 184) déclare-t-il : *il va sans dire [...] que le concept de grammaticalité doit s'étendre également à des structures transphrastiques*. Cependant, comme l'a montré depuis Charolles notamment (1988b, 1994b, 2005), les tenants de ce

projet grammatico-textuel se heurtèrent très rapidement à une série d'obstacles insurmontables que soulevait notamment la question de la cohérence et de ses critères. Pour le dire vite, les suites de phrases volontairement incohérentes que les linguistes engagés dans ce projet se donnaient comme point de départ, en vue de mettre au jour les règles constitutives d'une *compétence textuelle*, se voyaient toujours à un moment ou un autre remises en cause par d'autres linguistes. Il était en effet toujours possible, avançait-on, d'imaginer un contexte de communication *ad hoc* qui permettait de lever l'incohérence postulée pour une suite de phrases donnée et de la rendre ainsi parfaitement interprétable. Voici un exemple que nous empruntons à Charolles (2005). Soient les deux séquences

- (1) *Max est malade. Il a attrapé la grippe.*
- (2) *Max est malade. La terre tourne.*

Dira-t-on que (1) est cohérente mais (2) « mal formée » car incohérente ? À première vue certainement. Mais qu'on imagine une situation de communication où il serait clair pour le locuteur de (2) comme pour son allocataire que la phrase *la terre tourne* a pour but d'exprimer, à travers l'image de la rotation de la terre, l'œuvre destructrice du temps qui passe. Aussitôt, la séquence redevient cohérente et l'on peut imaginer une paraphrase (parmi d'autres possibles) pour (2) comme : *Max est malade. Autrefois, il ne l'était jamais mais le temps passe et corrompt tout, même la santé des plus vigoureux.*

Le fait pour les grammairiens du texte d'éprouver ce type de difficulté lorsqu'il s'agissait de juger qu'une suite de phrases était ou non cohérente¹ a permis de mettre au jour ce point crucial : la cohérence, loin d'être un trait du discours, apparaît plutôt comme une sorte de forme *a priori* de sa réception, comme un principe général gouvernant son interprétation (Charolles, 1994b : 133).

Si *localement*, un jugement de cohérence porté sur l'enchaînement entre deux phrases peut donc entièrement dépendre de cette forme *a priori* de la réception dont parle Charolles, il en va cependant autrement lorsqu'on se situe à des niveaux de complexité supérieurs : paragraphes, chapitres, etc. – et cela jusqu'au texte. À ces niveaux, pour que l'interprétant puisse porter un jugement positif de cohérence, il est impératif qu'à l'encodage, le locuteur ait tissé aux niveaux intra- et interphrastiques divers *réseaux de relations* essentiellement sémantiques et pragmatiques, à même de guider l'interprétant vers la reconnaissance de cette cohérence. Ces réseaux de relation constituent l'objet d'étude privilégié de la linguistique textuelle (désormais LT).

Leur présence au sein d'un texte n'est cependant pas une condition *suffisante* pour assurer la cohérence de ce dernier. D'autres paramètres entrent en jeu, parmi lesquels **1)** le respect d'un certain nombre de *conditions* qui président au jugement de cohérence (voir Bellert, 1970 ; Charolles, 1978 ; Reinhart, 1980, ... ; pour une synthèse, Salles, 2006) ;

1. Une telle prise de conscience joua un grand rôle dans la réorientation du projet grammatico-textuel (voir sa reconversion). (Charolles, 2005).

ii) une bonne utilisation des marques de cohésion discursive (mal ou trop utilisées, elles peuvent détruire la cohérence (voir les expériences de Garnham, Oakhill et Johnson-Laird, 1982) ; iii) la prise en compte de diverses catégories socio-discursives régulatrices des pratiques discursives individuelles : adéquation de la production discursive avec la situation d'énonciation (au sens étroit et large), prise en considération des attentes de la communauté discursive relatives aux normes du genre / sous-genre discursif mobilisé, etc. Ces catégories ne relèvent pas du domaine de la LT mais plus largement de l'analyse du discours dont la LT ne constitue qu'une « zone ».

D éfinir la linguistique textuelle

Nous proposons donc de définir la linguistique textuelle comme une branche des sciences du langage qui a pour tâche de théoriser et de décrire les différents réseaux d'organisation² dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte et qui concourent à rendre ce dernier cohérent.

LE DOMAINE D'ANALYSE DE LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE COMMENCE DÈS LE NIVEAU DE LA PHRASE ...

Comme y insiste M. Charolles (1994b : 127), *les linguistes qui s'intéressent au discours n'auraient pas à se préoccuper du système des connexions structurales qui pèse sur l'organisation des phrases si certains phénomènes relevant typiquement de leur champ d'étude ne s'expliquaient, au moins partiellement, par des considérations syntaxiques*. De fait, M.-P. Péry Woodley (1985) montre par exemple que les enchâssements de subordinées au sein des phrases dites complexes possèdent une incidence directe non seulement sur la hiérarchisation de l'information au niveau intraphrastique mais aussi sur l'architecture informationnelle générale du texte, celle-ci déterminant celle-là et non l'inverse³. Sur un plan didactique, une telle analyse met au jour le fait qu'un apprenant qui recourrait par exemple, dans sa production, à des subordinations parfaitement correctes du point de vue morphosyntaxique, mais sans maîtriser les incidences qu'ont ces choix intraphrastiques sur le réseau des relations informationnelles intratextuelles, produirait un texte peu voire pas cohérent.

On peut, à titre d'illustration, examiner le résultat d'une manipulation simple opérée sur un texte de résumé de film :

*Gabriel Walker est un alpiniste chevronné, traumatisé par la disparition tragique d'une jeune femme **qui est morte alors qu'il tentait de la sauver**. Il décide de raccrocher les gants. Huit mois plus tard, Gabe revient*

2. Nous préférons recourir au terme de *réseau d'organisation* plutôt qu'à celui de *niveau d'organisation* (Combettes 1992) ou de *plan d'organisation* (Charolles, 1988a). Pour d'autres définitions de la linguistique textuelle, voir *inter alii*, de Beaugrande et Dressler (1981), Combettes (1992), Charolles (1994b), Adam (1999 : 34-42 ; 2005 : 38) ainsi que le *Dictionnaire d'Analyse du Discours* (Charaudeau et Maingueneau, 2002).

3. Ici comme ailleurs, le *global* détermine le *local* (Rastier, 2001 : 13).

saluer son amie Jessie **qui tente de le convaincre qu'il est indispensable à l'équipe de secours des montagnes Rocheuses**. (Cliffhanger)

Transformons de manière systématique les subordonnées relatives qui s'y trouvent en propositions principales, et inversement :

Une jeune femme, dont la disparition tragique a traumatisé Gabriel Walker, un alpiniste chevronné, est morte alors que ce dernier tentait de la sauver. Il décide de raccrocher les gants. Huit mois plus tard, son amie Jessie, que Gabe revient saluer, tente de le convaincre qu'il est indispensable à l'équipe de secours des montagnes Rocheuses. (Texte transformé)

Il est aisé de constater que le second texte est très difficile à interpréter, quoique la syntaxe des phrases complexe soit impeccable. La raison en est claire : en bouleversant la hiérarchie principale/subordonnée, on brouille irrémédiablement la progression thématique du texte et l'on altère du même coup gravement la cohérence de ce dernier.

On touche là du doigt la limite de certains exercices fréquemment proposés en grammaire du FLES et qui consistent à faire de deux phrases simples partageant un SN coréférentiel une phrase complexe avec subordonnée relative. Certes, on entraîne les élèves à maîtriser les opérations morphosyntaxiques qui régissent la *relativisation*, mais on ne leur donne pas les moyens d'appréhender que, en phase de production, le choix de faire de telle ou telle proposition la relative ou la principale se joue à un niveau transphrastique.

Le cas des circonstants détachés constitue une seconde et parfaite illustration du fait que des choix opérés en syntaxe intrasphrastique sont susceptibles d'avoir une incidence cruciale sur des niveaux d'organisation supérieurs à la phrase. Nous y reviendrons *infra*.

... ET FINIT AVEC LE TEXTE

Le pouvoir d'analyse de la LT s'exerce, avons-nous dit, dès le niveau de la phrase. Jusqu'où s'étend-il ? Jusqu'au texte, bien entendu. Si la notion de texte bénéficie d'une apparence d'évidence (nous manipulons et produisons tous les jours des textes – en particulier les enseignants !), elle devient problématique lorsqu'on veut la serrer de plus près. Toute suite de phrases constitue-t-elle un texte ? Une seule phrase peut-elle constituer un texte ? Y a-t-il des textes à l'oral (dans les conversations impromptues, par exemple) ? L'unité « texte » est-elle d'ordre morphosyntaxique ? D'ordre sémantique ? Tout texte est-il nécessairement cohérent ? Quels rapports un texte entretient-il avec d'autres textes ? etc. Nous proposons de définir ici le texte⁴ comme *une suite linguistique empirique produite dans contexte spécifique, fixée sur un support quelconque, et constituant une totalité sémantique cohérente non close sur elle-même*. Commentons rapidement. D'abord, tout texte est produit dans un contexte que l'analyse a tout intérêt de décortiquer : il s'agit non seulement de l'environnement

4. Nous nous inspirons très étroitement de F. Rastier (2001 : 21).

linguistique et plus largement sémiotique dans lequel il prend place (on songera par exemple aux autres textes entourant un article dans une page de journal), mais aussi du cadre spatio-temporel, du contexte institutionnel, de la situation socio-historique, etc., dans lesquels s'inscrivent la production et la réception du texte. Écrit ou oral, son support n'est pas nécessairement matériel (les textes numérisés) ni son inscription nécessairement graphique (les productions orales enregistrées). L'unité « texte » ne relève pas, par ailleurs, de l'ordre des combinaisons morphosyntaxiques mais constitue une unité *sémantique* : une seule phrase, un syntagme ou un mot peut à lui seul constituer un texte⁵. *Totalité*, il est le plus souvent constitué par un ensemble de parties (séquences, périodes, paragraphes...) dont chacune entre dans une économie générale qui permet à l'ensemble d'être jugé, aussi bien du côté de sa production que de son interprétation, comme cohérent. Enfin, tout texte est *non-clos* car traversé par un jeu de forces contraires, les unes *centripètes* – il s'agit des forces cohésives du texte sur lesquelles nous allons revenir – les autres *centrifuges* – tout texte s'ouvrant sur d'autres textes et d'autres discours (point sur lequel nous reviendrons *infra*).

LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE A POUR FONCTION DE THÉORISER ET DE DÉCRIRE DIFFÉRENTS RÉSEAUX D'ORGANISATION

Que faut-il entendre par ces *réseaux d'organisation* dont le pouvoir commence dès le niveau de la phrase et s'étend jusqu'au niveau d'organisation maximal (pour la LT) qu'est le texte ? Il s'agit :

– d'une part, de diverses *dépendances locales* opérant sur des empan textuels courts et qui relèvent de ce que Van Dijk (1981) nomme les *structures de surface*, notamment d'ordre syntaxique, parmi lesquelles on trouve les phénomènes d'ellipse (3) ou les symétries diverses entre énoncés (4)(5)... (voir Charolles, 1994a ; Blanche-Benveniste, 2002 ; Le Goffic 2008).

(3) *Marie dessine des voitures. Pierre, des chevaux.*

(4) *J'aurais eu un emploi, je serais restée à Lyon*

(5) *L'un rit, l'autre pleure*

(...)

– d'autre part, de *réseaux de solidarités* qui se développent sur des empan textuels potentiellement longs. Ces réseaux, qui nous intéressent ici au premier chef, concernent différents *domaines* : énonciatif, référentiel, informationnel, configurationnel... Ces divers domaines ont fait l'objet, depuis les années 1970, d'importantes investigations. On songera par exemple aux nombreux travaux portant sur les anaphores et les chaînes de référence (domaine référentiel), sur la progression thématique⁶ (domaine informationnel), etc. La délimitation de ces domaines (pas toujours nommés tels, beaucoup s'en faut) et de leur nombre ne va pas de soi et ne constitue pas l'objet d'un consensus

5. On rappellera ici la définition de Halliday et Hasan : *A text may be spoken or written, prose or verse, dialogue or monologue. It may be anything from a single proverb to a whole play, from a momentary cry for help to an all-day discussion on a committee. A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; (...)* *A text is best regarded as a SEMANTIC unit : a unit not of form but of meaning* (1976, 1-2)

6. Problématique cruciale pour laquelle les travaux pionniers de l'école de Prague – Mathesius dans les années 1920, puis Danes et Firbas dans les années 1960 – ont été décisifs. Voir par ex. Danes (1974). Plus proche de nous, on songera à Enkvist (1985), Combettes (1983), Firbas (1992), Lambrecht (1994), Prince (1981)...

parmi les linguistes. Signalons, *inter alii*, Combettes (1992) qui propose d'en distinguer six (*domaine énonciatif, opposition des plans, reprises, niveau informatif, domaine du non-dit, liens logiques*) ou Charolles (1994a) qui en distingue au moins quatre (sans cependant les baptiser du nom de « domaine ») : [domaines des] *solidarités fonctionnelles, référentielles, circonstancielles, configurationnelles*. Ajoutons que le codage linguistique de ces réseaux de solidarités peut mobiliser des **marques instructionnelles** (Charolles, 1994b : 126-130) que l'on regroupe souvent sous l'étiquette de *marques de cohésion*. Ainsi, les *expressions anaphoriques* sont des marques de cohésion spécialisées dans le domaine référentiel : elles délivrent des instructions relatives aux solidarités référentielles. Les *expressions introductrices de cadres de discours* (Charolles, 1997, et *infra*) constituent des marques de cohésion discursive non spécialisées dans un domaine précis puisqu'elles peuvent jouer un rôle dans le codage des solidarités circonstancielles (à Nancy, en juillet 1989...), énonciatives (*selon X, d'après X, ...*), etc. Les alinéas, puces, tirets, parenthèses, numérotation, titraille, etc., opèrent sur le domaine configurationnel et guident l'interprétant dans la segmentation et la hiérarchisation des segments textuels ; etc.

Ces réseaux de solidarités interagissent

Les différents réseaux de solidarités que nous avons évoqués *supra* et dont l'étude constitue l'objet privilégié de la LT *interagissent* toujours au sein du texte où ils apparaissent. L'étude de ces interactions relève aussi de la LT. Certains petits « ratages rédactionnels » qu'on trouve parfois dans les textes de presse et qui forcent le lecteur à des réinterprétations locales en phase de lecture offrent un excellent poste d'observation de ces interactions. Voici l'exemple d'un résumé de film tiré d'un magazine de programmes télévisuels.

Contre-enquête

Malinowski, capitaine de la crim', est confronté au viol et au meurtre de sa fille. Ses collègues retrouvent le coupable qui, du fond de sa cellule, écrit à Malinowski qu'il est innocent. En flic solitaire et en père meurtri, Jean Dujardin révèle une autre facette de son talent face à Laurent Lucas, impressionnant d'ambiguïté. Un premier essai prometteur de Franck Mancuso. Seul bémol : l'histoire semble prendre toute la place et son polar perd parfois en densité.

Tous les lecteurs à qui nous avons soumis ce texte ont éprouvé un problème d'interprétation lors du rattachement des deux SP appositifs coordonnés *en flic solitaire et en père meurtri* à leur SN support, dans la troisième phrase. En effet, lorsque le lecteur découvre ces deux appositions, il tend à les interpréter comme une caractérisation du personnage de *Malinowski*, d'où un problème d'interprétation lorsqu'il découvre le SN sujet qui suit *Jean Dujardin*. Pour mieux comprendre la raison de ce problème, il faut examiner de plus près comment se construisent (et interagissent ensemble) les réseaux de solidarités référentielle, circonstancielle et informationnelle dans les deux premières phrases P1 et P2.

Sur le plan référentiel d'abord, sont introduits les personnages *Malinowski, sa fille, ses collègues et le coupable*. On observe que la chaîne de référence la plus fournie est celle de Malinowski (*Malinowski, sa, ses, Malinowski*), ce qui est cohérent avec son statut de personnage principal. Sur le plan des solidarités circonstancielles⁷, le lecteur, lorsqu'il prend connaissance du texte, comprend que l'histoire racontée relève du monde de la fiction du film *Contre-enquête*. Les personnages évoqués dans P1 et P2 sont en effet identifiés comme appartenant à la fiction et jusqu'au traitement du SN *Jean Dujardin*, rien n'indique au lecteur que ce monde doive être « fermé ». Enfin, sur le plan informationnel, le NP *Malinowski* joue le rôle de thème « propre » dans P1 et rien ne s'oppose à ce qu'il reprenne cette position (il est le héros du film) dans P3. Autrement dit, à l'issue du traitement de P2, les divers réseaux de solidarités mis en place autorisent le référent Malinowski à apparaître comme support nominal des appositions en tête de P3. Or l'interprétation de ces dernières va rendre ce support obligatoire. En effet, les lexèmes *flic* et *père* ainsi que l'adjectif *meurtri* véhiculent des sèmes dont il est contextuellement clair qu'ils ne peuvent s'appliquer qu'à Malinowski. Il en résulte que, parmi tous les référents en compétition, seul Malinowski est sélectionné par le lecteur. D'où le problème d'interprétation lorsque apparaît le support nominal *Jean Dujardin* qui contredit cette projection. Il eût suffi que le scripteur recoure à la locution prépositive *dans le rôle de* pour éviter cette incohérence locale. Il aurait ainsi signalé au lecteur qu'il devait fermer le monde de la fiction (gestion des solidarités circonstancielles), l'amenant à inférer que la caractérisation opérée par les deux appositions s'appliquait à l'acteur jouant le rôle de Malinowski (gestion des solidarités référentielles).

On observe donc qu'un mauvais choix (préposition) du scripteur au niveau d'un syntagme (phase d'encodage) a une incidence directe sur l'interprétation des solidarités circonstancielles (relations entre « mondes » de la réalité et de la fiction), interprétation elle-même étroitement liée à la gestion des réseaux de solidarités informationnelles (progression thématique) et référentielles (choix erroné d'un référent). Venons-en aux perspectives didactiques ouvertes en FLES par les travaux en LT.

7. Nous n'évoquons, pour ce domaine, que l'opposition « monde de la fiction » et « monde de la réalité ». Bien entendu, un examen plus attentif de ce réseau nécessiterait qu'on s'intéressât aux relations aspectuo-temporelles et spatiales entre événements et entités évoqués dans le texte (valeurs des tiroirs verbaux, effets sémantiques de leurs combinaisons, indications spatiales, calculs d'inférences de la part du lecteur pour combler les ellipses narratives, etc.).

8. Même si, paradoxalement, les disciplines du texte que sont la philologie, la rhétorique et la stylistique ont un passé beaucoup plus ancien. Les ponts entre ces dernières et la linguistique textuelle restent encore pour une grande part à construire.

Linguistique textuelle et didactique du FLES

La *linguistique textuelle* est une discipline jeune, avons-nous dit⁸. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que sa diffusion au sein de la didactique du FLES soit partielle et récente. De fait, dans les années 1980, le matériel didactique mis à disposition des praticiens de classe pour

remédier aux problèmes de textualisation en production écrite était rare (la situation n'était guère meilleure en FLM, voir Charolles, 1978). Voici le constat que dressait alors Reichler-Béguelin (1980 : 7-8) : *Quand il s'agit de remédier pédagogiquement à des problèmes d'expression écrite qui ne concernent pas la structure lexico-syntaxique de la phrase, mais qui sont liés soit aux contraintes syntagmatiques plus larges régissant la structuration des textes, soit aux contraintes pragmatiques découlant des particularités de la situation d'écriture, les étudiants rencontrent de nombreux obstacles, dus entre autres à la pauvreté du matériel didactique disponible. Il faut imputer cette situation à la prédominance encore très générale de la grammaire de phrase dans la tradition pédagogique du français.*

Depuis, force est de constater que la situation s'est significativement améliorée⁹ : les enseignants de FLES disposent aujourd'hui de nombreux outils et documents à même de les aider à mieux identifier les problèmes de mise en texte rencontrés par leurs apprenants et à mieux y remédier. Parmi les activités que proposent ces documents, certaines ont été conçues en lien étroit avec les outils et les problématiques mis au point par la LT.

La liste raisonnée que nous en proposons *infra* est indicative et ne prétend pas à l'exhaustivité.

– On trouve d'abord un bon nombre d'exercices, d'activités et de tâches¹⁰ qui visent à améliorer chez l'apprenant la maîtrise de certaines **marques de cohésion discursives** désormais bien connues par les praticiens de classe et les didacticiens : les anaphores et les chaînes de référence d'une part, les connecteurs d'autre part. On dispose là, aujourd'hui, d'un matériel didactique particulièrement fourni ;

– On trouve également un matériel relativement riche qui porte sur la gestion du **réseau informationnel** : réglage de la progression thématique, hiérarchisation des informations... À la suite notamment des travaux de Combettes (1983), plusieurs linguistes impliqués dans la didactique du FLES (mais aussi du FLM ou des langues étrangères) ont cherché à imaginer, avec succès, des activités dans ce domaine, tout particulièrement pour ce qui concerne la progression thématique. On se reportera, *inter alii* à Carter-Thomas (2000), Miled (1998), Moirand (1990), Reichler-Béguelin (1980) ;

– la gestion du réseau des **solidarités circonstancielles**¹¹ notamment de type aspectuo-temporel constitue aussi un des objectifs particulièrement choyés de nombreuses activités ayant trait à la mise en texte : emploi des connecteurs aspectuo-temporels, valeur (notamment aspectuelle) et emploi des tiroirs verbaux (imparfait versus passé composé / passé simple, opposition accompli –inaccompli, etc.) ;

– On trouve aussi beaucoup de choses sur la gestion des **solidarités argumentatives**, mettant en jeu notamment les connecteurs sémantico-logiques (cause, conséquence, concession, etc.) ;

9. Comme l'écrit Vigner (2004 : 61) à propos de la linguistique textuelle, *on sera d'ailleurs sensible à la brièveté des délais dans la démarche de transposition didactique. (...) [Ces travaux] répondaient très certainement à une forte attente des enseignants qui, dans l'au-delà de phrase, attendaient depuis longtemps d'autres éléments de structuration.*

10. Voir les distinctions introduites par Bouchard (1985). Dans la suite, nous recourrons à l'hyperonyme d'activités.

11. qui, dans le classement proposé ici, ne touchent qu'aux relations spatiales et temporelles entre entités / états de choses.

– Enfin un certain nombre d'activités proposées visent aussi – mais elles sont plus rares – à travailler avec les apprenants sur l'interaction des divers réseaux d'organisation entre eux.

Beaucoup, cependant, reste à faire. C'est pourquoi, dans le souci d'enrichir la « boîte à outils » des praticiens de classe, nous nous sommes risqué ci-dessous à faire quelques propositions d'activités dont certaines ont trait à l'emploi des *expressions introductrices de cadres*, marque de cohésion peu explorée en didactique du FLES.

E *xpressions introductrices de cadres de discours : propositions didactiques*

Plusieurs travaux de recherche en linguistique française publiés ces dernières années (*inter alii*, Charolles, 1997 ; Charolles et Péry-Woodley, 2005 ; Vigier et Terran, 2005) ont permis de se faire une idée précise du rôle que peuvent jouer dans l'organisation du discours certains circonstants (spatiaux, temporels, de domaine, énonciatifs...) détachés. Placés en tête de phrase, ces circonstants permettent au scripteur d'ouvrir des « rubriques » en vue de regrouper et de classer des informations qu'il souhaite délivrer au lecteur. Voici un extrait tiré de *L'Avenir de la Science* (1890), d'E. Renan (il y est question du siècle des Lumières) :

Ce siècle ne comprit bien que lui-même et jugea tous les autres d'après lui-même. Dominé par l'idée de la puissance inventrice de l'homme, il étendit beaucoup trop la sphère de l'invention réfléchie.

En poésie, il substitua la composition artificielle à l'inspiration intime, qui sort du fond de la conscience, sans aucune arrière-pensée de composition littéraire. **En politique**, l'homme créait librement et avec délibération la société et l'autorité qui la régit. **En morale**, l'homme trouvait et établissait le devoir, comme une invention utile. **En psychologie**, il semblait le créateur des résultats les plus nécessaires de sa constitution. **En philologie**, les grammairiens du temps s'amusaient à montrer l'inconséquence, les fautes du langage tel que le peuple l'a fait, et à corriger les écarts de l'usage par la raison logique, sans s'apercevoir que les tours qu'ils voulaient supprimer étaient plus logiques, plus clairs, plus faciles que ceux qu'ils voulaient y substituer.

On observe quel parti l'auteur tire de l'antéposition des syntagmes prépositionnels (SP) adverbiaux (en GN) :

- placés à l'initiale, ces SP signalent que les informations arrivantes ne sont vérifiées que pour le *domaine* (la poésie, la politique...) qu'ils spécifient ;
- utilisés en séquence, ils fonctionnent comme une succession de rubriques ouvertes par le scripteur.

– Dans chacun des *univers*¹² qu'ouvrent ces rubriques, le scripteur examine la manière dont le siècle des Lumières (ou les hommes qui y ont vécu) ont traité telles ou telles entités. Son but est d'illustrer (pour étayer argumentativement) l'assertion (la thèse) formulée en amont : *il étendit beaucoup trop la sphère de l'invention réfléchie*.

Nous dirons que ces SP constituent des *expressions introductrices de cadres de discours* (désormais EIC).

Cette marque de cohésion que constituent les EIC mériterait, pensons-nous, de faire l'objet d'activité spécifique en didactique du FLES. Elles constituent en effet, au même titre que d'autres marques désormais bien balisées comme les connecteurs et les anaphores, des instructions interprétatives invitant le lecteur à opérer, en phase de décodage, certaines opérations de *liage* entre diverses unités.

On pourrait d'abord tout simplement travailler avec les apprenants, en compréhension écrite, sur le repérage de ces EIC dans des textes divers (à dominante informative, narrative, argumentative...) afin de leur montrer qu'elles constituent souvent – au même titre que d'autres marques de cohésion discursive – des « prises » privilégiées à sélectionner, en phase d'interprétation, pour l'accès au sens global du texte. Dans la mesure en effet où elles segmentent et regroupent les informations en « paquets », elles constituent une balise textuelle importante dans le guidage interprétatif mis en place par le scripteur.

On pourrait aussi examiner de plus près avec eux la portée sémantique des EIC et sa « gestion » en phase de production. Il est fréquent que, dans les textes, telle ou telle EIC ait une portée sémantique qui s'étende sur plusieurs phrases. À cet égard, une gamme particulièrement intéressante à étudier sont les EIC comme « *selon X, d'après X...* », qui délivrent des instructions de type évidentiel¹³ permettant au locuteur premier de spécifier dans son texte la source à laquelle les informations (placées sous la portée de ces EIC) ont été empruntées (« *Selon le président, p. q. r.* »). Nous renvoyons ici à Vigier (2005) où figurent des propositions d'activités¹⁴.

La piste que nous voudrions davantage esquisser ici a trait, paradoxalement, à la maîtrise de structures linguistiques « alternatives » aux cadres de discours... En effet, on observe fréquemment que lorsqu'un scripteur recourt à une suite de cadres de discours, il arrive tout aussi fréquemment que cette suite soit provisoirement interrompue pour reprendre ensuite. Cela tient selon nous à l'« effet de liste » induit par cette marque de cohésion discursive et qui est senti, du moins au long cours, comme peu élégante. Voyons un exemple : il s'agit d'un extrait de texte consacré à l'examen de fin d'études secondaires en Europe. L'auteur y examine le mode de contrôle adopté dans différents pays européens.

Examen ou contrôle continu ?

En France, le projet d'introduire le contrôle continu au baccalauréat fait frémir de nombreux professeurs, très fortement attachés à l'examen

12. Il s'agit ici d'*univers de discours* : cf. Charolles (1997), Fauconnier (1984).

13. *Un marqueur évidentiel est une expression langagière qui apparaît dans l'énoncé et qui indique si l'information transmise dans cet énoncé a été empruntée par le locuteur à autrui ou si elle a été créée par le locuteur lui-même, moyennant une inférence ou une perception.* » (Dendale et Tasmowski, 1994 : 5)

14. Signalons au passage que ces EIC évidentielles sont fréquemment utilisées non seulement dans les articles de presse (support papier ou sur la toile) mais aussi dans les écrits scientifiques français (thèses, articles...). Pour s'en convaincre, on peut opérer des requêtes sur la base Scientext (<http://scientext.msh-alpes.fr>) qui propose en *opensource* un large corpus d'écrits scientifiques. Un travail sur ces marques de cohésion s'avérerait certainement fort utile par exemple dans le cadre d'activités de FOS (français sur objectifs spécifiques), destinées à un public de chercheurs étrangers, notamment des doctorants.

national^[P1]. Le contrôle continu des connaissances entre pourtant en compte dans la plupart des pays européens^[P2]. Les notes de l'année participent pour un tiers de la note finale du diplôme de fin d'études secondaires luxembourgeois, pour la moitié du diplôme danois, et même pour 70 % de l'Abiturprüfung allemand^[P3]. En Italie, la notation du Diploma di maturita s'effectue sur 100 points : 45 pour les épreuves écrites, 35 pour l'entretien oral, et 20 pour le contrôle continu^[P4]. Au Danemark tout comme en Autriche, pour obtenir le Reifeprüfungszeugnis, les élèves doivent rendre un mémoire de fin d'études^[P5]. (Le français dans le monde n° 310, mai-juin 2000)

L'objectif du rédacteur consiste, dans ce texte, à informer le lecteur sur le type de contrôle adopté pour le diplôme de fin d'études secondaires dans différents pays d'Europe. Il a donc trois variables à envisager, chaque pays présentant une configuration particulière de valeurs affectées à ces variables. Sur le plan compositionnel, il a choisi de recourir dans trois phrases (P1, P4, P5) à des cadres de discours spatiaux pour organiser ses informations, y promouvant du même coup la variable pays au rang de rubrique. Cependant, pour éviter probablement une certaine monotonie, il adopte une autre stratégie dans les deux autres phrases (P2 et P3), exprimant linguistiquement la valeur prise par la variable « pays » au moyen d'un SP locatif postverbal dans P2, d'un adjectif de nationalité (épithète) dans P3.

Une activité rédactionnelle possible avec les apprenants pourrait consister à travailler avec eux sur les moyens linguistiques possibles à mettre en œuvre pour rompre, précisément, la monotonie d'une séquence de cadres de discours, à laquelle cependant on a choisi de recourir – mais partiellement – pour regrouper les informations que l'on a à transmettre.

Mise en texte et interdiscursivité

De nombreuses activités d'expression écrite sont aujourd'hui proposées en FLES, qui articulent des objectifs relatifs à la gestion des réseaux de solidarités (cf. *supra*) et des objectifs relatifs à la « mise en situation » de la production discursive : prise en compte des paramètres de la situation d'énonciation, des normes relatives au genre/sous-genre discursif mobilisé lors de la tâche rédactionnelle... Trop peu d'activités cependant mettent, selon nous, l'accent sur les interactions possibles entre processus de textualisation d'une part, dimension interdiscursive inhérente à toute production textuelle d'autre part.

Le texte, avons-nous dit, est une unité *non-close* traversée par un jeu de forces contraires, les unes *centripètes* ou *cohésives*, les autres *centrifuges*

– qui ouvrent le texte à d'autres textes et à d'autres discours. En d'autres termes, tout texte se trouve pris dans un interdiscours au sens d'un jeu de renvois entre des discours qui ont eu un support textuel mais dont on n'a pas mémorisé la configuration (Charaudeau, 1993). Cette dimension interdiscursive logée au cœur de toute production textuelle se manifeste de manière particulièrement sensible dans la presse lors de ces moments discursifs qu'a étudiés Moirand (2007), sortes d'éruptions discursives de très grande ampleur médiatique déclenchées à propos d'un fait du monde réel¹⁵. On songera par exemple à la pandémie virale de 2009, à l'éruption du volcan islandais Eyjafjöll en avril 2010, ou encore, plus près de nous, à l'accident nucléaire de Fukushima au Japon ou à l'affaire Strauss-Kahn aux États-Unis. Ce type d'événement crée de fortes tempêtes médiatiques qui se caractérisent par une très intense circulation des mots et des discours. Le phénomène qui nous intéresse ici est le suivant : l'accumulation en un temps record de textes et de discours dans la sphère internationale des médias finit très vite par exercer une forme de « pression interdiscursive » sur les processus de textualisation mis en œuvre par les scripteurs (journalistes, scientifiques, hommes politiques...) engagés dans cette circulation. Voici l'exemple d'un article de journal daté du 15 octobre 2009 qui traite de l'épidémie de Grippe A.

La crédibilité perdue des scientifiques.

Le virus H1N1 a semé la panique.

Au final, une simple grippette qui fait plus peur que mal. Décryptage

Où est donc passée cette satanée grippe A ? Ce virus H1N1 tant redouté qui aurait dû nous clouer au lit et nous faire revivre les horreurs de la grippe espagnole de 1918 avec ses 50 millions de morts ? Ce nouveau monstre qui aurait dû tuer jusqu'à 20 000 Suisses ? On revoit encore Marie-Thérèse Porchet nous prévenant à la télévision que la « pandémieiiiiiiii arriiiiiive ! ». Comme une sirène d'alarme... Plus sérieusement, Thomas Zeltner, patron de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), nous avertissait en juillet que la grippe A infecterait plus d'un million de personnes en Suisse. Et puis ? Rien du tout, malgré le battage médiatique, les annonces alarmistes des experts et de l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Attendue en août, l'arrivée de la pandémie a été repoussée à la fin de septembre. Puis au début d'octobre. Aujourd'hui, les masques commencent à tomber sur cette « grippette » qui fait plus de peur que de mal. Retour sur la paranoïa « grippe A ». [...]

(Texte tiré du quotidien suisse L'Hebdo)

On ne peut qu'être frappé ici par l'importante hétérogénéité énonciative du passage, qu'il s'agisse d'hétérogénéité montrée (le recours aux discours rapportés, aux îlots textuels¹⁶ etc.) ou plus voilée (l'allusion à un discours autre dans la relative de la deuxième phrase par exemple, le recours au terme non guillemeté *grippette* du sous-titre, ...). Cette hétérogénéité constituée, on le comprend aisément, une des traces manifestes laissée dans le fil du texte par le travail qu'opère l'interdiscours au cœur même de l'énonciation du locuteur. Le propos du journaliste s'inscrit au sein d'un inter-dire médiatique qu'il convoque, organise, confronte et hiérarchise, et à partir duquel il se pense et se construit¹⁷.

Or il est intéressant d'observer que la construction linguistique de cette hétérogénéité énonciative n'affecte pas seulement le réseau

15. Voir aussi l'analyse de P. Nora sur l'événement monstre (1972).

16. avec itération du caractère « i » visant à mimer l'allongement oral du discours origine.

17. Il faut se protéger du leurre (pourtant nécessaire : voir Authier-Revuz, 1995) que constitue la possibilité pour un vouloir-dire de maîtriser souverainement l'interdiscours au sein duquel il s'exerce.

d'organisation *énonciatif* (comment pourrait-il en être autrement ?), mais aussi le réseau d'organisation *référentielle*. En effet, la diversité des expressions référentielles utilisées dans le texte reflète la variété des points de vue adoptés par les discours médiatiques, scientifiques, politiques, ... sur la grippe A (une *simple grippette*, *cette satanée grippe A*, *la pandémie...*) et sur le virus déclencheur (ce *virus H1N1*, *ce nouveau monstre*).

À partir de ce constat, on pourrait imaginer un travail avec des apprenants susceptible de se décliner dans le temps comme suit :

- L'enseignant choisit un *moment discursif* passé, voire en cours.
- Il propose aux apprenants de prendre connaissance de productions discursives diverses – écrites, mais aussi orales : supports audio (radio) et audio-visuels (journaux télévisés...) – qui s'inscrivent dans la circulation des discours engendrés par l'événement déclencheur.
- Puis, il leur propose de produire un texte sur cet événement, qui s'inscrive non seulement dans une situation d'énonciation donnée et dans un genre discursif spécifique, mais qui cherche à convoquer et à exhiber l'inter-dire médiatique auquel l'enseignant les a sensibilisés dans la phase précédente. Sur ce point, un travail particulier pourra être accompli non seulement sur les moyens à mobiliser en phase de production (textualisation) pour construire une hétérogénéité énonciative au sein du réseau d'organisation « énonciative » (guillemetage, mise en italique, EIC évidentiels...), mais aussi au sein du réseau des solidarités référentielles (variation des points de vue adoptés dans la nomination opérée au sein d'une même chaîne référentielle, voir Schnedecker, 1997 : 26-27 et *passim*).

Conclusion

La linguistique textuelle, avons-nous dit, a pour fonction de théoriser et de décrire les différents réseaux d'organisation dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte. On comprend que ses travaux aient intéressé (et continuent d'intéresser) la didactique de l'écrit. Si les praticiens de classe disposent aujourd'hui de matériel didactique leur permettant de travailler avec leurs élèves sur la gestion de tel ou tel réseau de solidarité textuelle (introduction et maintien des référents, progression thématique, gestion de l'hétérogénéité énonciative...), beaucoup de travail reste à accomplir. Pour notre part, nous avons tenté de proposer deux pistes didactiques possibles : l'une a trait aux marques de cohésion que sont les expressions introductrices de cadres de discours. L'autre, à l'insertion possible de la dimension *interdiscursive* dans les processus de textualisation, en prenant pour point de départ les *moments discursifs* étudiés par Moirand (2007).

Bibliographie

- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris : Nathan.
- ADAM J.-M. (2005), *Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.
- AUTHIER-REVUZ J.-A. (1995), *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- BEAUGRANDE DE R. et DRESSLER W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- BELLERT I. (1970), « On a Condition of the Coherence of Texts », *Semiotica*, 4, pp. 335-363.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2002), « Phrase et construction verbale », *Verbum*, 24 (1-2), pp. 7-22.
- BOUCHARD R. (1985), « Le texte de phrase en phrase », *Le français dans le monde*, 192, pp. 65-71.
- CARTER-THOMAS S. (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan.
- CHARAUDEAU P. (1993), « Des conditions de la "mise en scène" du langage », in DECROSSE A. (éd.), *L'esprit de société*, Liège : Mardaga, pp. 27-65.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (éds.) (2002), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- CHAROLLES M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue Française*, 38, pp. 7-42.
- CHAROLLES M. (1988a), « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, 57, pp. 3-13.
- CHAROLLES M. (1988b), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 », *Modèles linguistiques*, 10 (2), pp. 45-66.
- CHAROLLES M. (1994a), « Les plans d'organisation du discours et leurs interactions », in S. Moirand et al. (eds), *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne : Peter Lang.
- CHAROLLES M. (1994b), « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, pp. 125-151.
- CHAROLLES M. (1997), « L'encadrement du discours : univers, champs, domaines et espaces », *Cahier de recherche linguistique*, 6, pp. 1-73.
- CHAROLLES M. (2005), « Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité », *Le français aujourd'hui*, 148, pp. 35-46.
- CHAROLLES M. et COMBETTES B. (1999), « De la phrase au discours : rupture et continuité », *Langue française*, 121, pp. 76-116.
- CHAROLLES M. et PÉRY-WOODLEY M.-P. (éds.) (2005), *Les adverbiaux cadratifs*, *Langue française*, 148, numéro entier.
- COMBETTES B. (1983), *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles, Paris : De Boeck-Duculot.
- COMBETTES B. (1992), « Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte », *Études de linguistique appliquée*, 87, pp. 107-116.
- DANES F. (1974), « Functional sentence perspective and the organization of the text », in F. Danes (Ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, Prague: Academia, pp. 106-128.
- DENDALE P. et TASMOWSKI L. (1994), « L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir », *Les sources du savoir et leurs marques linguistiques*, *Langue française*, 102, pp. 3-7.
- ENKVIST N.E. (1985), « Text Linguistics for the Applier: an Orientation », in U. Connor, R. Kaplan (eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, Singapore: Addison Wesley.

- FAUCONNIER G. (1984), *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris : Minuit.
- FIRBAS J. (1992), *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*, Cambridge : Cambridge University Press
- GARNHAM A., OAKHILL J. et JOHNSON-LAIRD P.N. (1982), « Referential continuity and the coherence of discourse », *Cognition*, 11, pp. 29-46.
- HALLIDAY M.A.K. et HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, London : Longman.
- LAMBRECHT K. (1994) *Information Structure and Sentence Form : Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LE GOFFIC P. (2005), « La phrase revisitée », *Le Français Aujourd'hui*, 148, pp. 55-64.
- LE GOFFIC P., (2008), « Phrase, séquence, période », in Van Raemdonck D. (éd.), *Modèles syntaxiques. La syntaxe à l'aube du XXI^e siècle*, Berne : Peter Lang, pp. 329-350.
- LUNDQUIST L. (1999), « Le Factum Textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition ? » *Langue française*, 121, pp. 56-75.
- MILED M. (1998), *Didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris : Didier.
- MOIRAND S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette.
- MOIRAND S. (2007), *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris : PUF.
- NORA P. (1972), « L'événement monstre », *Communication*, 18, pp. 162-172.
- PÉRY-WOODLEY M.-P. (1985), « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit », *Le français dans le monde*, 192, pp. 60-64.
- PRINCE E. F. (1981), « Toward a taxonomy of given-new information », in Cole Peter (ed.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 223-255.
- RASTIER F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris : Presses Universitaires de France.
- REICHLER-BÉGUELIN M.-J. (1988), *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- REINHART T. (1980), « Conditions for text coherence », *Poetics Today*, 1(4), pp. 161-180.
- SALLES M. (2006), « Cohésion-cohérence : accords et désaccords », *Corela*, Numéros spéciaux, Organisation des textes et cohérence des discours. (<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=1299>)
- SCHNEDECKER C. (1997), *Nom propre et chaînes de références*, Paris : Klincksieck.
- VAN DIJK T.A. (1972), « Aspects d'une théorie générative du texte poétique », in Greimas et al. (eds), *Essais de sémiotique poétique*, Paris : Larousse, pp. 180-206.
- VAN DIJK T.A. (1973), « Grammaires textuelles et structures narratives », in C. Chabrol et al. (éds.), *Sémiotique narrative et textuelle*, Paris : Larousse, pp. 177-207.
- VAN DIJK T.A. (1981), « Le texte : structures et fonctions : Introduction élémentaire à la science du texte », in A. Kibédi-Varga (éd.), *Théorie de la littérature*, Paris : Picard, pp. 64-93.
- VIGIER D. (2005), « La gestion des cadres de discours dans une tâche rédactionnelle en FLE », in H. Hilton (éd.), *Acquisition et didactique 1. Actes de l'atelier didactique, AFLS 2005*, coll. Langages, Université de Savoie, pp. 113-129.
- VIGIER D. et TERRAN E. (éds.) (2005). *Les adverbiaux cadratifs et l'organisation des textes. Verbum*, XXVII, 3.
- VIGNER G. (1985), *La machine à écriture*, vol. 1-3, Paris : Clé International.
- VIGNER G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris : Hachette.



Didactique
*de l'écrit
et plurilittéracies*

MARIE-LAURE BARBIER

DANIÈLE MOORE

STEVE MARSHALL

GHIZLANE LAGHZAOU

L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1

MARIE-LAURE BARBIER

CENTRE DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE
DE LA CONNAISSANCE, DU LANGAGE ET DES ÉMOTIONS (PSYCLE)
IUFM D'AIX-MARSEILLE - UNIVERSITÉ DE PROVENCE, FRANCE

D es conceptions sur le bilinguisme en évolution

Les trente dernières années ont été marquées par l'accroissement considérable de recherches sur les capacités cognitives fonctionnelles des bilingues. Plusieurs constats, agissant comme des « prises de conscience », en sont à l'origine. En premier lieu, la plupart des communautés dans le monde utilisent plus d'une langue et il y a finalement bien plus d'individus bilingues voire polyglottes que d'individus monolingues. À ce titre, le bilinguisme ne peut plus être considéré comme un état problématique ni même spécifique (Grosjean, 1982). Par ailleurs, dans le cadre scolaire, le nombre d'enfants d'origine linguistique et culturelle variée augmente. Les enseignants doivent faire face au défi d'éduquer des enfants qui ne parlent pas toujours couramment la langue utilisée à l'école. Ces enfants bilingues opèrent des traitements langagiers qui sont à prendre en considération dans le cadre des apprentissages scolaires.

L'approche communicative dans la didactique des langues trouve sa source dans ces prises de conscience. « Le défi dans beaucoup de classes a été de parvenir à intégrer les apprenants dans des identités disciplinaires qui ne diminuent pas pour autant les identités existantes que les étudiants apportent tant individuellement que comme membres de communautés culturelles différentes » (Lee, 2004 : 130, notre traduction). Plusieurs études montrent que, quand ce défi n'est pas relevé, des résistances sont susceptibles d'apparaître au détriment des apprentissages. Aussi y a-t-il une recrudescence de recherches sur les langues secondes qui portent sur les effets des facteurs sociaux, de genre, de motivation ou de « distance sociale » entre les identités

linguistiques (Ménard-Warwick, 2005). Des évolutions sont encore à venir sur le plan de ces recherches qui commencent à peine à modéliser les rapports entre contexte social, identité et maîtrise des langues (Wenger, 1998). Mais, d'ores et déjà, la conception même du bilinguisme a radicalement changé. Au lieu de mettre l'accent sur les compétences linguistiques du bilingue, les chercheurs mettent davantage en avant l'usage que ce dernier fait des langues. D'où une définition plus actuelle du bilinguisme : l'utilisation régulière de deux (ou plusieurs) langues ou dialectes. Le bilingue n'est plus considéré comme deux monolingues en une seule personne, mais comme un être de communication qui se sert de ses deux langues (séparément ou ensemble) pour interagir avec le monde environnant (Grosjean, 1982). Dans un tel contexte, penser les compétences des bilingues sous le seul mode de la communication orale n'est plus de mise. À l'heure où la plupart des apprentissages et des modes de communication, via notamment l'Internet, ont lieu sur le mode de l'écrit, un état des lieux des recherches sur l'écrit en langue seconde s'avère nécessaire. Ainsi, après avoir présenté ce qu'implique l'apprentissage d'une seconde langue, en général, l'objectif de cette revue de question sera de rendre compte de ce que le bilinguisme implique pour la maîtrise de l'écrit en particulier.

L'*individu bilingue a-t-il des compétences linguistiques particulières ?*

Apprendre une langue, qu'elle soit première ou seconde, ne signifie pas uniquement apprendre « des mots » et savoir les prononcer. Parler une langue implique de maîtriser un ensemble de savoir-faire bien plus complexes. C'est utiliser, manipuler, maîtriser un ensemble de compétences acquises sur plusieurs dimensions : phonologiques, lexicales, grammaticales, textuelles, et pragmatiques. La complexité est encore supérieure à l'écrit : aux compétences citées s'ajoutent celles impliquées dans la conversion grapho-phonologique, la cohésion et la cohérence textuelle, ainsi que dans le contrôle métacognitif de la production, qui se déroule le plus souvent en monologue et en différé. Un autre point est important : les compétences décrites ne peuvent pas être considérées comme dépendantes les unes des autres. Les travaux en neuropsychologie montrent qu'elles sont en fait relativement indépendantes. Après un accident cérébral, selon les zones cérébrales « affectées », il peut y avoir perte de l'une ou l'autre des fonctions spécifiques au langage, mais rarement perte de l'ensemble de ces compétences. Ainsi, certains patients aphasiques peuvent être

capables de prononcer correctement les mots sans pouvoir les mettre en phrase (cas de dysyntaxie). D'autres peuvent comprendre tout ce que l'on dit mais être incapables de parler (aphasie de Broca). À l'inverse, d'autres peuvent ne pas comprendre mais produire un langage fluide (aphasie de Wernicke). Les travaux sur les aphasies bilingues de Paradis (2004) vont dans le même sens : certains patients parlent une de leurs langues avec la prononciation de l'autre ; d'autres gardent la compréhension dans leur deuxième langue, mais pas dans leur langue dominante. En principe, il n'y a donc pas de relation nécessaire entre les habiletés langagières à un niveau ou à un autre. Et même en situation de développement normal, une personne bilingue pourra, par exemple, avoir dans une des langues une bonne prononciation, mais une connaissance grammaticale faible, ou encore un très bon niveau sur le plan linguistique à l'oral et à l'écrit, sans pour autant maîtriser les aspects pragmatiques.

Dans la pratique et en dehors de toute situation « pathologique », il y a bien des interdépendances. La production orale est liée aux compétences développées à l'écoute et la production écrite est souvent corrélée avec la compréhension écrite. Ces relations sont autant de points forts à repérer et à mettre à profit sur le plan pédagogique. Mais il faut noter que le degré de maîtrise des compétences linguistiques sur ces différentes dimensions est très variable en fonction des individus, déjà en L1. C'est encore plus vrai en L2. Ce constat rend caduque la notion de bilinguisme « équilibré » (« *balanced bilingualism* ») que l'on peut considérer, dès lors, comme un idéal théorique, en référence au monolinguisme. Le bilinguisme peut concerner l'une ou l'autre de ces habiletés dans plusieurs langues, sachant que leur développement peut être inégal, selon les circonstances. Une des deux langues est en général donnée comme dominante, et celle-ci peut changer en fonction des périodes, des situations (orales ou écrites), des interlocuteurs, etc. Il ressort de ce constat la nécessité croissante, pour le chercheur comme pour le pédagogue, d'adopter un point de vue dynamique et non pas figé des compétences langagières. L'idée est de retenir non pas une définition univoque du bilinguisme mais bien plusieurs types et degrés qui restent encore à définir dans leur complexité.

Pour autant, des régularités apparaissent sur le plan des mécanismes cognitifs impliqués dans ces situations variées de bilinguisme. Ces régularités pourraient être prises en considération comme point d'ancrage de pratiques pédagogiques adaptées. On considère notamment à l'heure actuelle que les étapes du processus d'acquisition de la langue orale sont équivalentes pour toutes les langues. Quelle que soit la langue, les traitements langagiers commencent à se mettre en place dès la naissance (catégorisation des sons de la langue et production de babillages), se développent particulièrement entre 2 et 4 ans (maîtrise des formes linguistiques et des aspects pragmatiques de la

communication), et se spécifient encore vers 5-6 ans avec l'entrée dans l'écrit dans les cultures occidentales. Par contre, les langues parlées dans le monde se distinguent les unes des autres sur chacune des caractéristiques phonétiques, lexicales, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques. La tâche de l'enfant qui évolue dans un milieu bilingue est donc plus complexe que celle de l'enfant monolingue. Différencier les langues, éviter les interférences, apprendre à catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés sont une tâche réservée au bilingue. Il doit aussi acquérir rapidement certaines connaissances dont les monolingues n'ont nul besoin *a priori* : prendre conscience qu'on peut utiliser plus d'un système pour communiquer, et savoir que les signes linguistiques sont complètement arbitraires.

Pourtant, tout individu placé en situation de bilinguisme précoce apprend les deux langues simultanément, sans prendre deux fois plus de temps que les monolingues. Dès la première année, l'introduction d'une seconde langue provoque une réorganisation des capacités perceptives. L'enfant réoriente son attention sur de nouveaux sons et, par contraste, maintient les sons des deux langues séparés. Il y a différenciation sur le plan phonologique mais aussi lexical, syntaxique et pragmatique. L'enfant dispose au final de deux systèmes complets et différenciés. Cela n'empêche évidemment pas les influences, les interférences et les transferts qui se produisent inévitablement entre les deux langues, et ce dans les deux sens. Ainsi, contrairement à une idée communément répandue, les compétences linguistiques en L1 et en L2 ne sont jamais séparées stricto sensu. Bien au contraire, tous les travaux actuels réfèrent à des modèles concurrentiels intégrés (depuis Cummins, 1980) qui permettent de comprendre un phénomène repéré par de nombreux enseignants : le cas où une maîtrise insuffisante de la L1 empêche une bonne acquisition de la L2 (voir par exemple la situation d'enfants migrants, scolarisés dans la langue d'accueil, et qui sont amenés à inhiber leur langue d'origine). Ce phénomène se comprend aisément si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que la L2 se construit sur une base construite dans l'acquisition de la L1. Si cette base est amenée à manquer, si elle n'est pas suffisamment solide ou s'affaïsse trop tôt, l'acquisition de la L2 est nécessairement menacée. Cette hypothèse d'interdépendance a conduit de nombreux chercheurs à porter leur attention sur les phénomènes d'influence entre plusieurs systèmes langagiers. L'intérêt de ces travaux pour le développement cognitif de l'individu bilingue n'est pas moindre, spécifiquement en ce qui concerne le développement de ses compétences à l'écrit.

Des liens entre L1 et L2, au profit de l'écrit

Les influences de la L1 sur la L2 sont mises en évidence dans nombre d'études sur le bilinguisme. La L1 constitue, en effet, une sorte de « grille », de point de comparaison pour justement différencier les nouveaux sons, mots, orthographe de ces mots... Elle est régulièrement utilisée dans le cadre des premières productions langagières, comme support à la mise en place de la deuxième langue, mais elle est aussi impliquée dans les productions en L2 de bilingues très avancés. Ainsi Cutler, Mehler, Norris et Segui (1983) rendent compte des stratégies linguistiques utilisées par des bilingues précoces franco-anglais lors d'une tâche de segmentation de mots, selon leur langue dominante. Il apparaît que les participants dont le français est dominant n'utilisent pas la segmentation accentuelle (comme les natifs de l'anglais). À l'inverse, ceux dont l'anglais est dominant n'utilisent pas la segmentation syllabique (comme les natifs du français) pour décomposer les sons des mots, ni en anglais ni en français. D'une certaine façon, ces bilingues précoces restent fonctionnellement monolingues pour certains aspects du traitement d'une langue même s'ils en maîtrisent parfaitement l'usage. Des influences en retour de la L2 sur la L1 sont aussi régulièrement mises en évidence. Des exemples peuvent être observés d'adultes pratiquant au quotidien leur langue seconde et développant une façon de parler caractéristique de cette langue, même dans leur langue première (tournures de phrases, voire accent). Cela implique que les paramètres phonologiques de la L1, pourtant acquis très précocement, gardent une certaine flexibilité même chez le locuteur adulte. Cette influence de la L2 sur la L1 peut encore s'observer lors de traitements linguistiques plus complexes comme en production écrite de textes. Arecco et Ransdell (2002) montrent, par exemple, que les bilingues font preuve de plus de créativité et de maîtrise des structures linguistiques et grammaticales dans leur production écrite en L1. Ces compétences sont d'autant plus importantes que l'exposition à la L2 a été précoce. Ransdell, Barbier et Niit (2006), ainsi que Barbier, Ransdell et Niit (2006) comparent des monolingues français et des bilingues franco-anglais, et montrent que ces derniers auto-évaluent plus justement leurs compétences en lecture dans leur L1. Contrairement aux monolingues, leurs auto-évaluations sont corrélées avec leurs performances réelles en compréhension de textes, et en recherche d'informations dans un document hypertexte. Quand ils utilisent un document hypertexte en L1, ils ont aussi l'avantage de présenter un coût cognitif moins important et, du coup, de noter plus d'informations que les monolingues. Tout se passe comme si les mécanismes de perception et de production changeaient avec l'acquisition de la L2 et se traduisaient, non seulement par l'amélioration des

performances dans la seconde langue, mais aussi par l'affinement de la perception et de la production en langue maternelle. Plusieurs recherches commencent à rendre compte des liens existants entre deux langues à l'écrit et des stratégies utilisées par l'enfant bilingue, notamment le recours aux connaissances acquises en L1 pour faciliter la production du discours en L2 (Edelsky, 1986 ; Durnogulu, Mir et Arino-Martin, 2002 ; Topouzkhianian, 2003). Celle de Durnogulu et al. (2002), par exemple, propose une description précise des types d'erreurs et des interférences chez des enfants bilingues (anglais-espagnol), sur les plans lexical, orthographique, syntaxique et textuel. De façon surprenante, cette recherche montre une absence de corrélations entre les compétences à l'écrit et à l'oral des élèves étudiés, en anglais comme en espagnol. Il n'y a pas non plus de corrélation observée entre les deux langues en ce qui concerne les performances à l'oral. Les seules corrélations entre les deux langues sont observées à l'écrit. Comment interpréter la nature de ces liens spécifiques à l'écrit entre deux langues ? Sont-ils relatifs à des capacités cognitives générales, non verbales, repérables dans des épreuves d'intelligence ou de raisonnement ? Ou plutôt à des compétences verbales communes sur le plan linguistique ? Les travaux de Geva et Ryan (1993) donnent quelques éléments de réponse. Leur étude a consisté à faire passer aux participants un test d'intelligence générale, des tests sur leurs capacités en mémoire de travail, des épreuves portant sur la vitesse de traitement (recherche d'opposés sémantiques, d'antonymes) et des épreuves de compréhension écrite, le tout en L1 et en L2. Dans les deux langues, des corrélations sont observées entre les résultats au test d'intelligence et les performances en compréhension. Ces dernières sont aussi corrélées avec la capacité en mémoire de travail et la vitesse de traitement. Quand, à partir d'analyses de régression multiples, les auteurs neutralisent le facteur d'intelligence générale, les corrélations entre performances en compréhension, mémoire de travail et vitesse de traitement deviennent faibles en L1. Mais elles restent significatives en L2. Le facteur ayant le plus de poids dans la compréhension en L2 est finalement la vitesse de traitement lexical. Ce résultat suggère que la performance d'un individu dans des activités verbales complexes en langue seconde serait liée à son habileté à manipuler des symboles du langage (repérage d'un élément dans un ensemble, utilisation rapide de liens sémantiques, mémorisation de suite de signes, etc.). Cette habileté se développerait avec l'entrée dans l'écrit, et serait particulièrement favorable à l'apprentissage des langues étrangères (Gaonac'h, 2006). Les travaux de Sparks et Ganschow (1993) et de Service (1992) vont dans le même sens, en montrant la valeur prédictive d'épreuves centrées sur la mémoire phonologique quant à la maîtrise d'une langue seconde. La première étude compare deux populations d'étudiants américains, bons ou mauvais apprenants de langue étrangère, et montre qu'ils s'opposent

clairement du point de vue de leur niveau dans des épreuves phonologiques (lecture de pseudo-mots, segmentation phonémique) et syntaxiques en L1, alors qu'aucune différence n'est observée dans des épreuves sémantiques (vocabulaire, compréhension de phrases, tests de closure...). Ces populations ne présentent pas par ailleurs de différence du point de vue de l'intelligence générale. L'étude de Service (1992) quant à elle, est une étude longitudinale menée en Finlande auprès d'enfants d'école primaire (de 9 ans en moyenne), débutants en anglais langue étrangère. L'étude porte sur l'évaluation de leur performance face à cette langue, deux ans après le premier test. Il apparaît que la valeur prédictive de la réussite de ces élèves en anglais est significative pour deux tâches de manipulation et de stockage en mémoire de travail : la répétition orale de pseudo-mots propres au finnois ou à l'anglais¹ présentés oralement, et la copie différée d'une liste de pseudo-mots présentés par écrit. L'auteur observe des corrélations entre les scores à ces épreuves et la réussite scolaire en anglais, même après avoir neutralisé le score des élèves en mathématique (supposé refléter l'intelligence générale, non verbale). La réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère semble donc bien liée à des compétences spécifiques, relatives à la manipulation de représentations phonologiques et lexicales.

Les résultats de nombreuses recherches permettent aussi de constater que les enfants bilingues bénéficient de compétences métacognitives particulièrement développées. De façon générale, ils possèdent une malléabilité et une souplesse cognitives supérieures à celle des monolingues (Bialystok, Craik, Klein et Viswanathan, 2004). En ce qui concerne l'utilisation du langage en général (Hamers et Blanc, 2000 ; Cromdal, 1999), ils font preuve d'une plus grande capacité d'analyse et d'explicitation de leurs connaissances linguistiques, comme d'un plus grand contrôle des traitements linguistiques (en temps réel, durant leur mise en œuvre). La maîtrise d'une seconde langue, surtout si l'apprentissage a été précoce, facilite aussi l'apprentissage ultérieur d'autres langues (Nayak, Hansen, Krueger et McLaughlin, 1990). Enfin, une expérimentation de Bialystok, Craik, Klein et Viswanathan (2004) montre que cet avantage des personnes bilingues persiste chez les adultes et atténue les effets du vieillissement sur le contrôle de certains processus exécutifs. Cet avantage des bilingues se retrouve dans des tâches de production écrite en L1 contraintes par des tâches concurrentes visant à surcharger leurs traitements en mémoire de travail (écouter un discours incohérent ou mémoriser des séries de chiffres ; Ransdell, Arreco et Levy, 2001). Dans de telles conditions, les multilingues et les bilingues parviennent à maintenir la qualité de leur texte, voire leur débit de production, contrairement à des monolingues soumis aux mêmes types de tâches. L'habileté des bilingues à inhiber des informations non pertinentes est supérieure, et peut constituer un avantage dans des situations de production écrite particulièrement

1. Un pseudo-mot se présente comme une suite de lettres qui ne constituent pas des mots de la langue mais qui sont conformes à la manière dont les suites de lettres sont habituellement agencées dans cette langue. Par exemple, BATRICAL pour le français.

contraintes en mémoire de travail. Pour autant, il faut bien noter que le bilinguisme ne requiert pas de facultés cérébrales ni de processus mentaux spécifiques qui ne s'observeraient pas chez les monolingues (Paradis, 2004). La souplesse cognitive des bilingues n'est pas innée, c'est un avantage acquis. Ils sont habitués à opérer une analyse sélective et rapide des différentes situations, et à faire des inférences (catégoriser ce qui relève de leurs deux systèmes langagiers, éviter les interférences, etc.). C'est cet ensemble d'expériences qui participe aux compétences métacognitives des bilingues.

Bilan et réflexions pédagogiques

Les phénomènes de transferts, et aussi d'interférences, font toute la spécificité du développement de l'écrit dans les situations de bilinguisme. Ils doivent être pris en considération pour aider l'enfant à mieux identifier les caractéristiques de l'une et l'autre langue dans laquelle il est amené à évoluer. Savoir profiter des interférences produites pour illustrer le fonctionnement propre à chaque langue, savoir profiter des phénomènes de transfert au niveau textuel, reste du ressort de l'enseignant face à un élève en langue seconde. La tâche est d'autant plus rude qu'il ne faut pas confondre ces phénomènes d'interférence avec les phénomènes d'alternance des codes tels qu'ils peuvent être pratiqués dans les milieux bilingues et que les enfants peuvent être amenés à reproduire dans le cadre scolaire. Au fur et à mesure de l'apprentissage des deux langues, on voit se réduire la tendance au mélange, caractéristique du petit apprenti bilingue, et augmenter au contraire l'aptitude à faire alterner les codes en fonction des situations, de l'interlocuteur, des choix ludiques, etc. De fait, la référence à la langue première doit pouvoir être favorisée dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en L2. Un tout autre argument a pourtant longtemps été privilégié dans le cadre scolaire, consistant à ne pas encourager l'expression de l'enfant dans sa langue première sous prétexte que cela l'empêcherait de bien développer ses compétences en langue seconde. En réalité, la dominance d'une langue sur l'autre est liée à l'utilisation que l'enfant en fait, à un moment donné. Ainsi, pendant les vacances scolaires, un enfant bilingue peut être amené à utiliser sa première langue plus souvent que sa deuxième ; mais après une longue période scolaire, il est possible que sa langue seconde soit dominante. Plutôt que ne pas tenir compte de ces variations, l'idée est au contraire d'aider les enfants à identifier le plus clairement possible les contextes d'utilisation des deux registres de langues, et non pas de l'un au détriment de l'autre. Cette idée est d'autant plus importante

que les enfants sont susceptibles d'être dans des phases d'acquisition où l'utilisation limitée de leur langue première conduit à un déclin de leurs performances dans cette langue, et se traduit aussi par un déclin de leurs performances en L2 (si celle-ci est en cours d'acquisition).

Comme on l'a vu, de nombreux auteurs suggèrent qu'il existerait des difficultés spécifiques d'apprentissage des langues étrangères, dans la mise en œuvre des processus liés à la manipulation des symboles du langage (accès et maintien en mémoire, codage verbal...). Mais ce qui semble poser problème n'est pas tant la non-existence de ces processus fondamentaux que leur degré d'automatisation (Barbier, 2004 ; Gaonac'h, 2006). Même dans un cas de bilinguisme équilibré, alors que l'utilisation courante des deux langues ne pose aucun problème, l'une d'entre elles peut s'avérer moins efficace en situation contraignante (quand on contraint fortement la vitesse de lecture ou les temps de décision lexicale par exemple ; Grainger et Beauvillain, 1988). Les processus en langue seconde semblent ainsi caractérisés par un allongement des temps de traitements, même très légers, qui peuvent être à l'origine de déficits relatifs observés dans des activités de langage complexes comme la lecture et l'écriture. Ainsi, les données des recherches sur les productions écrites d'étudiant L2 montrent que l'écriture en L2 implique systématiquement une augmentation de la charge cognitive en mémoire de travail, et cette surcharge semble spécifiquement liée à la mise en œuvre des processus de formulation. Barbier, Raby, Piolat et Roussey (2009), notamment, montrent, avec l'étude des temps de réaction à une tâche secondaire, que la prise de notes manuelle à partir d'un site Web en L2 est très coûteuse en mémoire de travail, comparé à la même situation de prise de notes en L1. Par contre, aucune différence n'est observée entre la prise de notes au clavier en L1 et en L2, la stratégie du copié-collé étant dominante dans les deux langues pour extraire les informations du site web, avant d'aboutir à une sélection des informations comparables.

Cette surcharge cognitive liée aux processus de formulation en L2 a des répercussions sur l'activation des autres processus rédactionnels (Barbier et Jullien, 2009). Les rédacteurs en L2 ont plus de difficultés à planifier leurs textes, au niveau de la phrase ou sur l'ensemble de leur texte. Ils focalisent leur attention sur leurs choix orthographiques et grammaticaux et ils opèrent plus difficilement une révision de leur texte, avec moins de relectures et de corrections en L2 qu'en L1. Roca de Larios, Marin et Murphy (2001) ont aussi comparé la distribution temporelle des processus de formulation d'étudiants espagnols composant des textes argumentatifs en L1 et en anglais L2. Leurs résultats montrent que le temps total alloué à la formulation du texte est comparable dans les deux langues. Cependant, l'expertise en anglais L2 affecte le déroulement temporel de l'ensemble des processus. La plus grande maîtrise de la langue conduit à concentrer le processus de formulation durant la phase centrale de la composition, et à accroître

l'alternance des autres processus. Ces données sont cohérentes avec celles de la littérature sur la production écrite en L1, montrant que la qualité rédactionnelle est associée à la capacité du rédacteur à activer de façon récursive et flexible les différents processus de planification, de mise en texte et de révision, tout au long de l'activité (Hayes et Nash, 1996 ; Pennington et So, 1993 ; Piolat, 1999 ; Levy et Ransdell, 1996).

Il est intéressant de noter que des déficits sur la manipulation des codes linguistiques et des phénomènes de surcharge cognitive sont aussi relevés dans les cas de difficulté dans l'apprentissage ou la maîtrise de l'écrit en L1. Les types d'exercices utilisés pour la prévention en maternelle des difficultés d'entrée dans l'écrit pourraient alors également être pertinents pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces exercices sont de nature extrêmement variée, mais quelques-uns peuvent être cités à titre d'exemples : la lecture de pseudo-mots (qui présente l'avantage de ne pouvoir être faite à partir des connaissances lexicales, tout en mettant en œuvre les capacités de mise en correspondance grapho-phonémique), les tâches de segmentation phonémique, syllabique ou morphémique (via l'écrit notamment, souvent utilisé pour les enfants dysphasiques), ou encore les tâches exploitant les connaissances du code orthographique (connaissant la graphie de deux mots, l'enfant peut-il déduire par analogie la prononciation d'un troisième mot inconnu ? Par exemple : à partir de BAC et de MIL, déduire la prononciation de BIL). Ces exemples d'exercices montrent pour finir que l'articulation entre l'oral et l'écrit présente un potentiel pédagogique non négligeable pour travailler auprès des élèves en langue seconde des dimensions qui traditionnellement semblaient ne pouvoir être abordées qu'à l'oral. Cette articulation entre oral et écrit doit être réfléchiée dans les classes de langues comme dans les classes intégrant des enfants bilingues (Weissberg, 2006).

Bibliographie

- ARECCO M.R. et RANSELL S. (2002), « Early exposure to an L2 predicts good L1 as well as good L2 writing », in G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in Writing & S. Ransdell & M.L. Barbier (eds.), New Directions for Research in L2 Writing*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, pp. 123-132.
- BARBIER M.L. (2004), « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? », in A. Piolat (Ed.), *Écriture, Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, pp. 181-203.
- BARBIER M.L. et JULLIEN N. (2009), « On line tools for investigating writing strategies in L2 », *German as a Foreign Language (Special issue on Writing as a cognitive tool. Research across disciplines)*, 2(3), pp. 23-40 [<http://www.gfl-journal.de/>]
- BARBIER M.L., RABY F., PIOLAT A. et ROUSSEY J.Y. (2008), « Notetaking and writing from hypertexts in L1 and L2: cognitive effort and language procédures », *International Journal of Applied Linguistics (Special issue on learning and teaching of L2-writing)*, 156, pp. 31-50.
- BARBIER M.L., RANSELL S. et NIIT T. (2006, September), « Navigating, notetaking and writing from hypertexts in L1 and L2: effects of individual's language experience and working Memory », *Paper at the Early SIG-Writing 2006*, Anvers, Belgium.
- BIALYSTOK E., CRAIK F.I.M., KLEIN R. et VISWANATHAN M. (2004), « Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task », *Psychology and Aging*, 19, pp. 290-303.
- CROMDAL J. (1999), « Childhood bilingualism and metalinguistic skills: analysis and control in young Swedish-English bilinguals », *Applied Psycholinguist*, 20 (1), pp. 1-20.
- CUMMINS J. (1980), « The construct of language proficiency in bilingual education », In J. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- CUTLER A., MEHLER J., NORRIS D. et SEGUI J. (1983), « A language specific comprehension strategy » *Nature*, 304, pp. 159-160.
- DURNOGULU A.Y., MIR M. et ARINO-MARTIN S. (2002), « The relationship between bilingual children's reading and writing in their two languages », in Ransdell S. et Barbier M.L. (2002). *Second language writing research: Progress and prospects*. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) *Studies in Writing & S. Ransdell & M.L. Barbier (eds.), New Directions for Research in L2 Writing.*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers., pp. 81-100.
- EDELSKY C. (1986), *Writing in a Bilingual Program : habia una vez*, Norwood (NJ) : Ablex.
- GAONAC'H D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*, Paris : Hachette.
- GEVA E. et RYAN E.B. (1993), « Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second language », *Language Learning*, 43(1), pp. 5-42.
- GRAINGER J. et BEAUVILLAIN C. (1988), « Associative priming in bilinguals: Some limits of interlingual facilitation effects », *Canadian Journal of Psychology*, 42, pp. 261-273.
- GROSJEAN F. (1982), *Life with two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge MA : Harvard University Press.
- HAMERS J.F. et BLANC M.H.A. (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press : Cambridge.
- HAYES J.R. et NASH J.G. (1996), « On the nature of planning in writing », in C.M. Levy et S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing*, Mahwah NJ. : Erlbaum, pp. 29-55.

- LEE C.D. (2004), « Double voice discourse : African American Vernacular English as a resource in cultural modeling classrooms », in A. Ball et S.W. Freedman (eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 129-147.
- LEVY C.M. et RANSELL S. (1996), *The Science of Writing*, Mahwah NJ : Erlbaum.
- MÉNARD-WARWICK J. (2005), « Both a fiction and an existential fact: Theorizing identity in second language acquisition and literacy studies », *Linguistics and Education*, 16 (3), pp. 253-274.
- NAYAK N., HANSEN N., KRUEGER N. et MCLAUGHLIN B. (1990), « Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults », *Language Learning*, 40 (2), pp. 221-244.
- PARADIS M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam : John Benjamins.
- PENNINGTON M. C. et SO S. (1993), « Comparing writing process and product across two languages: A study of 6 Singaporean student writers », *Journal of Second Language Writing*, 2, pp. 41-63.
- PIOLAT A. (1999), « Planning and text quality among undergraduate students: Findings and questions », in M. Torrance et D. Galbraith (eds.), *Knowing what to Write*, Amsterdam : Amsterdam University Press, pp. 121-137.
- RANSELL S. E., ARECCO M. R. et LEVY C.M. (2001), « Bilingual long-term working memory: The effects of working memory loads on writing quality and fluency », *Applied Psycholinguistics*, 22, pp. 117-132.
- RANSELL S., BARBIER M.L. et NIIT T. (2006), « Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: when does multilingualism matter? », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9, pp. 728-741.
- ROCA DE LARIOS J., MARIN J. et MURPHY L. (2001), « A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing », *Language Learning*, 51(3), pp. 497-538.
- SERVICE E. (1992), « Phonology, working memory, and foreign-language Learning », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, pp. 21-50.
- SPARKS R. et GANSCHOW L. (1993), « The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis », *The Modern Language Journal*, 77, pp. 58-74.
- TOPOUZKHANIAN S. (2003), « Bilitéracie et genèse de l'écrit », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1(3), pp. 91-106.
- WEISSBERG R. (2006), *Connecting Speaking and Writing in Second Language Writing Instruction*, Ann Arbor : University of Michigan Press.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver

DANIÈLE MOORE

SIMON FRASER UNIVERSITY, CANADA ET DILTEC,
UNIVERSITÉ DE PARIS 3 - SORBONNE NOUVELLE, FRANCE

Les recherches actuellement développées insistent à la fois sur le nombre et la nature des compétences scripturales des enfants, depuis des âges très précoces, et sur le fait que ces compétences sont tout à la fois peu connues des enseignants à l'école et peu réinvesties dans les apprentissages scolaires. L'examen de pratiques du lire/écrire des jeunes élèves en dehors de la salle de classe constitue pourtant un enjeu pour mieux comprendre les procédures que les apprenants développent par eux-mêmes pour s'approprier de nouvelles langues et pratiques d'écrit.

Notre présente étude se centre sur l'examen de productions plurilittératiées de quatorze jeunes enfants plurilingues d'origine chinoise, âgés de 6 à 7 ans et scolarisés en première année d'immersion française dans la province anglophone de la Colombie-Britannique au Canada. Les entretiens menés avec les enfants à propos de leurs productions écrites permettent de voir comment, de leur point de vue, le français s'inscrit comme une langue du répertoire plurilingue, et son utilisation progressive comme une ressource communicative supplémentaire dans des textes résolument plurilingues. Sur le plan de la réflexion didactique se posent alors, parmi d'autres, la question de la prise en compte des pratiques extra-scolaires des élèves à l'école, et celle des modifications potentielles que l'appui sur des compétences construites ailleurs sont susceptibles de produire, à la fois sur les pratiques scolaires de transmission, sur les objets transmis et sur les représentations symboliques et identitaires de l'appartenance.

Règles terminologiques

Notre travail s'ancre dans une approche sociale des pratiques de l'écrit, inspirée notamment du courant anglo-saxon *New Literacy Studies*, courant qui décrit la littératie comme un ensemble de pratiques, associées à différents domaines de la vie, historiquement situées et modélisées par les institutions sociales et mettant en jeu des relations de dominance et d'influence ; ces pratiques répondent à une variété d'objectifs sociaux et sont évolutives dans le temps et l'espace (Barton et Hamilton, 2010 : 45-46). Barton et Hamilton (2010 : 46) ajoutent :

« Cependant, ces pratiques ne constituent pas des unités de comportement observables, étant donné qu'elles impliquent également des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales (voir Street, 1993 : 12). Y sont incluses la conscience qu'ont les individus de la littératie, la façon dont ils en parlent – leurs constructions, leurs discours – et les significations qu'ils lui donnent ».

Nous avons proposé (Moore, 2006 : 118), à la suite de Hornberger (2003) et de Martin-Jones et Jones (2000), le néologisme de *pratiques plurilittératiées* pour définir toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit et, à la suite de Coste, Moore et Zarate (1998), celui de *répertoire* et de *compétences plurilittératiés* pour décrire les ressources et compétences constitutives des individus plurilingues en tant que locuteurs (voir Moore, 2006). On considère ainsi que le répertoire des plurilingues inclut des compétences dans plusieurs littératies, ou formes de littératies, dans une langue ou dans plusieurs. Le terme plurilittératié sous-tend aussi l'idée que les langues et formes littératiées se développent en relation les unes aux autres, et en relation à leurs contextes d'émergence et qu'elles constituent un atout et une ressource d'apprentissage (voir aussi Hornberger et Skilton-Sylvester, 2000). Les pratiques plurilittératiées peuvent mettre en jeu plusieurs langues écrites et plusieurs graphies, incluant des graphies différentes d'une même langue (comme l'utilisation de l'alphabet latin pour transcrire des mots chinois). Enfin, au-delà de l'utilisation concomitante de plusieurs systèmes d'écriture, la *plurigraphie* fait référence aussi bien à la sémiographie des textes, c'est-à-dire à la mise en sens du texte par l'utilisation du dessin et du symbole, des couleurs, de l'espace et des outils de scription comme modes de symbolisation des informations, qu'à leur dimensions scriptographiques, c'est-à-dire à la mise en scène du texte par le choix de lettrage, le calibre et l'orientation des lettres ou des caractères, etc. (voir Moore, 2005).

D *éveloppement de pratiques plurilittératiées et progrès d'apprentissage*

La recherche sur l'acquisition de l'écrit dans les langues tierces s'est essentiellement centrée sur le développement des compétences de lecture et d'écriture et sur les compétences métalinguistiques d'apprenants de langue seconde ayant déjà développé des compétences d'écrit dans une langue première (Cook et Bassetti, 2005). On s'est particulièrement intéressé, par exemple, au processus de transferts que les apprenants mettent en œuvre entre leurs langues (appui sur la langue première pour le décodage graphémique et la génération d'hypothèses de sens, travail comparatif pour le repérage des indices sémantiques et textuels, conscience linguistique (voir Castellotti, 2001 ainsi que Vigner, 2006) et, de manière plus récente, l'accent a aussi porté sur l'acquisition simultanée de deux systèmes d'écriture, notamment lorsque les enfants sont scolarisés dans des programmes bilingues. Ces travaux portent alors, le plus souvent, sur le développement de compétences bilittératiées dans des langues plus ou moins proches, qui partagent un même système d'alphabet, comme le français et l'italien au Val d'Aoste (Cavalli, 2007), le français et le catalan en Andorre (Marquilló Larruy, 2001), ou le français et l'anglais au Canada (Gajo, 2001), pour ne donner que quelques exemples. Il est beaucoup plus difficile de trouver des travaux, notamment en français, qui portent explicitement sur l'acquisition simultanée de plusieurs écritures, par exemple alphabétique (le français ou l'anglais) et idéo/logographique (le chinois), de même que peu de travaux portent sur l'étude de l'utilisation d'autres graphies de langues comme facilitateur d'apprentissage (mais voir De Courcy, 2002, ou Haas, 1995). Nous disposons de la même façon de peu d'éléments pour éclairer comment les jeunes enfants construisent des textes plurilingues et plurigraphiques pour apprendre (Moore, 2006). Cook et Bassetti (2005) font l'hypothèse d'une multi-compétence scripturale chez les scripteurs de langue seconde, qui leur permet d'utiliser leurs savoirs de manière originale, en utilisant par exemple le système d'écriture de leur L1 pour transcrire des phonèmes de la L2 ou en recourant aux règles des systèmes de L1 pour anticiper des fonctionnements du système de L2. Cette multi-compétence n'est pas sans rappeler l'atout bilingue que décrit Jessner (2006), ou la compétence stratégique des plurilingues mise en avant par Gajo (2001). La notion de plurilittératie invoque ainsi que le développement littératié dans une langue se construit en lien avec le développement littératié dans une autre, en relation aux contextes dans lesquels celui-ci se construit. La notion de conscience métagraphique est une composante clef de la recherche sur l'acquisition des écritures tierces. L'explicitation métagraphique du jeune apprenant en

cours de scription ou à propos de ses écrits ouvre une fenêtre sur comment les enfants font sens de leurs langues et des pratiques d'écrit, comment ils construisent des liens (aussi bien cognitifs que culturels) entre les systèmes ; comment, enfin, leurs savoirs se constituent en une expérience experte qui favorise, potentiellement, des ponts d'apprentissage entre les langues et leurs écritures.

L *a recherche et les participants*

Quatorze jeunes élèves de 6 à 7 ans, scolarisés en première année d'immersion française à Vancouver au Canada, ont participé à cette étude. Les douze familles dont ils sont issus parlent différentes langues chinoises en famille, et tous les enfants suivaient un enseignement formel du chinois écrit, plusieurs heures par semaine, soit à l'école chinoise ou par le biais de cours privés ou à la maison (parfois les trois). Cette recherche, d'orientation ethnographique, s'est appuyée sur des observations participantes et des entretiens biographiques et d'explicitation, des prises de vues photographiques de l'environnement scriptural dans lequel les enfants évoluent (dans la maison et dans la rue) et d'artefacts (notes sur le frigidaire, cartes postales sur le manteau de la cheminée, etc.), un recueil des écrits produits spontanément ou pas par les enfants, des tâches grapho-scripturales (dessins, coloriage de sinogrammes) destinées à la fois à susciter des conversations sur les pratiques plurilingues et plurilittératiées et à recueillir les représentations métalinguistiques des enfants sur les systèmes d'écriture présents dans leurs répertoires. Les entretiens avec les enfants ont été menés en français et/ou en anglais, selon leur préférence.

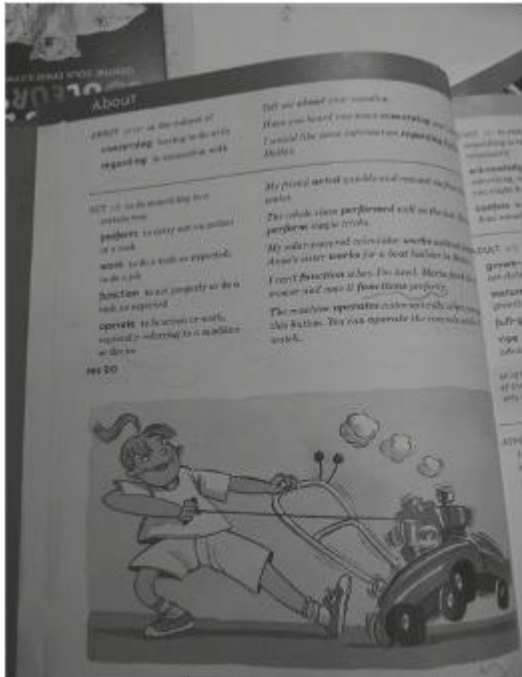
C *ultures plurielles d'apprentissage*

L'observation des pratiques en famille et les entretiens menés auprès des enfants montrent que ceux-ci passent de nombreuses heures à lire/écrire dans les différentes langues de leurs répertoires (entre 2 et 12 heures par semaine selon les familles), parfois avant même que ces activités n'aient débuté dans le cadre scolaire. Nous avons ainsi pu observer que les parents choisissaient de leur enseigner à lire et écrire l'écriture chinoise, à l'école chinoise et la maison. Dans plusieurs cas, les enfants sont en contact aussi bien avec les caractères traditionnels ou simplifiés qu'avec le pinyin¹.

1. Tous les enfants de l'étude disposaient d'un ordinateur personnel, utilisant selon les cas des claviers spécialisés ou un clavier Qwerty (clavier canadien) utilisant des logiciels de prédiction de caractères leur permettant une composition en pinyin ou en caractères simplifiés. Certains logiciels permettent aussi les conversions entre caractères simplifiés et traditionnels, ou entre caractères chinois et pinyin.

Lorsque les enfants commentent leurs apprentissages, il semble que soient mises en avant des stratégies mnémotechniques de visualisation graphique pour mémoriser les sinogrammes. Il est important de pouvoir distinguer les clefs (radicaux des caractères) et le nombre de traits d'un caractère pour pouvoir, par exemple, se servir d'un dictionnaire. Les enfants rapportent que leurs parents valorisent énormément l'apprentissage de l'écrit, indispensable pour assumer une « identité chinoise » (voir Dagenais et Moore, 2008) et encouragent leurs enfants à apprendre de longues listes de caractères chinois qu'ils doivent savoir par cœur. La même méthode d'apprentissage est mise en place à la maison pour l'anglais et pour le français, les enfants rapportant apprendre par cœur des pages de dictionnaire pour enfants (exemple 1 : photo 1 et extrait d'entretien). L'observation des travaux des enfants montre aussi une forte attention à la norme et des pratiques d'évaluation très rigoureuses : on voit par exemple que les travaux des enfants à l'école chinoise sont appréciés avec des notes sur 100 où chaque erreur enlève un point (photo 2), une pratique que les parents reproduisent à la maison pour les devoirs, dans toutes les langues du répertoire, même en anglais, langue dont les enfants ne commencent l'apprentissage formel qu'en troisième année en immersion française, soit un ou deux ans plus tard (photo 3).

Exemple 1 – Photographie 1 et extrait d'entretien² – Jer.
[044, mandarin, taiwanais, anglais, français]

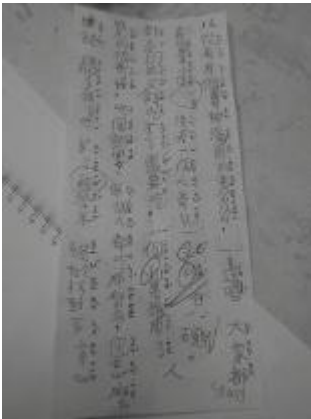


2. Conventions de transcription

- : Allongement
- / Interruption -
chevauchement
- Pauses plus ou moins
longues
- ? Ton montant
- [é] Transcription
phonétique
- XX Segment
incompréhensible
- MAJ Mise en relief
- Gras** Changement de langue
- [...] Coupure
- Participant-[008] Prénom et
codage
- [cantonais] Langue déclarée
- E Enquêteur

- E : oui et puis en anglais comment est-ce que tu apprends à écrire ?
 Jer. : ma maman
 E : ta mère
 Jer. : oui et l'ordinateur
 E : et l'ordinateur alors qu'est-ce que ta mère fait pour te montrer ?
 Jer. : il y a . hum . elle va faire des tests
 E : quelles sortes de tests [15:00]
 Jer. : elle va des fois hum hier . c'était la lettre . les choses qui commencent avec la lettre C
 E : les mots ?
 Jer. : oui les mots avec commence avec C et il y a beaucoup de lettres on n'a pas fini toute
 E : les lettres de l'alphabet ? est-ce que tu as un cahier pour ça ?
 Jer. : des fois des fois c'est en regardant ce ce hum ce livre qui a beaucoup beaucoup de mots [montre un dictionnaire] et on . elle elle . hum teste moi
 E : oh ok comment écrire ?
 Jer. : oui comme c'est une dictée
 E : en anglais
 Jer. : oui
 E : est-ce que tu fais des dictées en français aussi ?
 Jer. : oui à la à l'école
 E : à l'école et puis en anglais qu'est-ce que tu fais sur l'ordinateur
 Jer. : je dois mémoriser tous les mots et . hum ma maman va dire les mots et je dois les *appeler
 E : tu dois les épeler ?
 Jer. : oui
 E : est-ce que tu aimes faire ça ?
 Jer. : oui

Exemple 2 – Photographies 2 et 3 – Jess.
 [093, mandarin, anglais, français]



Ces pratiques, tout en s'inspirant à certains égards de l'école immersive (la dictée, voir l'exemple 3 ci-après), s'inscrivent en décalage des méthodologies privilégiées par les enseignants canadiens dans les classes d'immersion, qui favorisent la mise en place de compétences textuelles plutôt qu'orthographiques, le plaisir et la créativité (Moore et Sabatier, 2010). Si les cahiers des enfants sont monolingues, on observe toutefois que certains de leurs textes produits à la maison sont perméables au métissage : mélanges des langues et des écritures, des graphies cursives et scriptes, des couleurs et rencontres entre le dessin, la graphie et l'écriture (photo 3 et, pour des exemples supplémentaires, voir Moore, 2010).

Exemple 3 – Ang.
[049, cantonais, anglais, français]

- E. : ah bon et puis comment est-ce que tu as appris comment écrire en français
 A. : uh hmm parce que toujours/ comme on fait dictée ? et des fois il y a le mot cheval dans la dictée et on doit pratiquer et pratiquer
 E. : qu'est-ce que tu fais pour pratiquer ?
 A. : uh parce que des fois c'est comme les phrases/ et des fois c'est comme un mot ou des mots et on pratique chaque jour 15 minutes
 E. : à la maison ?
 A. : oui

Compte tenu du temps important consacré à l'apprentissage de l'écrit en chinois, en anglais et en français dans et en dehors du cadre scolaire, nous avons voulu savoir comment les enfants faisaient sens de leurs langues et de leurs écritures, et notamment s'ils établissaient des passerelles, et de quel type, entre celles-ci. Nous avons ainsi cherché à engager des conversations avec les enfants pour mettre au jour leurs conceptions des écritures et de leurs fonctionnements et comprendre comment les enfants font sens de leurs répertoires et des liens entre leurs langues et leurs écritures.

A *acquisition des langues tierces et conscience métalinguistique*

Comme partie du protocole de recherche, nous avons donné à chaque enfant, dans chacune des familles, une feuille présentant le sinogramme correspondant à « cheval³ », accompagné d'une consigne (écrite en français et non commentée par le chercheur qui se contente de dire « on va colorier ensemble » ou comme dans l'exemple présenté « je vais te passer ceci, tu vas le colorier »), engageant à colorier les différentes parties du cheval. La tâche visait à déterminer si les enfants reconnaissaient qu'il s'agissait d'un caractère chinois, pouvaient nommer lequel et si la forme visuelle du caractère jouait un rôle, et lequel, dans sa reconnaissance par les enfants. L'activité de coloriage visait aussi à susciter une conversation avec le chercheur, pour mettre au jour les perceptions des enfants sur les formes multiples et leurs usages de l'écrit, ainsi que sur leur compréhension des systèmes d'écriture présents dans leurs répertoires. Un seul enfant sur les quatorze de l'étude n'a pas été en mesure de reconnaître le caractère comme un mot chinois. Tous les autres ont pu non seulement le nommer (le lire en chinois), mais aussi le traduire oralement en anglais et en français, et dans la majorité des cas ont aussi choisi de l'écrire dans les deux langues sur leur feuille (voir photographie 4). Dans quatre cas, les enfants ont aussi colorié le pictogramme en suivant les instructions de

3. Les sinogrammes sont les unités de lecture de l'écriture logographique chinoise han. Ils se classent en différentes catégories : on distingue les *pictogrammes* (les caractères simples), les *idéogrammes* (qui peuvent être composés de plusieurs pictogrammes, et comportent généralement une clé), les *idéophonogrammes*, qui comprennent trois éléments : la figure, le son et le signifié.

coloriage en français, montrant que non seulement ils avaient lu ces instructions (sans y être invités) mais les avaient comprises, malgré la difficulté du vocabulaire employé en français pour des enfants en première année d'immersion (« colorie en jaune les quatre sabots du cheval, en marron sa crinière, et en noir sa tête et son dos⁴ »). Colorier en suivant les instructions écrites en français montre aussi qu'ils sont capables de comprendre, reconnaître et déconstruire l'élément pictogramme du sinogramme. Même lorsque ce n'est pas le cas, les enfants sont capables de commenter le nombre de traits dans les caractères, leur ordre et placement, la composition, les processus de stylisation et les combinaisons d'éléments pour créer un nouveau caractère, et d'en expliquer l'illustration iconique par analogie avec d'autres sinogrammes (par exemple l'ajout commenté du sinogramme pour « homme » dans le coin en bas à droite de la photographie 4). Les commentaires métalinguistiques des enfants s'accompagnent aussi de moments de prise de voix sur le plan graphique ; certains ajoutent d'autres sinogrammes, l'alphabet ou les nombres, mais aussi en anglais et en français, de manière horizontale ou verticale. Ils jouent de la graphie, de la typographie, des couleurs et des outils de scription (crayon papier ou de couleur, feutres) pour signaler visuellement des changements de langues, et relever graphiquement dans leurs textes les circulations interlinguistiques ; cette appropriation de l'espace graphique révélant en soi les activités réflexives des jeunes scripteurs en situation.

Exemple 4 – Photographie 4 – Cal.
[008, cantonais, japonais, mandarin, anglais, français]



4. L'activité est tirée de l'ouvrage de Lisa Bresner (2004), *Mon premier livre de chinois*, Arles : Picquier Jeunesse.

Dans l'exemple suivant, Bry., qui se méprend sur la question de l'enquêteur, explique que le sinogramme de cheval ressemble graphiquement à l'animal qu'il représente, avec un corps, une crinière et quatre pattes :

Exemple 5 – Entretien Bry.
[030, cantonais, mandarin, anglais, français]

- D. : oui **horse** est-ce que tu penses que ça cheval et ça est-ce qu'ils sont similaires/ **are they the same** ?
 Bry. : oui
 D. : oui comment
 Bry. : je ne sais pas ça . c'est/ les pattes
 D. : oui très bien il y a quatre pattes comme les *chevals n'est-ce pas ?
 Bry. : et ça c'est les jambes
 D. : les jambes . oui . puis quoi d'autre ?
 Bry. : des autres jambes et/ cou/ le tête

Plus tard dans le même entretien, il explique comment il apprend les sinogrammes à l'école chinoise, selon la stratégie « regarde-copie » et, de manière intéressante, associe la reproduction des sinogrammes à l'idée de « dessiner » :

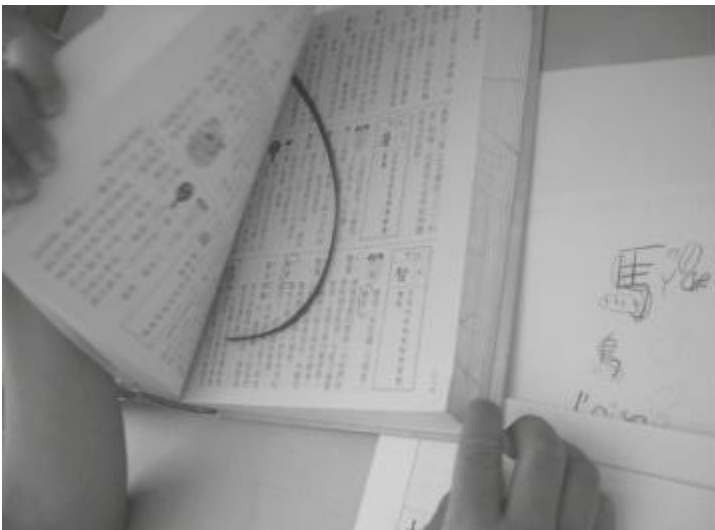
- D. : oh ok est-ce comment est-ce que tu as appris à écrire cheval ?
 Bry. : à l'école
 D. : à l'école. qu'est-ce que tu fais à l'école pour apprendre à écrire ?
 Bry. : uh j'ai regardé un affiche
 D. : oui il y a des affiches . quoi d'autre ?
 Bry. : j'ai dessiné

Les textes des enfants se donnent à lire et à voir, en mêlant différentes écritures et graphies et modes de symbolisation des informations. On note aussi des usages de translittération, où l'alphabet latin est utilisé pour écrire des mots chinois, et le recours à des écritures symboliques (des cœurs pour dire « j'aime ») ou pictogrammiques (le dessin d'un animal). Ces icônotextes (Castellotti et Moore, 2009 et 2011), qui mêlent plusieurs langues et plusieurs écritures, servent aussi la figuration d'identités multiples, qui passe ici par des formes de réinvestissements plurigraphiques spontanés accompagnant des discours identitaires : « je ne suis pas chinoise », « je suis canadienne-chinoise », « je ne suis pas vraiment chinoise » et « je suis chinoise aussi mais » (voir Moore, 2010). Ce sont ainsi les appropriations polygraphiques de l'espace scriptural qui soutiennent l'énonciation plurielle et permettent le repérage de plusieurs postures énonciatives mises en scène sur un même document et relayées dans et par les discours.

Contrairement aux attentes, la plupart des enfants (comme Bry. dans l'exemple précédent) ne caractérisent pas l'écrit du français, de l'anglais et du chinois comme fondamentalement différents. Ils relèvent que les caractères chinois constituent chacun « un mot », tandis que les mots du français et de l'anglais sont composés d'un certain nombre de lettres (que quelques enfants appellent aussi des mots, mais qu'ils ne confondent pas pour autant avec le caractère chinois). Ils semblent plus sensibles, de fait, aux communalités des trois systèmes d'écriture, en insistant sur la nécessité de comprendre la composition des

caractères et de maîtriser la logique de chaque écriture. À observer et écouter leurs interprétations, il semble en effet que les écritures alphabétiques sont traitées, au moins partiellement, au même titre que le chinois comme des images visuelles qui incorporent le son et le sens. Si les enfants insistent sur les représentations pictogrammiques stylisées de certains caractères (comme pour le caractère cheval, que Vinc., par exemple, compare au caractère pour oiseau), ils insistent aussi sur les composantes symboliques des trois systèmes d'écriture et semblent traiter ainsi d'une manière relativement similaire certains traits idéogrammiques des caractères chinois et certains traits, par exemple grammaticaux, du français notamment. Leurs commentaires montrent aussi qu'ils sont sensibles au double fonctionnement des écritures de leurs répertoires, qui peuvent noter du sens ou noter du son (par exemple, en écrivant pour le chercheur la transcription de leurs prénoms en caractère chinois, ou Vinc. encore qui m'explique, un peu avant l'extrait mis en exemple ci-dessous : « c'est pas un accent c'est un SON »). Dans l'extrait ci-après, Vinc. cherche à m'expliquer comment on trouve un caractère chinois dans le dictionnaire en cherchant d'abord la clef (la racine) du caractère (voir aussi photographie 5). Il commence par m'expliquer comment fonctionnent les catégories sémantiques, comme le fait que des traits sont communs aux caractères pour cheval et pour oiseau (les plumes et les poils, les ailes et les sabots, etc.). Son jumeau (Ric.) l'aide dans sa démonstration en coloriant le sinogramme pour que j'en visualise mieux les composantes (« [je sais que ça veut dire cheval] parce qu'il y a un queue là . il y a comme le queue là (colorie en même temps) ») [Ric-108].

Exemple 6 – Photographie 5 et Entretien Vinc.
[107 – mandarin, taiwanais, anglais, français]



- E. : ok maintenant si j'écris ici *horse* est-ce que tu penses que **horse** comme ça (pointe le mot en anglais) est différent que **horse** comme ça (pointe le sinogramme)?
- Vinc. : sais pas
- E. : tu sais pas . est-ce que quand tu regardes cheval et **horse** est-ce qu'ils sont différents?
- Vinc. : oui
- E. : oui?
- Vinc. : parce que . comme . . (pointe différents traits du sinogramme et montre comment on les isole)
- E. : ah? ok ok alors tu me parles de la racine?
- Vinc. : oui mais la racine est juste ça (pointe la clef du sinogramme)
- E. : oui
- Vinc. : c'est toute ça (pointe encore et dessine avec le doigt les limites de la clef)
- B. : ça c'est la racine?
- Vinc. : oui . les mots . comme comme l'eau . ça c'est le l'eau (écrit le caractère)
- E. : oui
- Vinc. : et et il y a beaucoup de mots comme uh comme (il écrit plusieurs sinogrammes sur sa feuille, certains utilisent le même radical) . . où est le mot (il cherche dans le dictionnaire chinois, pointe et montre comment chercher un mot dans le dictionnaire français)
- E. : est-ce que tu veux me dire qu'il y a d'autres mots qui utilisent ça (pointe le radical du sinogramme que l'enfant a tracé)?
- Vinc. : non comme ça . celui . ça il y a ça (pointe les différentes composantes du sinogramme et pointe les lettres des mots **horse** et cheval en anglais et en français)

Là encore, si les enfants montrent qu'ils distinguent un fonctionnement différent pour le français ou l'anglais et l'écriture chinoise, ils insistent toutefois sur les traits communs de ce fonctionnement (on peut trouver un radical pour les mots dans les trois langues, celui-ci peut aider à trouver le mot dans le dictionnaire, on peut construire des mots différents à partir du même radical). Cette flexibilité confirme des études antérieures où nous avons pu observer que plus les enfants sont en contact avec des systèmes linguistiques et des écritures variées, plus ils sont capables de transférer des savoirs scripturaux et plus ils en saisissent les potentiels de mises en relations réciproques et les ressources d'apprentissage (voir par exemple Moore et Castellotti, 2001). Ceci laisse penser que le contact des langues favorise chez ces enfants une plus grande sensibilité au fonctionnement fondamentalement mixte des écritures, de celle du français y compris, fonctionnement appuyé sur une interaction entre un double principe phonographique et sémiographique (Haas, 1995). En effet, à l'école chinoise, les enfants ont été entraînés à s'appuyer sur les graphies et les images qu'elles suscitent et à reconnaître le radical d'un caractère, des stratégies qui leur permettent de relever des indices pour comprendre le sens du caractère entier. Il semble que les enfants mettent en œuvre, de manière spontanée, des stratégies assez similaires pour entrer dans la lecture du français et de l'anglais, en décomposant de manière originale les mots en unités graphiques et visuelles. Il est en effet intéressant de remarquer que certains enfants semblent insister sur l'utilité logogrammique des lettres de l'alphabet (les terminaisons, les lettres

muettes ou aspirées, comme le « h » de horse). Ils semblent ainsi plus réceptifs à la valeur idéographique de l'orthographe, tout en reconnaissant que chaque écriture sert aussi à transcrire des sons.

On peut imaginer que cette sensibilité accrue est favorisée par un triple phénomène : d'une part, le fait que l'enseignement de l'écriture chinoise favorise chez ces enfants une attention à la valeur sémiographique du signe écrit ; d'autre part, le fait que l'enseignement du français en immersion dans ce contexte ne met que peu d'emphase à ce niveau d'apprentissage sur les règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe du français, ce qui permettrait aux jeunes élèves de mieux « saisir dans sa globalité le plurisystème orthographique du français » (Haas, 1995, p. 157) ; enfin, le fait que, dans la plupart des cas, les enfants sont en contact avec deux modes de transcription du chinois, en caractères traditionnels ou simplifiés et en pinyin, qui utilise l'alphabet latin pour transcrire phonétiquement le mandarin ou le cantonais, une particularité qui pourrait favoriser le fait que les enfants ne considèrent pas les différents systèmes de leurs répertoires (alphabétiques et logographiques) comme disjoints et sans lien les uns avec les autres.

Les plurilittératies, un levier d'apprentissage

L'étude présentée montre l'intérêt d'une étude contextualisée des usages de l'écrit et des formes de leur appropriation, à l'école et en famille, pour mettre au jour la « pluralité des manières culturelles de s'approprier l'écrit » (Fraenkel et Mbodj, 2010, p. 13). Les observations des pratiques, croisées aux entretiens avec les enfants et leurs parents, montrent que, si les modèles privilégiés en famille sont le plus souvent en décalage avec ceux de l'école, les conceptualisations de l'écrit par les enfants sont tout à la fois originales, sophistiquées et inattendues. Le rôle de l'écrit, les rapports à la norme, l'organisation des savoirs entre l'oral et l'écrit, les rapports au livre, au cahier, aux gestes d'écriture et à la calligraphie, les modes de médiations vers le savoir littéraire, s'ils s'inscrivent, aussi, dans une mémoire et une histoire des langues et de leurs écritures, particulièrement prégnantes pour des langues comme le français et le chinois, s'appuient sur des modèles portés par les institutions et relayés, parfois à l'excès, par les familles. En même temps, les enfants s'engagent dans des pratiques plurielles, autonomes, et les conversations engagées leur permettent de montrer et d'exprimer dans la langue seconde des capacités métalinguistiques sophistiquées et des habiletés complexes de mises en écho des langues et de leurs écritures. En même temps, les entretiens révèlent comment, aux moments des tensions identitaires et de redéfinition des

espaces d'appartenances qui accompagnent la mobilité, les écritures, et les différentes formes de leurs métissages, investissent un nouveau capital symbolique d'apprentissage et d'intégration. Les enfants y jouent des identités plurielles, nouvelles, qui les inscrivent tout à la fois dans la sphère familiale et celle du Canada bilingue, où leur nouvelle expertise en français leur permet de se distinguer et de s'affirmer.

Si tous les enseignants dans leur classe ne peuvent se permettre de mener des enquêtes ethnographiques auprès des familles des élèves de leurs classes, il paraît toutefois important de développer des moyens de mieux comprendre les relations des apprenants à leurs différentes langues et écritures, de manière à pouvoir s'appuyer sur ces savoirs, diversement construits et situés, comme des leviers d'apprentissage pour le français. Cette étude montre en effet que les enfants, très tôt, développent des connaissances précises et élaborées des systèmes graphiques et de leurs usages sociaux, qu'ils construisent et qu'ils transfèrent des savoirs littératiés dans leurs langues en relation les unes aux autres, même quand ces liens n'ont pas fait l'objet d'explicitation particulière par des adultes. Sur le plan didactique, ces observations soulignent la nécessité de mieux comprendre comment les enfants conceptualisent leurs savoirs et comment ceux-ci s'articulent en famille et à l'école, afin de mettre en place des usages d'appropriation réflexifs appuyés sur la valorisation des répertoires d'expérience et des savoirs des enfants et de leurs familles pour, ainsi, développer et soutenir les plurilinguismes et les plurilittératies comme des atouts et des leviers d'apprentissage.

Bibliographie

- BARTON D. et HAMILTON M. (2010), « La littératie : une pratique sociale », *Langage et société*, 133, pp. 45-62.
- CASTELLOTTI V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : Clé International.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2009), « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés », in Molinié M. (éd.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Paris : CRTF-Encrages, Belles Lettres, pp. 45-85.

- CAVALLI M. (2007), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris : Didier, Collection LAL (Langues et apprentissages des langues).
- COOK V. et BASSETTI B. (2005), « An Introduction to researching Second Language Writing Systems », in Cook V. et Bassetti B. (éds.), *Second Language Writing Systems*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 1-67.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde / Recherches et applications*. Numéro spécial : *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Juillet 1998, pp. 8-67.
- DAGENAIS D. et MOORE D. (2008), « Représentations des littératies plurilingues et de l'immersion en français chez des parents chinois », *Canadian Review of Modern Languages*, 65 (1), pp. 11-32.
- DE COURCY M. (2002), *Learners' Experiences of Immersion Education. Case Studies of French and Chinese*, Clevedon : Multilingual Matters.
- FRAENKEL B. et MBOJ A. (2010), « Introduction. Les *New Literacy Studies*, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et Société*, 133, pp. 7-24.
- GAJO L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, Collection LAL (Langues et apprentissages des langues).
- HAAS G. (1995), « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond », *Notions en Questions*, 1, pp. 153-162.
- HORNBERGER N. (éd.) (2003), *Continua of Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon : Multilingual Matters.
- HORNBERGER N. et SKILTON-SYLVESTER E. (2000), « Revisiting the continua of bilinguality: International and critical perspectives », *Language and Education*, 14 (2), pp. 96-122.
- JESSNER U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- MARQUILLÓ LARRUY M. (2001), « Écrire en deux langues ou les métamorphoses d'un petit chaperon bilingue », in Fabre-Cols Cl. (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfant*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, Collection Savoirs en pratiques, pp. 196-220.
- MARTIN-JONES M. et JONES K. (éds.) (2000), *Multilingual Literacies*, Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- MOORE D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris : Didier, Collection LAL (Langues et apprentissages des langues).
- MOORE D. (2005), « Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés », *Synergie France*, 4, pp. 58-75. Consultable en ligne à : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/Daniele.pdf>
- MOORE D. (2010), « Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada », *International Journal of Multilingualism*, 7 (4), pp. 322-342.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (2001), « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », in Castellotti V. (éd.), *D'une langue à d'autres*, Rouen : Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen, pp. 151-190.
- MOORE D. et SABATIER C. (2010), « Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique », *La revue canadienne des langues vivantes*, 66 (5), pp. 639-675.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (2011), « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », in Blanchet Ph. et Chardenet P. (éds), *Guide pour la recherche recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*, Paris : Publications de l'AUF-CIRDL, pp. 118-132.
- VIGNER G. (2006), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé International.

Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada

STEVE MARSHALL

FACULTY OF EDUCATION, SIMON FRASER UNIVERSITY,
VANCOUVER, CANADA

GHIZLANE LAGHZAoui

UNIVERSITY OF THE FRASER VALLEY, VANCOUVER, CANADA

Après la promulgation de la loi fédérale canadienne de 1971 sur le multiculturalisme dans un cadre de bilinguisme, le français est parvenu à conserver son statut d'une des deux langues officielles dans des provinces aussi éloignées de l'épicentre québécois et dont le poids démographique des francophones reste limité. Quarante ans plus tard, un certain nombre de paradoxes jalonnent l'usage du français à travers le Canada. Au niveau provincial, et dans des villes comme Vancouver, les services fédéraux sont dispensés en anglais et en français alors que les services provinciaux optent pour des choix de langues plus représentatifs des populations desservies localement, par exemple le mandarin, le cantonais, le pendjabi ou le persan. Sur le plan de l'éducation, de plus en plus de parents ne parlant pas le français choisissent de placer leurs enfants en immersion française en dépit du fait que leurs contacts quotidiens avec un environnement francophone plus large soient limités. En même temps, la position privilégiée de l'enseignement du français dans des provinces anglo-dominantes telles que la Colombie-Britannique a été remise en question par la possible introduction du mandarin ou du pendjabi, en particulier entre la quatrième et la septième année. Enfin, un dernier paradoxe – du reste peu traité dans les recherches – se situe dans le choix des étudiants de l'immersion de poursuivre leurs études supérieures dans des universités où la langue d'enseignement est l'anglais et non le français.

Dans cet article, nous analyserons les pratiques langagières et le processus de construction identitaire de neuf étudiants lauréats de l'immersion française poursuivant leurs études dans un programme-cohorte en français à Pacific Coast University (PCU) à Vancouver. Parmi les cours pré-assignés, ces étudiants doivent prendre un cours de français, LAF (Littéracie Académique Française) 101, spécifiquement conçu pour les étudiants issus de l'immersion afin de les préparer à mieux communiquer à l'écrit et à l'oral dans les matières de spécialité enseignées également en français.

Les données présentées ici font partie d'une recherche longitudinale de trois ans, en cours et subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada. Notre analyse s'applique à répondre aux questions suivantes :

Pourquoi ces étudiants ont-ils étudié en français avant l'université et décident-ils de continuer leurs études dans un programme-cohorte en français à l'université ?

Comment les pratiques langagières de ces étudiants inscrits dans une université anglophone prennent-elles forme dans différents espaces comme le foyer, la ville et l'université ?

Dans quelles mesures ces pratiques entrent-elles en écho avec des représentations des discours en circulation sur la place du français à l'université, dans la province et dans le pays ?

Et de quelles manières les différentes significations de la francophonie auxquelles ces étudiants ont été exposés jouent un rôle dans leurs processus de construction identitaire ?

À cet égard, notre analyse révèle des interactions complexes entre les pratiques langagières, les processus de construction identitaire et les discours sur la place du français que les participants expérimentent tant dans leur vie quotidienne que leur vie sociale ou académique.

L a place du français et l'immersion française en Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique (C.-B.), toile de fond sociolinguistique et démographique de cette étude, est une province qui a connu et connaît toujours des transformations successives en raison de la mondialisation et des mobilités qui l'accompagnent. De par sa grande diversité ethnique et linguistique, la province offre un terrain fertile d'études sur le plurilinguisme et sur les pratiques plurilittéraciées dans le domaine de l'éducation.

D'un point de vue démolinguistique, et selon les données du recensement 2006, la population britanno-colombienne compte un résident sur cinq ayant déclaré une ascendance chinoise (Statistics Canada,

2008 : 32). De plus, 41 % des résidents déclarent parler des langues autres que l'anglais ou le français. Parmi ces 41 %, 38 % (soit une grande majorité) déclarent avoir une des langues chinoises comme langue maternelle (Statistics Canada, 2007 : 11). La province se caractérise surtout par son plurilinguisme : en effet, si 70,5 % de la population a l'anglais comme langue maternelle, 1,6 % des habitants déclarent le français comme langue maternelle et 26 % déclarent une langue maternelle autre que les langues officielles (Statistique Canada, 2006). En ce qui concerne le bilinguisme et la connaissance des langues officielles, il apparaît que le poids démographique de l'anglais domine largement dans la province par rapport au nombre de personnes ayant déclaré connaître les deux langues officielles. Force est de constater alors que la connaissance et l'usage du français sont, sur le plan démographique, peu représentatifs d'un quelconque bilinguisme à l'échelle de la province.

Cependant, sur les dix dernières années, l'intérêt pour l'apprentissage du français comme langue additionnelle a connu un accroissement non négligeable, en particulier auprès de la classe moyenne (supérieure) et des immigrants récents en vertu de leur adhésion au projet d'un Canada bilingue (Dagenais et Moore, 2008). En effet, l'immersion française connaît un tel succès que ses élèves constituent aujourd'hui 7,6 % des effectifs totaux et a augmenté de 40 % depuis 2000-2001 (BC Ministry of Education, 2010). Selon les estimations de Statistique Canada (2004), ces élèves sont issus de milieux socio-économiques favorisés, comptent plus de filles que de garçons et ont un meilleur rendement en lecture comparés aux autres étudiants du système public.

Cet engouement pour l'apprentissage du français en C.-B., notamment au primaire et au secondaire, a vite soulevé la nécessité de permettre aux élèves, issus des écoles d'immersion et des écoles francophones, de poursuivre leurs études en français à l'université. Les efforts de lobbying des communautés francophones et francophiles, en particulier la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (FFCB) et le Canadian Parents for French (CPF), se sont concrétisés par la création en 2004 à PCU d'un baccalauréat en gouvernement et politiques sous la forme d'un programme-cohorte comprenant chaque année un maximum de 25 étudiants. L'enseignement se fait entièrement en français à l'exception des cours d'option et la succession des cours est prédéterminée autour de trois matières principales : le français, les sciences politiques et l'histoire. Durant leur troisième année, les étudiants doivent poursuivre leurs études dans une université francophone du Canada ou d'Europe. Les programmes de français en particulier comprennent dès la première année un cours de remise à niveau spécialement conçu pour les étudiants issus de l'immersion (LAF 101) dont sont issus les neuf participants à cette étude.

Globalement, ces étudiants ont une moyenne d'âge qui se situe entre 17 et 18 ans et sont admis sur la base d'une moyenne générale de

douzième année d'au minimum 85 %. Les neuf participants à cette étude font partie d'une cohorte de seize étudiants dans laquelle près de onze langues différentes ont été recensées. La plupart d'entre eux parlent trois langues parmi lesquelles le français occupe une place privilégiée en raison de leurs objectifs de carrière dirigés vers l'enseignement du français, la diplomatie ou la fonction publique. Ils précisent aussi qu'il s'agit également, une fois arrivés à l'université, de capitaliser leurs années d'immersion française.

Mondialisation, langues et identités dans l'enseignement supérieur

La mondialisation, les mouvements démographiques qui l'accompagnent et l'évolution des relations dans le temps et l'espace constituent la toile de fond de notre étude. Le sociologue anglais Anthony Giddens (1996) décrit la séparation entre l'espace et le temps à travers ce qu'il appelle la modernité avancée et dans laquelle l'individu et la société sont interreliés dans un environnement mondialisé. La rencontre du global et du local, ainsi que les changements relationnels dans le temps et l'espace qui en découlent, apparaissent dans les pratiques plurilingues de nombreux étudiants dans des villes comme Vancouver. Au vu d'une diversité linguistique et culturelle grandissante dans des universités comme Pacific Coast University, on peut constater que l'interconnexion d'ordre historique entre une langue locale (l'anglais) et localisée dans le temps et l'espace (l'ouest canadien) s'est considérablement modifiée. De plus, le statut privilégié du français comme autre langue officielle est progressivement mis à rude épreuve, non seulement au sein du système éducatif, mais également par un certain nombre d'immigrants ayant des langues premières autres que l'anglais ou le français. En même temps, l'université relève le défi de développer des programmes-cohortes pour favoriser le maintien du français.

Les interactions entre les pratiques langagières et les identités chez les participants seront ainsi étudiées selon des perspectives théoriques variées. D'un côté, il est important de dépasser le stéréotype selon lequel un étudiant plurilingue à l'ouest du Canada est d'emblée perçu comme un apprenant d'anglais langue seconde d'origine asiatique et de comprendre que le plurilinguisme de nos participants est distinct. En effet, ces étudiants proviennent de familles plurilingues pour lesquelles l'anglais ou le français ne constituent pas nécessairement la langue première et qui, pourtant, ont choisi de scolariser leurs enfants en français. Leur plurilinguisme est non seulement différent en vertu des contextes

sociaux et éducatifs dans lesquels ils évoluent mais également par rapport à leur utilisation des langues selon différents contextes. Dans ce sens, le plurilinguisme des participants est envisagé de manière située et hétéroglossique (Heller, 2006 ; Blackledge et Creese, 2010).

D'un autre côté, les identités que ces étudiants perçoivent et mettent en scène, en tant qu'apprenants, prennent corps également dans leurs pratiques langagières. Plus particulièrement, nous nous attacherons à étudier de quelles manières leurs constructions identitaires, ou leurs positions de sujets en concurrence (*competing subject positions*) (Canagarajah, 2004), entrent en négociation avec des discours sociaux et institutionnels prédominants (Benwell et Stokoe, 2006 ; Casanave, 2002 ; Giddens, 1996 ; Ivanič, 1998) sur la francophonie au Canada, dans la province et à l'université. Sur la question des discours, Gee (2005) distingue *discours* (avec une minuscule) et *Discours* (avec majuscule). Le premier fait référence à la manière dont la langue est utilisée *in situ* pour représenter des identités ; le second renvoie à une forme d'action et d'affiliation au cours desquelles l'utilisation de la langue permet d'identifier et de reconnaître un individu comme appartenant à un groupe et à ses réseaux à travers des représentations identifiables dans un contexte particulier. Les travaux de Benwell et Stokoe (2006) sur les notions de discours et d'identité voient cette dernière comme une pratique discursive (Butler, 1990), une performance caractérisée par le non-essentialisme, la versatilité, la fluidité. De cette manière, Benwell et Stokoe (2006) remettent en question l'intérêt porté au concept d'agency chez des auteurs tels que Giddens (1996) dont l'accent sur l'identité en tant que projet réflexif de soi ne semble pas suffisamment tenir compte de la socialisation, des contextes et de l'histoire (Benwell et Stokoe, 2006 : 23, 33). Dans la même perspective, les études sur les représentations sociales et leurs interventions dans les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1989) et plus particulièrement en ce qui concerne le plurilinguisme, le bilinguisme et la francophonie montrent que les apprenants bi-plurilingues (Dagenais et Moore, 2004) construisent et négocient discursivement leurs identités tout en situant leurs appartenances par rapport à différents réseaux sociaux. Enfin, l'étude des interactions entre langues et identités met en avant également d'autres facteurs sociaux et historiques : les contextes politiques, historiques et économiques ; l'accès aux ressources, au pouvoir et aux privilèges dans une société ; les relations de pouvoir, les opportunités sociales et les idéologies linguistiques (Gal, 1988 ; Norton, 1997 ; Pavlenko et Blackledge, 2004 cités dans Marshall, 2009).

En somme, les pratiques langagières et les identités mises en scène par nos participants seront examinées à la fois à travers leurs interactions verbales dans les espaces sociaux et éducatifs et à travers leurs représentations sur la position du français et de la francophonie au Canada, en Colombie-Britannique – plus précisément à Vancouver – et à l'université.

L'étude

Les données présentées ici font partie d'une recherche sur les langues, les pratiques littéraires et les identités chez des étudiants plurilingues en première année d'université à Vancouver, au Canada. L'étude est de nature qualitative et s'appuie sur des descriptions denses, ou *thick descriptions* (Geertz, 1973), qui permettent de mettre au jour et d'expliquer dans le détail la nature complexe des pratiques du plurilinguisme des participants, pratiques que nous envisageons comme contextualisées afin de comprendre les attributions de sens et leur évolution (Cohen, Manion et Morrison, 2000). À cet égard, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées avec neuf étudiants sur seize inscrits dans un programme-cohorte entièrement en français, et dans le cadre de leur premier cours de français à l'université (LAF 101) dispensé par l'auteur 2, qui était leur professeure. Ces étudiants ont été contactés dès le deuxième mois d'instruction et ont reçu des informations détaillées sur le projet et ses objectifs. Les entrevues ont été intégralement transcrites puis soumises à une analyse de contenu.

Afin de mieux circonscrire les phénomènes étudiés, nous avons également demandé aux participants de nous fournir des échantillons de leurs écrits tels que les travaux académiques, correspondances ou affichages sur réseaux sociaux et de nous permettre de les réinterviewer pendant les trois années de l'étude. Ce processus de collecte est actuellement en cours et est complété par des observations en classe et des notes de terrain qui ne font pas l'objet de cet article.

Les entrevues avec les étudiants de LAF 101 se sont déroulées dans la langue de choix des participants : sur les neuf, sept ont choisi de faire leur entrevue en anglais et deux en français. Les extraits en anglais qui ont été choisis pour illustrer nos propos dans le présent article ont été librement traduits en français pour offrir une meilleure lisibilité. Les questions ont essentiellement porté sur leurs expériences du plurilinguisme, leur transition de l'école d'immersion vers un programme en français dans une université anglophone, leurs identités et leurs pratiques littéraires.

Il est important de noter que les données recueillies sont le produit d'interactions intersubjectives au cours desquelles les savoirs sont nécessairement co-construits entre l'intervieweur et les interviewés (Kvale, 1996 : 66). Aussi, la manière dont l'interviewer (l'instructeur) et les interviewés (ses étudiants) se voient mutuellement a-t-elle un impact certain sur la marche des entretiens et les réponses formulées.

Les données

L'analyse des données qui ont été recueillies auprès des neuf participants s'est organisée autour de thèmes émergeant des réponses aux

questions de recherche : les raisons pour lesquelles ils ont étudié en immersion et ont choisi de continuer leurs études universitaires en français ; les langues qu'ils utilisent entre la maison et l'université ; la place et le rôle du français au Canada, en Colombie-Britannique et à PCU ; et leurs perceptions sur les identités et la francophonie.

POURQUOI L'IMMERSION FRANÇAISE ?

Afin de comprendre le contexte historique des pratiques langagières des participants et les processus de formation de l'identité, nous leur avons demandé en premier pourquoi ils avaient étudié en immersion française :

Hyun Seung : En fait j'ai vécu à Montréal pendant 7 ans, et j'ai appris le français avant même l'anglais, et puis je suis venue ici lorsque j'avais 10 ans, alors comme je ne sais que parler français, j'ai dû être mise dans une école d'immersion. Donc, c'est là que j'ai appris mon anglais.

Sandra : Euh, parce que mes parents m'y ont poussé ! (rires) ... Je me souviens d'avoir pleuré et pleuré quand ils m'ont dit qu'ils voulaient que j'aille en immersion française. Je ne voulais pas, je ne comprenais pas pourquoi je devais quitter mon école ... mais je ne comprenais toujours pas pourquoi cela a été bénéfique et me voir dans le cadre d'une plus grande, une plus grande chose qui se passait, et une partie du bilinguisme au Canada. (rires)

Scott : Euh, j'ai été en immersion depuis la maternelle, et ça a été plus une décision des parents, je suppose ... J'étais dans un secondaire d'immersion française aussi ... Beaucoup de gens y sont restés simplement parce qu'ils ne voulaient pas avoir le sentiment d'avoir perdu leur temps à l'école primaire.

Yasmin : Ils [les parents] nous ont mis moi et mon frère en immersion française simplement parce qu'ils pensaient que ça allait être mieux pour notre avenir.

Anastasia : Euh, oui, c'était mon choix ... Ce n'était pas mes parents, oui.

Hyun Seung décrit son déménagement de Montréal à Vancouver à l'âge de 10 ans et justifie le fait d'être en immersion française par sa méconnaissance de l'anglais à son arrivée. Fait intéressant, elle explique que c'est à l'école d'immersion française qu'elle a appris l'anglais. Plus tard dans la même interview (extrait non inclus dans cet article), elle a ajouté qu'elle avait également l'espoir d'améliorer son anglais à PCU. Pour un étudiant ayant l'anglais comme langue additionnelle, comme Hyun Seung, le capital social, culturel et linguistique (Bourdieu, 1994) de l'anglais s'apparente aux avantages perçus d'étudier en français. Sandra, Scott et Yasmin donnent l'explication commune qu'il s'agit de la décision de leurs parents de s'inscrire en immersion française et non la leur. Sandra dit ne pas comprendre la décision de ses parents mais, par la suite, justifie leur choix en l'inscrivant dans un bilinguisme canadien avantageux mais qui la dépasse. Scott précise là aussi qu'il s'agit de capitaliser les années d'études en français tandis que Yasmin explique l'objectif de ses parents par le fait que l'immersion française comporte des avantages sociaux et professionnels futurs non négligeables. Anastasia, d'un autre côté, est une exception en ce qu'elle assure être à l'origine du choix de l'immersion française.

Mises ensemble, ces explications résonnent étroitement avec trois discours omniprésents qui expliquent les raisons pour lesquelles les parents, dans une ville comme Vancouver, envoient leurs enfants en immersion française : avantages sociaux futurs qui viendront avec le bilinguisme au Canada, nécessité de poursuivre l'enseignement secondaire pour tirer le meilleur parti des programmes et des infrastructures (petites classes, suivi plus personnalisé...), et un esprit citoyen dans un Canada bilingue.

RAISONS DU CHOIX D'UN PROGRAMME COHORTE EN FRANÇAIS À PCU

Les participants ont également répondu à une question leur demandant pourquoi ils avaient décidé de poursuivre leurs études universitaires en français plutôt qu'en anglais :

Alejandra : J'étais comme pourquoi je vais laisser, comme, ces six dernières années de ma vie, sept ans, se perdre quand je peux juste l'améliorer [le français] et le développer.

Yasmin : Hum, je ne sais pas. Il y avait beaucoup de raisons ... Je pensais que ça pouvait ouvrir les portes de l'avenir ... comme, au gouvernement, comme, les emplois de ce genre.

Anastasia : Je n'aime pas n'importe quelle langue autant que j'aime le français, et je veux vraiment être comme réellement bonne dans ce domaine, et comme, il suffit de l'améliorer, donc je n'ai même pas eu à y penser, j'étais comme, d'accord, entrer dans un programme en français ! (rires)

Deux des réponses ci-dessus sont étroitement liées à celles de la section précédente en ce qu'elles mettent en avant des raisons d'ordre instrumental : le choix d'étudier dans une cohorte en français de manière à ne pas perdre ce qui a été appris à l'école d'immersion française (Alejandra), et ouvrir les portes de l'avenir (Yasmin). Les raisons pour Anastasia, en revanche, sont plus d'ordre émotionnel : son amour pour la langue française.

L'UTILISATION DES LANGUES, DE LA MAISON À PCU

En réponse aux questions au sujet de l'utilisation des langues dans la vie quotidienne des participants et à PCU, on peut voir que le français joue différents rôles dans ce qui est souvent un continuum très large dans l'utilisation de la langue entre la maison, la ville, l'université, et la cohorte française :

Yasmin : Je parle persan, euh, en anglais et en français ... pas le français, mais le persan et anglais à la maison, ouais.

Anastasia : Euh, bien, ma première langue est le russe, car je suis née en Russie, alors, euh, c'est la langue que je parle à la maison quand même ... Et, euh, la deuxième langue que j'ai apprise était évidemment l'anglais, quand j'ai déménagé ici, pendant l'école primaire, puis en fait, comme, l'année où je suis sortie de l'ESL, je suis allée en immersion française.

Alejandra : Je ne peux parler qu'en espagnol à la maison et avec la famille. Donc, je pense c'est, c'est surtout entre l'espagnol et l'anglais. Mais, sans aucun doute le français est le plus faible ! (rires) ...

je pourrais dire comme : “Hola, Juan, ¿Cómo estás?”, ou “What are you doing today?”, alors, ou, chaque deuxième mot serait comme : “Oh yeah, yeah, yeah, y qué vas a hacer esta tarde? Cause I thought we were meeting up.”

Les trois exemples illustrent le caractère situé et hétéroglossique (Heller, 2006 ; Blackledge et Creese, 2010) des pratiques langagières des participants. Tout d’abord, nous pouvons voir que ces trois étudiants ne se limitent pas seulement à l’usage de l’anglais ou du français dans leur vie quotidienne. En fonction de l’endroit où ils sont, avec qui, à quelles fins, et selon des normes d’interaction établies, ils utiliseront également le persan, le russe ou l’espagnol. En outre, Alejandra décrit comment elle incorpore les langues dans un même énoncé lorsqu’elle se trouve dans un contexte d’interactions verbales avec les membres de sa famille. De ce fait, ses pratiques linguistiques ne doivent pas être comprises comme des pratiques s’appuyant sur l’usage de codes particuliers dans des contextes distincts, ou comme une forme de « biais monolingue » (García, 2009) dans lequel le plurilinguisme est entendu comme « des monolinguisms parallèles » mais plutôt comme un système hybride (Heller, 2006 : 5 ; voir aussi Da Silva, McLaughlin et Richards, 2007 ; Lee et Marshall, sous presse).

Dans les extraits suivants, trois participants décrivent comment ils utilisent le français sur le campus à la fois en termes d’utilisation parallèle et distincte de la langue et d’un mélange davantage hybride :

Matt : Umm, j’utilise surtout l’anglais ... comme je vis en résidence, nous parlons tous anglais. Umm, quand je suis avec des amis dans la, euh, cohorte nous allons souvent passer au français, avec des allers et retours.

Hyun Seung : Les langues à PCU. Je dirais que, euh, je suis étudiante en français, sauf pour un de mes cours. Et c’est là que j’utilise le français. Et avec mes amis, ou à l’extérieur de la classe, j’utilise l’anglais.

Sandra : Avec beaucoup d’étudiants francophones, je, je vais parler en français. Dans une situation sociale ... c’est souvent un mélange de français et d’anglais qui va, qui se passe et c’est super.

Matt et Hyun Seung décrivent des pratiques langagières impliquant une alternance entre des codes distincts qui définissent des appartenances sociales et culturelles elles aussi distinctes : l’alternance entre l’anglais dominant dans les dortoirs et le français avec les étudiants de la cohorte, dans un mouvement de va-et-vient (Matt) ; et l’alternance entre le français du programme et l’anglais à l’extérieur de la classe, avec les amis (Hyun Seung). De même, Hyun Seung décrit l’utilisation du français dans ses cours enseignés en français et le passage à l’anglais avec les mêmes camarades de classe. Sandra décrit l’utilisation du français avec ses camarades de cohorte en dehors de la classe et dans l’université. Toutefois, elle ajoute qu’avec les mêmes étudiants, le français et l’anglais sont souvent mélangés, ce qui révèle que son plurilinguisme consiste moins en un déplacement d’un code distinct à un

autre, avec des interlocuteurs différents dans des contextes différents, et davantage un mélange de langue plus libre et plus hybride.

LE RÔLE DU FRANÇAIS AU CANADA, EN COLOMBIE-BRITANNIQUE ET À PCU

Afin de mieux comprendre dans quelle mesure les perceptions des participants et leurs pratiques pourraient être comprises comme des représentations issues de discours plus larges autour de la position du français dans la société, les participants ont été invités à dire comment ils conçoivent le rôle du français non seulement à l'université, mais aussi dans la société en général :

Scott : Eh bien, je n'ai pas vraiment réfléchi, je n'ai jamais vraiment été, euh, dans le, dans, dans la communauté francophone, au centre-ville, les trucs de cultures francophones ... Je ne connais pas vraiment le rôle du français en Colombie-Britannique.

Sandra : Mm, euh, je crois que j'ai été en quelque sorte dans un ghetto d'immersion en français pendant si longtemps que le français semble plus présent ... j'étais dans un café hier, et il y avait deux jeunes mères, et elles devaient être du Québec et parlaient en français, donc il est toujours surprenant de voir ce genre de culture informelle qui se déroule à Vancouver, mais dont d'autres personnes ne sont pas au courant.

Scott et Sandra parlent de la présence francophone dans la ville à partir de perspectives différentes. Pour Scott, il y a un décalage entre sa vie et les « trucs francophones » du centre-ville, tandis que Sandra se voit évoluer dans un ghetto francophone (sans doute pas dans le sens négatif du mot) qui peut entraîner une surévaluation du rôle du français dans la ville et la province. Elle souligne également l'aspect informel de la culture francophone dans la ville, et un manque de sensibilisation parmi les personnes qui ne comprennent pas le français. Quant à Hyun Seung et Scott, ils décrivent leurs perceptions du rôle du français dans l'université en soulignant les paradoxes dans leurs pratiques quotidiennes :

Hyun Seung : Le rôle de la, Fr, euh, avec le programme et tout c'est bien sûr, j'y suis pas mal exposé. Mais, autrement, quand je me promène sur le campus ou quoi que ce soit je ne sens pas comme c'est vraiment là.

Scott : À PCU c'est, c'est, c'est vraiment intéressant ... à l'école secondaire le consensus général autour du français, c'est que vous deviez le prendre, ce n'était pas quelque chose que vous vouliez faire ... Mais, à l'université tout le monde le prend parce qu'ils le veulent. Donc, l'atmosphère est, est plus, de fierté.

Chez Hyun Seung, la surévaluation de la présence du français à l'université souligne le fait que le programme-cohorte constitue un îlot isolé et limité à un petit groupe où le français est très présent par opposition à sa quasi-absence à l'échelle de l'université. Scott, dans une tout autre perspective, décrit un sentiment de fierté associé au français à PCU, contrairement à l'opinion générale selon laquelle le français était obligatoire au secondaire. Peut-être sous-entend-il un degré moindre

d'enrégimentation linguistique institutionnelle (Heller, 2006) dans le cadre du programme-cohorte. En même temps, il associe le libre-choix de poursuivre en français à un sentiment de fierté, voire d'accomplissement académique, face aux défis que ce choix peut poser.

PERCEPTIONS DE L'IDENTITÉ ET DE LA FRANCOPHONIE

Nous avons demandé aux participants comment ils percevaient leur identité sans aucune référence spécifique à la langue française ou à la francophonie. Les trois participants ont décrit un lien clair entre la langue et la construction identitaire :

Alejandra : Je pense que c'est un peu comme, avoir une langue c'est, comme, genre en avoir plusieurs, vous savez, des identités ... Je fais la distinction entre, comme, mon moi anglais et mon moi espagnol, car, vous le savez, d'une manière qu'ils sont vraiment, comme, je suis, ce sont des personnes différentes. Je suis des gens différents, je suis une personne différente à l'école et avec mes amis de celle que je suis avec, à la maison.

Sandra : Je me sens comme il y a toujours une partie de moi qu'ils ne comprennent pas bien, et l'autre, ils ne comprennent pas combien je pense en français et combien de fran, je me sens comme le français a eu un impact sur ma vie ... c'est cette sorte de partie désordonnée de qui je suis.

Stéphane : J'essayais de me considérer francophone mais sans avoir l'écrit sans être capable d'écrire... je me pensais... je perdais mon sentiment d'être francophone. (entrevue en français)

Les trois extraits ci-dessus montrent les rôles complexes que la langue française joue dans la construction de l'identité des participants. Alejandra décrit avoir de multiples identités dans lesquelles la langue est un marqueur contingent (May, 2000). Toutefois, sa description est plus en phase avec la notion des identités distinctes et les consciences de soi à travers la langue et moins avec des identités du troisième espace (Bhabha, 1994) caractérisée par l'hybridité et le manque de fixité. Néanmoins, Sandra met en avant une conscience de soi, à travers la langue française, moins cloisonnée, plus désordonnée, peut-être hybride, en tout cas que les autres ne comprennent pas. La description de Stéphane est assez différente, toutefois. Il semble expliquer ses difficultés d'être francophone par son manque de compétences à l'écrit. En ce sens, Stéphane décrit son incapacité à s'acquitter d'une identité discursive (Ivanič, 1998) requise à travers la performance à l'écrit pour expliquer qu'il n'est pas encore.

Conclusion : *Recomposer le puzzle*

Si la Vancouver multiculturelle et plurilingue est éloignée dans le temps et dans l'espace de la loi de 1971 sur le multiculturalisme dans un cadre bilingue au Canada, il n'en reste pas moins que cette loi y est toujours en vie

et répond aux changements démographiques et linguistiques. Un grand nombre de parents choisissent l'enseignement en immersion française pour leurs enfants et adhèrent aux perceptions avantageuses d'être un bilingue anglais-français (et/ou plurilingues) dans la fédération canadienne. En vertu du peu de locuteurs ayant le français pour langue maternelle dans la province, les diplômés « francophiles » de l'immersion française sont à bien des égards les porteurs de flambeau du français en C.-B. Pour l'instant, seul un petit nombre de diplômés d'immersion française sont en mesure de poursuivre leurs études dans un programme universitaire en français (autres que l'étude de la langue) dans la province.

Les données présentées à partir d'entretiens avec neuf étudiants de première année, dans un programme-cohorte en français à PCU, nous ont fourni un portrait détaillé de pratiques plurilingues situées et hétéroglossiques (Heller, 2006 ; Blackledge et Creese, 2010). Ces pratiques décrivent un passage de l'alternance, entre des codes distincts, au mélange de langues de façon plus hybride. Lorsque les participants ont décrit le rôle du français et /ou de la francophonie dans leur processus de construction identitaire, nous avons pu mettre au jour des perceptions et des représentations impliquant des interrelations complexes entre des facteurs micro-interactionnels et des discours macro-institutionnels/structurels autour de la position du français, et cela du national au local.

Notre première question de recherche s'est penchée sur les raisons pour lesquelles les participants étaient en immersion en français pendant leurs années d'école et pourquoi ils avaient décidé de poursuivre leurs études dans le cadre d'un programme-cohorte en français à l'université. Notre objectif était d'étudier les connexions entre les réponses données et les discours en circulation sur les avantages à étudier en immersion française. Trois avantages généralement reconnus ont été mentionnés par les participants : développer un esprit citoyen dans un Canada bilingue ; s'assurer de futurs avantages sociaux et professionnels, en particulier pour ceux qui veulent travailler au sein du gouvernement ; et ne pas perdre ou gaspiller le capital linguistique acquis pendant les années de primaire et de secondaire. Seul un participant avance son amour pour la langue française pour expliquer son choix de poursuivre des études en français. Notons cependant l'absence, dans les réponses, d'un avantage majeur, faisant consensus dans les milieux éducatifs, sur le fait que les enfants bilingues réussissent mieux cognitivement dans un large éventail de matières que leurs homologues unilingues.

Ensuite, les participants ont répondu à des questions sur leurs pratiques plurilingues chez eux, dans la ville et l'université. Leurs réponses ont montré comment le plurilinguisme a été pratiqué dans un cadre bilingue. Tout au long de ce continuum, les participants ont décrit des pratiques qui vont de l'alternance de codes décrits comme distincts et cloisonnés en fonction des contextes d'interaction verbales, vers un mélange plus hybride de langues, dans ce cas, du français et de l'anglais dans le contexte de performances identitaires.

Notre troisième axe de recherche a consisté à analyser la question des perceptions des participants sur le rôle de la langue française à l'université, dans la ville, la province et le pays. C'est surtout un sentiment de déconnexion avec le français à Vancouver et en Colombie-Britannique, malgré la poursuite d'études en langue française, qui a dominé les réponses. Toutefois, les participants reconnaissent étudier le français dans une bulle francophone à Vancouver et en Colombie-Britannique, ce qui peut conduire à une surévaluation ou une perception exagérée du rôle du français dans la ville et la province.

Enfin, les participants se sont exprimés sur leur sentiment d'identité : trois des neuf participants ont mis en avant un lien entre la langue, ou la francophonie, et leur processus de construction identitaire. Leurs descriptions montrent des perceptions qui s'articulent autour de pratiques langagières distinctes accompagnant de multiples identités cloisonnées ou autour d'un sentiment d'hybridité où la conscience de soi et de la langue participe du désordre. Un participant, Stéphane, se distingue dans sa description par sa difficulté à être ou devenir francophone du fait qu'il considère qu'une des ressources-clés de cette identité est l'aptitude à écrire en français.

En somme, nous avons pu noter un système d'interactions de relations entre les langues, les identités, et les discours autour de la position de la langue française dans la vie de nos participants. Étant donné qu'il s'agit d'une recherche en cours, nous reconnaissons la préliminarité des résultats de l'étude et sommes conscients de la nécessité de continuer à les soumettre à discussion. Aussi, un certain nombre de limitations devraient-elles être considérées avant de terminer notre discussion : les données proviennent d'entrevues avec neuf participants seulement ; l'intervieweur était leur instructeur au moment des entrevues ; et celles-ci ont eu lieu pendant les premières semaines de leur premier semestre à l'université. À bien des égards, ces participants étaient encore en phase de transition et tentaient de trouver leur place socialement, culturellement et linguistiquement au sein d'une grande université. Avec le temps, et sans aucun doute, leurs réponses, leurs perceptions et leurs représentations changeront. En outre, nous avons surtout mis l'accent dans cet article sur les pratiques langagières et les identités, et n'avons pas inclus les données des études en cours sur les pratiques littéraires formelles et moins formelles des participants, un autre domaine riche pour l'étude de la négociation et la performance des identités plurilingues. Ces données sont en cours d'étude et constitueront le sujet de futures publications.

Bibliographie

- B.C. Ministry of Education (2010), *French immersion enrolments-Public schools only*, Consulté le 8 mai 2011 : http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/student_stats/prov.pdf
- BENWELL B. et STOKOE E. (2006), *Discourse and identity*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- BHABHA H. (1994), *The Location of Culture*, London : Routledge.
- BLACKLEDGE A. et CREESE A. (2010), *Multilingualism: A critical Perspective*, New York : Continuum.
- BOURDIEU P. (1994), *Language and Symbolic Power*, Cambridge Mass. : Harvard University Press.
- BUTLER J. (1990), *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London : Routledge.
- CANAGARAJAH S. (2004), Multilingual writers and the struggle for voice in academic discourse », in A. Pavlenko et A. Blackledge (éds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 266-289.
- CASANAVE C.P. (2002), *Writing Games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- COHEN L., MANION L. et MORRISON K. (2000), *Research Methods in Education*, London : Routledge Falmer.
- CUMMINS J. (1983), « Language proficiency, biliteracy and French immersion », *Canadian Journal of Education*, 8 (2), pp. 117-138.
- DAGENAIS D. et DAY E. (1999), « Home language practices of trilingual children in French immersion », *Canadian Modern Language Review*, 56 (1), pp. 99-123.
- DAGENAIS D. et MOORE D. (2004), « Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada », *Langages*, 154, pp. 34-46.
- DAGENAIS D. et MOORE D. (2008), « Représentations des littératies plurilingues et de l'immersion en français chez des parents chinois » *Canadian Modern Language Review*, 65 (1), pp. 11-32.
- DA SILVA E., McLAUGHLIN M. et RICHARDS M. (2007), « Bilingualism and the globalized new economy: The commodification of language and identity », in M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, New York : Palgrave Macmillan, pp. 183-206.
- GAL S. (1988), « The political economy of code choice », in M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*, The Hague : Mouton de Gruyter, pp. 245-265.
- GARCÍA O. (2009), « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century », in T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty et M. Panda (éds.), *Social Justice through Multilingual Education*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 140-158.
- GEE J.P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (2nd ed.), London and New York : Routledge.
- GEERTZ C. (1973), « Thick description: toward an interpretive theory of culture », in C. Geertz (éd.), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz*, New York : Basic Books, pp. 3-30.
- GIDDENS A. (1996), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the late Modern Age*, Cambridge : Polity Press.
- HELLER M. (2001), « Legitimate language in a multilingual school », in M. Heller et M. Martin-Jones (éds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*, London : Ablex Publishing, pp. 381-402.
- HELLER M. (2006), *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography* (2nd ed.). New York : Continuum.

- IVANIČ R. (1998), *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*, Philadelphia, PA : John Benjamins.
- JODELET D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, pp. 47-78.
- KVALE S. (1996), *InterViews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*, London : Sage Publications Ltd.
- LEE E. et MARSHALL S. (sous presse), « Multilingualism and English language usage in “weird” and “funny” times: A case study of transnational youth in Vancouver », *International Journal of Multilingualism*.
- MARSHALL S. (2009), « Languages and national identities in contact: the case of Latinos in Barcelona », *International Journal of Iberian Studies*, 22 (2), pp. 41-56.
- MAY S. (2000), « Uncommon languages: the challenges and possibilities of minority Languages », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21 (5), pp. 366–385.
- NORTON B. (1997), « Language, identity, and the ownership of English », *TESOL Quarterly*, 31 (3), pp. 409-429.
- PAVLENKO A. et BLACKLEDGE A. (2004), « Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts », in A. Pavlenko et A. Blackledge (éds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon : Multilingual Matters, pp. 1-33.
- Statistique Canada (2004), « L’immersion en français trente ans plus tard », *Revue trimestrielle de l’éducation*, 9 (4), produit numéro 81-003-XIF au catalogue, pp. 25-30.
- Statistique Canada (2006), Recensement de la population de 2006. Produit no 97-555-XCB2006031 au catalogue (British Columbia / Colombie-Britannique, Code59)
- Statistics Canada (2007), *The evolving linguistic portrait, 2006 census*. Retrieved from <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/pdf/97-555-XIE2006001-eng.pdf>
- Statistics Canada (2008), *Canada’s ethnocultural mosaic, 2006 census*. Retrieved from <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/pdf/97-562-XIE2006001.pdf>
- SWAIN M. (2000), « French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics », *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, pp. 199-212.
- SWAIN M. (1974), « French immersion programs across Canada : Research findings », *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), pp. 117-129.

Didactique
*de l'écrit
et littéracie
numérique*

MICHEL MARCOCCIA
FRANÇOIS MANGENOT

C *onversationnalisation et contextualisation : Deux phénomènes pour décrire l'écriture numérique*

MICHEL MARCOCCIA

TECH-CICO / ICD ; CNRS / UNIVERSITÉ DE TECHNOLOGIE
DE TROYES, FRANCE

Avec les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'écrit est un phénomène en pleine transformation. Ainsi, de nombreux travaux en linguistique et en analyse de discours ont relevé certaines spécificités des discours utilisés en situation d'échange médiatisé par les TIC : l'utilisation d'un « style oral », l'utilisation d'abréviations, de smileys, l'exploitation de l'hypertextualité, etc. Dans cet article, nous proposons de revenir sur ces procédés en les liant à deux phénomènes qui nous semblent pertinents pour comprendre la nature des écrits numériques : la conversationnalisation (Fairclough, 1992) et la contextualisation (Gumperz, 1982).

Ainsi, on montrera que de nombreuses caractéristiques de l'écriture numérique en situation d'échange relèvent de la conversationnalisation, dans la mesure où elles contribuent à l'importation du registre et des spécificités de la conversation ordinaire en face à face dans un autre type d'échange discursif. De la même manière, on verra que de nombreuses spécificités de ces écrits numériques peuvent être analysées comme des procédés de contextualisation, c'est-à-dire des activités par lesquelles les internautes rendent accessibles et pertinents divers aspects du contexte d'énonciation (normalement inaccessible en situation de communication en ligne), pour permettre l'interprétation de leur message.

Dans une perspective d'apprentissage, on s'interrogera alors sur le type de compétences associées à ces deux mécanismes.

Ainsi, cet article propose une brève synthèse des travaux portant sur les spécificités des échanges discursifs en ligne et une double mise en perspective : à travers les phénomènes de conversationnalisation et de

contextualisation, et à travers le problème des compétences communicatives et de la « littéracie numérique » (Gauducheau, 2008).

L *a communication écrite en ligne : de quoi parle-t-on ?*

On parle de communication écrite en ligne, ou d'échanges discursifs en ligne, pour désigner la possibilité de mener un dialogue en utilisant des logiciels de communication électronique et le véhicule de l'internet ou de la téléphonie mobile. Les dispositifs de communication écrite en ligne les plus connus sont le courrier électronique, le forum de discussion, la liste de diffusion, le tchat, la messagerie instantanée, le SMS, le blog. Il faut noter que, dans cet article et dans de nombreux travaux, « communication écrite en ligne » renvoie de manière privilégiée à des médias de communication interpersonnelle et n'intègrent pas les médias électroniques de masse, comme le Web (dans sa première version), qui relève d'une problématique de publication plus que de communication (Anis, 2003 ; Marcoccia, 2003).

Les dispositifs, qui permettent d'instrumenter différentes situations de dialogue par écrit, peuvent être classés à partir de deux critères : la persistance et le format de réception des messages.

On distingue généralement deux types de dispositifs de communication médiatisée par ordinateur : les dispositifs de communication synchrone (qui permettent l'échange en direct, ou quasi direct) et asynchrone (qui permettent l'échange en différé) (par exemple, Anis, 2000). Le courrier électronique, le forum de discussion, la liste de diffusion, le SMS et le blog sont des dispositifs de communication asynchrones. Les autres dispositifs (comme le tchat ou la messagerie instantanée) sont synchrones dans la mesure où ils obligent leurs utilisateurs à être connectés au même moment. Cette distinction est très souvent utilisée comme allant de soi. Pourtant, elle nous semble un peu simpliste. En effet, il serait plus juste de distinguer les outils obligeant la communication synchrone des outils laissant les utilisateurs choisir leur mode d'utilisation. Ainsi, le courrier électronique peut très bien être utilisé comme un outil de communication synchrone si les internautes sont connectés au même moment. Par exemple, cette utilisation du courrier électronique en direct est très courante dans les organisations (on envoie un courrier électronique à un collègue en sachant qu'il va le recevoir quasiment au même moment). En fait, ce qui est présenté comme un critère de temporalité est en fait déterminé par une autre caractéristique des outils de communication en ligne : l'archivage ou le non-archivage automatique des échanges par le

système. Les messages échangés dans un forum de discussion sont archivés ; les logiciels de messagerie conservent les messages envoyés et reçus. En revanche, la messagerie instantanée, en principe, supprime les messages échangés dès que l'on se déconnecte. Ainsi, plutôt que d'opposer communication synchrone et asynchrone, on pourrait distinguer les systèmes à messages persistants et les systèmes à messages non persistants (Erickson, 1999).

Le deuxième critère à partir duquel on peut fonder une typologie des situations de communication écrite numérique est celui du format de réception des messages. Bien souvent, on oppose les systèmes permettant l'envoi de messages à des individus aux systèmes permettant l'envoi de messages à des groupes (Anis, 2000). Ainsi, c'est sur ce seul critère que se distingueraient le courrier électronique et la liste de diffusion, ou la messagerie instantanée et le tchat. Une fois encore, ce critère mérite d'être discuté. La différence entre des systèmes *one-to-one* et *one-to-many* n'est en fait pas vraiment évidente. En effet, pour ne prendre qu'un exemple, on peut envoyer un courrier électronique à un groupe de destinataires distincts ou à une adresse collective. Il nous semble plus pertinent de différencier les systèmes reposant sur l'adressage des messages des systèmes ne permettant que l'envoi à un destinataire inconnu. Ainsi, dans le courrier électronique, on s'adresse à un ou plusieurs destinataire(s) sélectionné(s) alors que poster un billet sur un blog le rend accessible à n'importe qui. Du point de vue de l'adressage des messages, certains dispositifs sont complexes. Ainsi, lorsqu'on ouvre un fil de discussion dans un forum, on ne sélectionne aucun destinataire en particulier et, même lorsqu'on répond à un message spécifique dans un forum (et qu'on sélectionne donc un destinataire), on rend en même temps notre message lisible par toute personne susceptible d'aller le consulter (Marcoccia, 2004a).

À partir de ces deux critères, on peut donc identifier quatre grands types d'écrits numériques : les écrits adressés persistants (un message de courrier électronique, par exemple), les écrits adressés non persistants (par exemple la messagerie instantanée), les écrits non adressés persistants (un message ouvrant un fil de forum de discussion), les écrits non adressés non persistants (les messages ouvrant une session de tchat, par exemple).

Ainsi, on peut tenter de mettre en relation certaines spécificités d'un écrit numérique au type de situation auquel il appartient. Par exemple, les différences qui seront observées entre les écrits numériques produits en situation synchrone et asynchrones nous semblent pouvoir être analysées de manière plus pertinente si on les relie à la problématique de la persistance. En effet, si les « écrits numériques asynchrones » sont généralement plus formels et plus proches de l'écrit standard que les « écrits numériques synchrones », c'est sans doute parce que les scripteurs ont conscience de leur archivage et de leur pérennisation par le système. De la même manière, la recherche de

l'intelligibilité maximale des messages sera plus forte dans des situations de communication non adressée, dans lesquelles un message devra être signifiant pour le plus grand nombre. Ainsi, les messages de requêtes adressés dans un forum d'entraide sont bien souvent écrits en français standard, et sont généralement plus développés que les messages de réponse (Gauducheau et Maroccia, à paraître). On peut aussi comprendre la proximité entre le tchat et la conversation orale en face à face en notant qu'il s'agit de deux situations de communication adressée non persistante.

De la même manière, il sera sans doute nécessaire de distinguer différentes variantes de littéracie numérique selon qu'elles concernent tel ou tel type de situation de communication écrite en ligne. Ainsi, il paraît probable que les littéracies numériques des adolescents, utilisateurs massifs de messageries instantanées, sont surtout liées à des compétences mises en œuvre dans des situations de communication adressée non persistante.

Quelques spécificités des écrits numériques en situation d'échange

Depuis une douzaine d'années, de nombreux travaux en langue française, qui s'inscrivent dans le champ de la linguistique, de la sociolinguistique ou de l'analyse des interactions, sont consacrés aux écrits numériques en situation d'échange, aux discours médiatisés par ordinateur. Que ce soient leurs objectifs ou non, ces travaux mettent au jour diverses spécificités des écrits numériques. Pour cet article, nous présenterons une courte synthèse de ces spécificités, en mêlant les diverses formes d'écrits numériques.

L'HYBRIDITÉ DES ÉCRITS NUMÉRIQUES

Quels que soient les types particuliers de dispositifs qu'ils étudient, et quelles que soient leurs perspectives scientifiques, les travaux consacrés aux écrits numériques finissent toujours par souligner le caractère hybride de ces nouveaux écrits, entre écrit et oral, ou, bien souvent, au-delà de l'opposition écrit-oral. Les écrits numériques (et particulièrement les écrits non persistants) constituent un registre émergent, l'écrit interactif (*interactive written register*, cf. Ferrara, Brunner et Whittemore, 1990), qui comporte à la fois des traits de l'oral et de l'écrit. Reprenant les propositions de Gadet (2008), on peut ainsi situer les écrits numériques dans la zone graphique-parlé (particulièrement le tchat, cf. Alvarez Martinez et Degache, 2009).

Cependant, l'hybridité est un concept assez flou qui fait prendre le risque de ne pas traiter sérieusement les questions suivantes : qu'est-ce qui dans les écrits numériques les rapprochent de l'oral et de l'écrit ? Et quels procédés semblent véritablement spécifiques et nouveaux ? Quelques recherches tentent de répondre clairement à ces questions et mettent en évidence les points de ressemblance entre écriture numérique et oral. Par exemple, l'analyse syntaxique d'un large corpus de courriers électroniques montre que certaines catégories d'erreurs sont typiques d'une situation de communication orale (Panckhurst, 2006). De même, en anglais, la plus forte utilisation des pronoms de première et de deuxième que de troisième personne rapproche les écrits en ligne du discours oral (Yates, 1996 ; Collot et Belmore, 1996). Les procédés discursifs qui sont le plus souvent mis en avant pour illustrer la proximité entre les écrits numériques et l'oral sont ceux qui sont supposés reproduire les fonctionnalités des marqueurs paraverbaux et non verbaux de l'oral en face à face (Marriccia, 2000), et qui s'inscrivent dans une logique « d'oralité fictive affichée et jouée » (Gadet, 2008). Il s'agit des smileys (Marriccia et Gauducheau, 2007), de l'utilisation des majuscules pour simuler l'emphase (Marriccia, 2000), de l'allongement ou de la répétition de caractères pour simuler des effets de prononciation (Panckhurst, 2006), de la représentation de vocalisations, comme « *Hmmm* », par exemple. On peut aussi noter, particulièrement pour le tchat, l'utilisation de marques de familiarité, de marqueurs phatiques, de procédés manifestant l'immédiateté du discours (écrire comme on parle) ou mimant l'adjacence des tours de parole (Alvarez Martinez et Degache, 2009).

Les points communs entre les écrits numériques et l'oral ne doivent pas faire oublier que des marques typiques de l'écrit subsistent dans les messages en ligne. Ainsi, l'usage des noms est plus important que l'usage des verbes, les formes interrogatives et négatives habituelles sont le plus souvent utilisées (Panckhurst, 2006). De même, les écrits numériques sont lexicalement denses alors que l'oral est plutôt grammaticalement dense (Panckhurst, 1999 ; Yates, 1996). Par ailleurs, le travail de composition et de structuration des messages numériques (organisations en paragraphes, listes, etc.) s'inscrit évidemment dans le genre écrit.

Au bout du compte, que reste-il de spécifique aux écrits numériques ? Certains phénomènes semblent caractériser les écrits numériques, comme l'usage prédominant du présent (Panckhurst et Bouguerra, 2003), la fréquence plus importante (qu'à l'oral et qu'à l'écrit) de pronoms de première personne (Panckhurst, 1999), l'importance de l'utilisation des verbes modaux (Panckhurst et Bouguerra, 2003), les procédés de simplification d'écriture, comme les abréviations (Anis, 2000 ; Liénard, 2007), l'écriture phonétique (Anis, 2000 ; Liénard, 2007) et autres caractéristiques du « style texto ». On peut noter que l'utilisation de smileys, comme expression graphique des émotions, est

souvent présentée dans certains travaux comme un trait spécifique à la CMO, et non pas comme un procédé rapprochant la CMO de l'oral (Yates, 1996 ; Liénard, 2007).

L'INTER/HYPER-TEXTUALITÉ DES ÉCRITS NUMÉRIQUES

Les écrits numériques se caractérisent aussi par le fait qu'ils manifestent un haut degré d'intertextualité, par la présence (plus ou moins littérale et intégrale) de textes dans d'autres textes. La citation, comme convocation explicite d'un texte, à la fois présenté et distancié par des marqueurs spécifiques (comme les chevrons dans le courrier électronique) est l'exemple le plus évident d'intertextualité.

Les dispositifs d'écriture numérique ont en effet suscité un renouvellement des pratiques de discours rapporté et, plus précisément, des pratiques citationnelles (Marcoccia, 2010). La citation automatique (Marcoccia, 2004b) est la première forme de citation repérable dans le courrier électronique ou dans les forums de discussion, comme dans l'exemple suivant :

(1) Exemple de citation automatique dans un message posté dans un forum de discussion
Groupes de discussion : fr.soc.politique
De : xxxxx
Date/heure locale : Dim 31 déc 2006 11:24
Objet : Re: procès hussein un leurre
tall le conquerant a écrit :
> tu changes de sujet je ne te suis pas .
> chacun sait que le pere noel est une ordure, donc t bien placer pour parler de chiottes !
> perso jespere que les us seront un jour comdamner par la justice internationale pour
> l'action en irak2.
J'espère que tonton George aura le prix Nobel de la paix pour son action bienfaitrice.

Ce procédé de citation est déterminé par les propriétés technologiques de la communication en forum ou par messagerie. En effet, avec ces deux dispositifs, lorsqu'on répond à un message, l'utilisation de la procédure de réponse va citer automatiquement le message auquel on répond dans son propre message. D'un point de vue matériel, les lignes constituant le message cité sont précédées de chevrons, qui fonctionnent comme des procédés de surmarquage du discours cité. La citation automatique intègre aussi un verbe introducteur, avec mention de la forme matérielle du discours cité et de l'auteur auquel est attribué le passage cité : il s'agit par défaut de « X a écrit » ou « X wrote ». Les citations automatiques semblent, de loin, les formes les plus fréquentes de citation dans les forums ou dans le courrier électronique. Cependant, on trouve aussi des exemples de citation volontaire, non automatique, qui reprennent des activités citationnelles propres à la communication écrite standard, et qui peuvent avoir différentes fonctions, essentiellement argumentatives.

Lorsqu'on observe les écrits numériques, on est aussi frappé par la présence importante d'insertions de liens hypertexte dans les messages. Ainsi, les internautes insèrent souvent dans leurs messages numériques des liens permettant d'accéder à des documents textuels, sonores, audiovisuels, comme dans l'exemple suivant, où un lien permet d'accéder à une séquence vidéo :

(2) Exemple d'insertion de lien hypertextuel dans un message posté dans un forum de discussion
 Groupes de discussion : fr.soc.politique
 De : xxxxx
 Date/heure locale : Sam 30 déc 2006 14:36
 Objet : Souvenirs, souvenirs...
 Saddam et la France, une vieille histoire d'amour.
http://www.dailymotion.com/visited/search/saddam/video/xohpn_saddam-h...

Cette caractéristique est liée au fait que l'écriture numérique permet de produire sans difficulté un hypermédia, c'est-à-dire un document numérique contenant du texte, des images ou du son, organisée de manière non linéaire mais proposant au lecteur des liens permettant de « sauter » d'un document à un autre. On peut rapprocher hypertextualité et intertextualité dans la mesure où insérer un lien hypertexte dans un message permet bien à son lecteur d'avoir accès à un discours externe par un simple click. On peut ainsi parler de citation potentielle ou de « citation à distance » (Rabatel, 2010).

L'ÉCRITURE NUMÉRIQUE COMME ACTIVITÉ INSTRUMENTÉE PAR LES TIC

Pour saisir les spécificités de l'écriture numérique, il faut enfin tenir compte du fait que, dans une situation de communication en ligne, écrire est une activité instrumentée, supportée par divers logiciels, combinant les fonctionnalités bureautiques les plus communes aux fonctionnalités spécifiques du dispositif de communication (messagerie, tchat, etc.). Même s'il ne s'agit pas de considérer que les écrits numériques sont surdéterminés par les outils technologiques utilisés (ils le sont aussi par des conventions d'écriture), il paraît nécessaire de tenir compte de cet environnement technologique. Cette piste de recherche est à notre connaissance assez peu exploitée ; quelques rares travaux traitent par exemple de l'écran informatique comme espace scriptural (Souchier, 1996) ou de l'effet des propriétés des forums sur les échanges en situation d'apprentissage (Mangenot, 2008).

Pourtant, de nombreuses spécificités des écrits numériques sont liées aux propriétés des outils utilisées. En effet, ces outils produisent à la fois une restriction et une ouverture des actions (d'écriture) possibles (Rabardel, 1995). Ainsi, l'écriture numérique est régie par diverses contraintes. Par exemple, la limitation du nombre de caractères composant un message de tchat ou de SMS est un des facteurs expliquant les procédés d'abréviation utilisés. Par ailleurs, les dispositifs de communication en ligne ont souvent la propriété de générer automatiquement

du texte, indépendamment du scripteur. Ainsi, l'identification de l'émetteur d'un message est toujours assurée automatiquement (ou presque) par les dispositifs : l'adresse de l'émetteur d'un courrier électronique apparaît automatiquement dans l'en-tête du message, l'identité déclarée de l'auteur d'un message s'inscrit automatiquement dans les forums ou les tchats, la signature de l'auteur d'un message peut s'inscrire automatiquement à la fin d'un courrier électronique, etc. De la même manière, la date et l'heure d'envoi d'un message numérique sont quasiment toujours affichées par le système. La connexion d'un internaute (le fait qu'il est « en ligne ») est aussi souvent signalée par les systèmes de communication synchrone, comme le chat, par exemple. Le format de production des messages est donc le plus souvent rendu transparent par les systèmes. Le format de réception d'un message numérique est lui aussi largement déterminé par les fonctionnalités des outils de communication, qui obligent les internautes à l'explicitier. Ainsi, poster un message dans un forum de discussion exige de définir précisément la place de ce message dans la structure des échanges (message à tout le monde, réponse à un message particulier) et, du même coup, son format de réception (Marcocchia, 2004a).

Parallèlement à ces contraintes, les outils de communication en ligne offrent diverses possibilités. Par exemple, de nombreuses caractéristiques des écrits numériques sont liées à l'exploitation des fonctionnalités bureautiques : insérer un lien hypertexte dans un message, jouer sur la valeur typographique (écrire en capitales, par exemple), utiliser les signes de ponctuation pour composer des smileys (comme :-)) que les logiciels bureautique transforment automatiquement en smileys graphiques (J), exploiter les ressources de la citation automatique pour la manipuler, la découper, y insérer des éléments de texte afin de reproduire une alternance de tours de parole fictive, comme dans l'exemple suivant (Marcocchia, 2004b) :

(3) Message adressé au forum fr.rec.boissons.vins

Raymond Christophe <truc@machin.com> wrote:

> Bonjour à tous,

Hola Raymond,

> Je prépare un article sur le Banyuls et le Maury sur mon site La Confrérie lacchos. J'aurai

> besoin d'un peu d'aide d'une part pour valider quelques affirmations techniques, d'autre part > pour recueillir des dégustations que certains d'entre vous auraient déjà pu faire !

Etant de Banyuls (note la vraie orthographe), je me permets de te donner une appréciation sur ton commentaire:

> Le point technique : on distingue les rimages (ou vintages ?) qui sont forcément millésimés > et élevés en milieu non oxydatif, des Banyuls et Banyuls Grand Cru (élevés en milieu très

> oxydatif) . Mais ces derniers sont des vins d'assemblage, donc à priori sans millésime. C'est > exact ? Mais j'ai déjà vu des Gd Cru millésimé ??

ce paragraphe recèle quelques inexactitudes; qui seront aisément modifiées, si tu rends visite à TERRIER l'oenologue de la cave l'ETOILE a Banyuls. (...)

Par ailleurs, le copier-coller favorise la reproduction littérale et, donc la citation, au détriment sans doute d'autres formes de discours rapporté. D'autres spécificités des écrits numériques sont sans doute moins liées à des contraintes ou à des possibilités qu'à des affordances (Norman, 1988), c'est-à-dire aux qualités qu'a un dispositif de susciter un certain usage (sans le contraindre) de par sa conformation ergonomique. Ainsi, on peut penser que les « fenêtres » des outils de messagerie sont perçues comme des supports invitant à rédiger des messages brefs (alors qu'aucune limite de taille n'est en fait contrainte par le système). De la même manière, la zone « sujet » d'un message de courrier électronique ou de forum demande à être remplie (et le système réitère cette invitation lorsque le scripteur ne la remplit pas) et devient un espace de rédaction exploité par les scripteurs pour favoriser l'intelligibilité et l'efficacité de leurs messages (Mandelcwaig, 2008). Enfin, l'usage fréquent des smileys dans la messagerie instantanée MSN Messenger™ est sans doute favorisé par l'affichage d'un répertoire de smileys dans l'interface de ce logiciel.

Des écrits conversationnalisés

Les spécificités des écrits numériques présentées dans cet article correspondent donc à des stratégies de communication ou d'adaptation aux caractéristiques ergonomiques des systèmes. Ces stratégies sont assez hétérogènes mais semblent pourtant s'inscrire dans un même mécanisme : un processus de conversationnalisation. Ainsi, on peut considérer que de nombreuses spécificités des discours en ligne contribuent à conversationnaliser les écrits numériques, à les rendre aptes à servir de code efficace pour la conversation. Cette conversationnalisation des écrits s'inscrit dans une tendance générale de conversationnalisation de l'oral, mais aussi de l'écrit, c'est-à-dire l'extension du champ de la conversation ordinaire et de la sphère privée à la sphère publique. Ainsi, à la suite de Fairclough (1992), on appelle conversationnalisation l'ensemble des procédés discursifs qui témoignent de l'influence qu'a le registre de la conversation ordinaire sur d'autres types de discours, par exemple les discours publics. Selon de nombreux sociolinguistes, ce processus de conversationnalisation est une tendance générale du changement discursif et a tendance à s'étendre à tous les genres qui semblent conçus sur le modèle du bavardage décontracté et informel, même lorsqu'ils appartiennent à la communication écrite (Gadet, 2008 ; Montero-Fleta, Montesinos-López, Pérez-Sabater et Turney, 2009).

Cependant, si la conversationnalisation des écrits numériques est inscrite dans cette tendance générale, elle est aussi une forme de stratégie d'écriture adoptée par les internautes afin d'atteindre un objectif communicationnel essentiel : faire (de la) conversation. Plus précisément, les internautes, en conversationnalisant leurs écrits, tentent selon nous de résoudre le paradoxe des outils de communication en ligne qui prétendent rendre possible la discussion en ligne tout en instaurant une situation de communication particulièrement peu propice à ce type d'échange : la discussion ne peut passer que par l'écrit, les espaces et les temporalités des participants peuvent être disjoints, les identités des discutants peuvent être peu définies (dans un forum, la communication est en quelque sorte entre anonymes, par exemple). La conversationnalisation des écrits est alors un processus permettant tout simplement d'adapter l'écrit à la situation de conversation.

De nombreux procédés s'inscrivent dans ce processus, qui devient plus complexe que la simple adoption d'un style oral. Ainsi, la représentation des marqueurs verbaux et non verbaux permet de simuler le face à face de la conversation, l'informalité et l'oralité permettent de construire la familiarité propre aux conversations ordinaires, l'utilisation de la citation automatique permet de fabriquer une alternance de tours de parole, constitutive de la conversation, les citations en style direct provoquent aussi un effet de conversationnalisation de l'écrit, déjà décrit par Tuomarla (1999) pour la presse écrite.

On peut donc mieux comprendre l'utilisation de certains procédés d'écriture numérique si on les met en relation avec ce processus de conversationnalisation.

Il faut noter que cette conversationnalisation des écrits numériques est aussi produite par les systèmes eux-mêmes, qui génèrent automatiquement l'organisation en tours de parole ou qui invitent à utiliser des smileys, par exemple. En d'autres termes, ce mécanisme de conversationnalisation semble être déjà intégré aux systèmes techniques permettant l'écriture numérique.

Des écrits contextualisés

La conversationnalisation est accompagnée d'un autre processus, tout aussi important pour comprendre les spécificités des écrits numériques : un processus de contextualisation. De manière générale, la contextualisation comprend toutes les activités par lesquelles les participants rendent pertinent un aspect particulier du contexte de l'échange, qui guide alors l'interprétation d'un message au cours de cet échange (Auer et Di Luzio, 1997). En effet, si les technologies de

l'information et de la communication ne permettent pas à elles seules la réalisation d'échanges conversationnels, elles ne garantissent pas non plus l'intelligibilité mutuelle des messages échangés, condition minimale pour la discussion. Cette intelligibilité mutuelle peut être difficile à établir dans un échange entre des discutants qui ne sont pas nécessairement (et parfois qui ne sont pas du tout) dans une situation de contexte partagé. De nombreux travaux en psychologie sociale ont relevé cette propriété des échanges en réseau : la communication médiatisée par ordinateur entraîne un important filtrage des indices sociaux. L'anonymat, la disjonction des espaces spatio-temporels, l'absence de canal non verbal fonctionnent alors comme des freins à l'intelligibilité mutuelle et à la dimension socio-émotionnelle des échanges, par exemple (Sproull et Kiesler, 1986).

La contextualisation est alors le processus par lequel les scripteurs apportent dans leurs messages des indices (ou des signaux) rendant accessibles certains éléments du contexte, linguistiques (le co-texte), situationnels, sociaux, ou relatifs au savoir partagé par les participants ou au code et au canal utilisés (Auer, 1996). Ces indices constituent alors les caractéristiques des messages par lesquelles les scripteurs signalent (et les lecteurs interprètent) l'identité et le rôle des discutants, l'inscription spatio-temporelle de l'échange, la nature de l'activité en cours, la manière dont chaque message se rapporte à ce qui précède ou ce qui suit, la manière dont le contenu des messages doit être interprété.

En mettant au premier plan cette question de la contextualisation, on s'inscrit évidemment dans le champ de la sociolinguistique des interactions et, particulièrement, des travaux de Gumperz (1982), qui a montré l'importance des indices de contextualisation dans les interactions : selon sa « théorie de la contextualisation », les participants d'une situation d'échange construisent un contexte pour ce qui est dit à l'aide de différents indices. En face à face, les traits prosodiques font partie de manière privilégiée de ces indices.

Pour les écrits numériques, de nombreux procédés s'inscrivent dans ce processus de contextualisation des échanges. Ainsi, les procédés de représentation des marqueurs verbaux et paraverbaux permettent de donner des informations sur l'état psychologique du scripteur, son identité sera aussi manifestée par de nombreux procédés, le plus souvent directement liés aux systèmes techniques (les adresses, les signatures), le contexte temporel est aussi rendu accessible par le système. Les mécanismes d'intertextualité portés par les procédés de citation ou par l'insertion de liens hypertextes participent nettement de cette contextualisation, l'intertextualité pouvant être vue comme un accès au co-texte (Auer, 1996). Par exemple, dans les forums de discussion, la citation automatique est bien souvent utilisée comme un moyen d'intégrer un message dans un contexte, que ce soit un fil thématique ou une continuité discursive et d'assurer la cohérence du fil de discussion

(Barcellini, Détienne, Burkhardt et Sack, 2005). De manière plus générale, les pratiques citationnelles permettent de pallier les insuffisances de la communication en ligne (particulièrement dans les forums) et de mettre en œuvre la maxime de quantité, et sans doute la totalité des maximes du principe de coopération gricéen (Atifi, Mandelcawaj, Marcoccia, à paraître). Ainsi, la citation permet aux internautes de produire des messages assez informatifs, dans la mesure où elle permet de contextualiser le message. Par exemple, dans un forum de discussion, en conservant la citation automatique du message de L1 auquel il répond, L2 donne aux autres participants accès au contexte interactionnel et verbal de son propre message. En intégrant une citation dans sa signature, on donne aussi accès à quelques informations identitaires. En citant un document, ou en insérant un lien vers ce document, on donne accès à un intertexte, difficilement identifiable dans une situation de communication décontextualisée.

Conclusion : conversationnalisation, contextualisation et littéracie numérique

Dans cet article, nous nous sommes interrogé sur les spécificités de l'écriture numérique et sur les processus dans lesquelles elles s'inscrivent. Dans un premier temps, nous avons distingué quatre types d'écriture numérique, basés sur la double opposition écrits adressés / non adressés / persistants / non persistants. Nous avons alors formulé l'hypothèse selon laquelle les nouvelles littéracies propres aux écrits numériques devaient sans doute être analysées en tenant compte de cette double opposition. Dans un second temps, nous avons procédé à une synthèse des principaux résultats des études linguistiques sur les spécificités de l'écriture numérique et avons proposé une liste des différents procédés relevés dans la littérature : abréviations, style informel, utilisation de smileys, citation en mode copié-collé, insertion de liens hypertextuels, etc. Nous avons alors montré qu'il est nécessaire de tenir compte du fait qu'une grande partie de ces procédés résultaient des configurations ergonomiques et des fonctionnalités des outils d'écriture et de discussion en ligne.

Pour dépasser l'hétérogénéité des procédés, nous avons défendu la thèse selon laquelle l'analyse de l'écriture numérique devait prendre en compte deux processus essentiels : la conversationnalisation et la contextualisation. Enfin, nous avons défini et illustré ces processus en essayant de montrer en quoi ils pouvaient constituer des principes d'explication pertinents pour comprendre l'écriture numérique.

Ces processus de conversationnalisation et de contextualisation nous semblent aussi essentiels pour saisir les nouvelles littéracies numériques, ces nouvelles compétences liées au développement du numérique et des échanges via des écrits numériques (Tyner, 1998).

En effet, cette littéracie numérique (*digital literacy* ou *digital fluency*) est composée à la fois de la maîtrise des technologies informationnelles (par exemple, la capacité à utiliser un moteur de recherche) et de la maîtrise des technologies de communication, c'est-à-dire de la capacité à communiquer efficacement avec les outils de communication en ligne. Pour identifier les compétences nécessaires pour cette communication efficace, on peut les lier aux processus de conversationnalisation et de contextualisation.

On peut en effet considérer que ces deux processus constituent par eux-mêmes des compétences communicatives : bien savoir conversationnaliser et contextualiser ses écrits. Pour le cas de la conversationnalisation, la littéracie numérique consisterait pour l'essentiel à mettre en œuvre des compétences conversationnelles dans l'univers de la communication écrite. Il s'agirait donc d'une compétence assez spécifique et originale, qu'illustrerait bien la dextérité avec laquelle les adolescents mènent des discussions débridées via la messagerie instantanée : faire de la conversation avec de l'écrit.

Pour le cas de la contextualisation, en revanche, la littéracie numérique n'aurait rien de singulier mais ne serait en quelque sorte qu'une amplification des compétences de la communication écrite habituelle, puisque l'écrit se caractérise de manière générale par la double absence du destinataire et du non verbal et, du même coup, par l'obligation de contextualiser, c'est-à-dire de verbaliser toutes les références situationnelles, personnelles, spatiales et temporelles (Dabène, 1998).

Bibliographie

- ALVAREZ MARTINEZ S. et DEGACHE C. (2009), « Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet », in. M.-C. Jamet (éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romane : ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia : Cafoscarina, pp. 149-184.
- ANIS J. (2000), « L'écrit des conversations électroniques de l'internet », *Le français aujourd'hui*, 129, pp. 59-69.

- ANIS J. (2003), « Communication électronique scripturale et formes langagières », in *Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 31 mai et 1^{er} juin 2002. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation*, Poitiers : CNDP, pp. 57-70. URL : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document547.php>
- ATIFI H., MANDELWAJG S. et MARCOCCIA M. (à paraître), « Cooperative Principle and Computer-Mediated Communication: the Maxim of Quantity in Newsgroup Discussions », *Language Sciences* (Special Issue "Rhetoric of Redundancy", edited by A. Fetzer et E. Weizman).
- AUER P. (1996), « From Context to Contextualization », *Links & Letters*, 3, pp. 11-28.
- AUER P. et DI LUZIO A. (eds.) (1997), *The Contextualization of Language*, Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins.
- BARCELLINI F., DÉTIENNE F., BURKHARDT J.-M. et SACK W. (2005), « A study of online discussions in an Open-Source community: reconstructing thematic coherence and argumentation from quotation practices », in P. Van Den Besselaar, G. De Michelis, J. Preece et C. Simone (eds.), *Communities and Technologies 2005*, Dortmund: Springer, pp. 301-320.
- COLLOT M. et BELMORE N. (1996), « Electronic Language: A new variety of English », in S.C. Herring (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, pp. 13-28.
- DABÈNE M. (1998), « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales », *Psychologie et éducation*, 33, pp. 93-107.
- ERICKSON T. (1999), « Persistent Conversation », *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4 (4). URL : <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/ericksonintro.html>
- FAIRCLOUGH N. (1992), *Discourse and social change*, Cambridge : Polity Press.
- FERRARA K., BRUNNER H. et WHITTEMORE G. (1990), « Interactive Written Discourse as an Emergent Register », *Written Communication*, 8, pp. 8-34.
- GADET F. (2008), Ubi scripta et volant et manent, in E. Stark, R. Schmidt-Riese et E. Stoll (eds.), *Romanische Syntax im Wandel*, Tübingen, Gunter Narr Verlag : 513-529.
- GAUDUCHEAU N. (2008), « Utiliser les outils de communication médiatisée par ordinateur : quelles compétences communicatives ? », in J. Dinet (ed.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXI^e siècle*, Paris : Hermès-Lavoisier, pp. 123-157.
- GAUDUCHEAU N. et MARCOCCIA M., (à paraître), « Le soutien social dans les forums de discussion Internet : réalisations interactionnelles et contrats de communication », in P. Castel, M.-F. Lacassagne et E. Salès-Wuillement (eds.), *Psychologie sociale de la communication*, Bruxelles : De Boeck Éditions.
- GUMPERZ J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge : Cambridge University Press.
- LIÉNARD F. (2007), « Analyse linguistique et sociopragmatique de l'écriture électronique : le cas du SMS tchaté », in J. Gerbault (ed.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : L'Harmattan, pp. 265-278.
- MANDELWAJG S. (2008), *L'efficacité des discours médiatisés par ordinateur*, Thèse de Doctorat « Réseaux, Connaissances, Organisations », Université de Technologie de Troyes.
- MANGENOT F. (2008), « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 15. URL : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf
- MARCOCCIA M. (2000), « La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur », *Communication & Organisation*, 18, pp. 265-274.

- MARCOCCIA M. (2003), « La communication médiatisée par ordinateur. Problèmes de genres et de typologie », in *Actes de la Journée d'études « Les genres de l'oral »*, Université Lumière – Lyon 2 ; 18 avril 2003. URL : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Marcoccia_CMC_genres.rtf
- MARCOCCIA M. (2004a), « On-line Polylogues: conversation structure and participation framework in Internet Newsgroups », *Journal of Pragmatics*, 36, pp. 115-145.
- MARCOCCIA M. (2004b), « La citation automatique dans les messageries électroniques », in J.M. Lopez-Munoz, S. Marnette et L. Rosier (eds.), *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris : L'Harmattan, pp. 467-478.
- MARCOCCIA M. (2010), « Formes et fonctions de la citation et du copier-coller dans les discussions en ligne », in S. Mellet, S.Marnette, J.M. López Muñoz et L. Rosier (eds.), *Ci-Dit - Communications du IV^e Ci-dit, Colloque international, Nice 11-13 juin 2009*. URL : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=550>.
- MARCOCCIA M. et GAUDUCHEAU N. (2007), « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques », *Glottopol*, 10, pp. 38-55. URL : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_10.html
- MONTERO-FLETA B., MONTESINOS-LÓPEZ A., PÉREZ-SABATER C. et TURNEY E. (2009), « Computer mediated communication and informalization of discourse: The influence of culture and subject matter », *Journal of Pragmatics*, 41, pp. 770-779.
- NORMAN D.A. (1988), *The Psychology of Everyday Things*, New York : Basic Books.
- PANCKHURST R. (1999), « Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel », in J. Anis (ed.), *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermès Science, pp. 55-70.
- PANCKHURST R. (2006), « Le discours électronique médié : bilan et perspectives », in A. Piolat (éd.), *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, Marseille : Éditions Solal, pp. 345-365.
- PANCKHURST R. et BOUGUERRA T. (2003), « Communicational and methodological/linguistic strategies using electronic mail in a French University », in *Proceedings of the 8th International Symposium on Social Communication*, Santiago de Cuba : Cuba, pp. 548-554.
- RABATEL A. (2010), « Analyse énonciative des s/citations du site d'Arrêt sur images », in S. Mellet, S. Marnette, J.M. López Muñoz et L. Rosier (eds.), *Ci-Dit - Communications du IV^e Ci-dit, Colloque international, Nice 11-13 juin 2009*. URL : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=584>
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- SOUCHIER E. (1996), « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », *Communication et langages*, 107, pp. 105-119.
- SPROULL L. et KIESLER S. (1986), « Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communication », *Management Science*, 32 (11), pp. 1492-1512.
- TUOMARLA U. (1999), « Le discours direct dans la presse écrite : un lieu de l'oralisation de l'écrit », *Faits de langues*, 13, pp. 219-229.
- TYNER K. (1998), *Literacy in a digital world. Teaching and Learning in the Age of Information*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- YATES S.J. (1996), « Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing: A Corpus Based Study », in S.C. Herring (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, pp. 29-46.

Écrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social

FRANÇOIS MANGENOT

LIDILEM, UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3, FRANCE

Il est généralement reconnu que l'ordinateur a profondément modifié tant les processus que les situations d'écriture. On lui a successivement prêté différents atouts pédagogiques, au fur et à mesure qu'évoluaient les différents outils logiciels et ensuite le réseau Internet. C'est un panorama historique de cette évolution qui est présenté ici, en distinguant cinq grands types d'apports de l'ordinateur à la production écrite : l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée, les logiciels d'aide à l'écriture, le lien lecture-écriture grâce à l'accès à des textes authentiques, l'apparition de nouvelles formes d'écrit *interactif* (Anis, 1998), la socialisation des écrits et l'écriture collaborative à travers Internet. Ces apports, s'ils sont apparus successivement, ne se sont pas éliminés les uns les autres mais bien plutôt cumulés, comme le montre une expérience récente que l'on évoquera pour terminer. Cet article constitue donc une revue de recherches. Un double choix a été fait : se pencher plus particulièrement sur la dimension didactique de l'écriture avec ordinateur, ne pas établir de distinction marquée entre écrire en langue maternelle et écrire en langue étrangère, même si, bien sûr, les recherches empiriques portent en général sur l'un ou l'autre terrain. À chaque étape de cet article, nous essaierons d'apporter quelques exemples de pratiques innovantes, en privilégiant celles qui nous semblent moins connues.

I nformatique et écriture, premiers pas¹

C'est dans les années 1980, avec l'apparition de l'ordinateur personnel, que les études sur l'utilisation du traitement de texte avec des apprentis scripteurs se sont multipliées. Il s'agit le plus souvent d'écriture en langue maternelle. Le premier ouvrage portant sur la question est, à

1. Nous pastichons ici le titre d'un numéro du *Français dans le monde* (n° 195, 1985) : « Informatique premiers pas... ». Il s'agit du premier numéro de cette revue consacré à l'enseignement assisté par ordinateur.

notre connaissance, celui d'une psychologue, Colette Daiute (1985), *Writing and Computer*. L'auteure y relève que presque tous les rapports sur l'utilisation de l'ordinateur par les enfants indiquent que ceux-ci ont du plaisir à écrire avec l'ordinateur². Au-delà des hypothèses banales consistant à souligner que l'enfant établit un parallèle avec les jeux informatiques, Daiute (*op. cit.* : 190-191) fournit quelques explications plus intéressantes : la facilité physique de la frappe par rapport à l'acte graphique, le défi que représente la maîtrise du traitement de texte, l'aspect esthétique du texte et la possibilité de le partager ainsi avec les autres, le fait que les enfants aiment appuyer sur des boutons et en voir le résultat sur l'écran.

Une autre recherche particulièrement originale, française celle-là, a également été dirigée par une psychologue, Rachel Cohen. Celle-ci a travaillé avec des enfants âgés de 3 à 8 ans, dans le cadre d'un groupe de recherche lié au Centre Mondial Informatique et Ressource Humaine (Paris). Les travaux de ce groupe (*cf.* Cohen, 1987) ont notamment abouti, au milieu des années 1980, à la création d'un logiciel d'aide à l'écriture pour jeunes enfants (à partir de la maternelle), *Composition*, logiciel qui a fait par la suite l'objet de déclinaisons pour les langues étrangères, *Compolangues* (Jériko, 1987). Comme il est indiqué dans la documentation de cet « Outil de création de documents » :

Avec *Compolangues*, l'écran et le clavier réconcilient avec l'écrit. En effet, le caractère attractif et motivant de l'écran vidéo, conjugué aux facilités de mise en page [...] et d'illustrations (albums d'images) favorise la création de textes riches, propres, superbement illustrés dont la sauvegarde sur livret, les sorties imprimées et la messagerie permettent l'échange. (p. 8).

Ce logiciel de PAO pédagogique comportait plusieurs dimensions novatrices pour l'époque : le lien texte / image (pour faire apparaître une des 200 images, on pouvait taper le nom de l'objet désigné ou bien choisir dans un des 10 albums thématiques), la possibilité de placer les lettres n'importe où sur l'écran et donc par exemple de réaliser des calligrammes, le choix de quatre polices (dont une cursive) dans différentes tailles et couleurs, la communication entre ordinateurs du même réseau (messages ou documents). Mais bien entendu le caractère ouvert d'un logiciel de ce type nécessitait que les enseignants conçoivent des scénarios d'intégration, voire des projets d'écriture. Jacques Crinon (2002 : 127), en conclusion d'une revue de recherches sur ordinateur et écriture, souligne l'importance de cette intégration :

La réflexion sur l'écriture assistée par ordinateur a été dominée par l'idée que le traitement de texte pouvait constituer un « outil d'instruction », capable, de par ses caractéristiques propres, de faire progresser les apprenants dans leur écriture. Cette croyance a été contredite par les résultats des recherches empiriques : celles-ci obligent à avoir une vision systémique. Certaines fonctionnalités spécifiques [...] utilisées dans des situations d'apprentissage construites de manière cohérente conduisent à des résultats parfois spectaculaires. Bref, la situation d'apprentissage est primordiale [...].

2. « Almost all reports on children's use of computers for writing include such statements as "Children think writing on the computer is fun." » (Daiute, 1985 : 190).

Les logiciels d'aide à l'écriture

Selon Mangenot (1996a), tout un espace restait à explorer entre les *tutoriels* ou *exercices* autocorrectifs, qui ne laissent guère de place à l'enseignant, et les *logiciels outils* comme le traitement de texte, qui au contraire exigent beaucoup de lui de par l'absence de pistes pédagogiques ; c'est cet espace que viennent combler les *logiciels d'aide à l'écriture*.

Si l'on considère les trois étapes récursives des processus rédactionnels, la planification, la mise en mots et la révision, les logiciels d'aide à l'écriture ont pour la plupart concerné la première et la troisième. Ainsi, Daiute (*op. cit.*), Scardamalia et Bereiter (1986), Williams (1991) évoquent-ils tous des « prompting programs », messages produits par le système qui viennent relancer le scripteur durant la phase de planification (« pre-writing ») ou de révision (« post-writing »). Williams (*op. cit.*) décrit notamment *Ruskin*, un logiciel expérimental d'aide à la révision comportant des « règles de style » dépendant de « variables contextuelles », elles-mêmes définies par un questionnement de l'utilisateur. Les correcteurs syntaxiques dont sont aujourd'hui pourvus tous les traitements de texte constituent également une aide à la révision. Concernant l'étape de la mise en mots, un certain nombre de didacticiels comportant un mécanisme de génération automatique sont classés et décrits dans Anis et Temporal-Marty (1990), puis dans Mangenot (1996a). Ces logiciels comportent un « modèle » ou une « trame » textuelle, au plan morphosyntaxique, sémantique ou même pragmatique, tandis que les apprenants sont invités, selon des mécanismes divers, à « remplir les vides » de ces trames. Outre un dépassement de l'angoisse de la page blanche, un des objectifs de ces « simulations linguistiques » (Mangenot, 1996a) est de faire découvrir certains fonctionnements langagiers par la manipulation (voir Mangenot, 2000b, pour une expérience en école primaire en FLM).

Enfin, certains logiciels plus ambitieux peuvent être considérés comme des *environnements d'écriture*, du fait qu'ils comportent, autour d'un traitement de texte, différentes fonctionnalités destinées à aider l'apprenti scripteur. Aux USA, le *Daedalus Integrated Writing Environment* a connu son heure de succès, avec ses aides à la recherche d'idées par incitations (*prompting*) et surtout son module *InterChange*, permettant aux apprenants travaillant sur un même réseau d'ordinateurs de communiquer par écrit en temps réel (clavardage). *Gammes d'écriture* (Mangenot, 1996b), version française d'un environnement italien, incorpore une bibliothèque de textes, des exercices et surtout des modules d'aide à la mise en texte fondés sur un « dialogue » avec l'apprenant puis sur la génération automatique d'un texte que l'utilisateur peut retravailler (pour plus de détails, cf. Mangenot, 1996a, Mangenot, 2000a). Tout récemment, une version Internet de *Gammes d'écriture*, *ScribPlus*, a été développée à Grenoble : ce logiciel ne comporte plus

d'exercices, ceux-ci pouvant facilement être fournis à part, et la « bibliothèque » de textes a été remplacée par une fonctionnalité permettant de lier un texte précis (généralement pris sur la Toile) à un « dialogue » machine-utilisateur visant la production d'un texte de même type ou genre. Le texte produit, une fois révisé, peut être mis en commun dans un forum (cf. *infra*).

Le lien lecture-écriture

Nombreux ont été les didacticiens et pédagogues du FLM qui ont insisté sur le lien lecture / écriture (voir Mangenot, 1996a). En ce qui concerne le FLE, Peytard et Moirand (1992 : 51) soulignent qu'« il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels "étrangers" ». Dans les deux cas, le problème pédagogique reste cependant la manière d'assurer ce lien, de faire prendre conscience de certains phénomènes textuels dans les textes fournis en lecture afin que ceux-ci puissent être réutilisés en écriture. Certains logiciels ont mis l'accent sur cette problématique : nous en évoquerons deux, qui établissent le lien de manière différente.

Gammes d'écriture (cf. *supra*) offre une « bibliothèque » comprenant 300 extraits textuels assez brefs (200 mots en moyenne), classés selon différentes typologies (Mangenot, 1996a). Mais la lecture de ces textes n'est pas liée – au plan logiciel – à l'écriture de textes de même genre ou type : l'utilisateur peut simplement aller consulter cette « bibliothèque » quand il le souhaite. L'avantage par rapport au papier est donc seulement apporté par le grand nombre de textes disponibles, par leur classement et par des remarques métatextuelles que l'on peut faire apparaître dans une fenêtre. Par contre, le module « Assistants », dont le mécanisme d'incitations et de génération a été repris dans *ScribPlus*, utilise souvent un texte de référence (authentique) et demande, par une série de consignes précises, de lui faire subir des transformations. Cette approche se fonde sur la matérialité du texte : nous estimons qu'elle est susceptible de faire découvrir, voire assimiler, certains fonctionnements typiques du texte écrit.

Crinon et Vigne (2002) ont adopté une autre approche de la lecture / écriture, dans un logiciel destiné aux enfants de 10-14 ans, *Écrire en lisant des récits de vie*. Leur idée est de faire intervenir la banque d'extraits textuels (issus de récits de vie tirés de la littérature de jeunesse) lors de la phase d'écriture voire de réécriture : l'apprenant qui rencontre un problème d'écriture (par exemple, créer du suspense) peut

consulter la banque de textes en croisant des critères tels que « Il s'agit de » (thème), « Qui raconte ? » (énonciation), « Effets sur le lecteur », « Type de texte », etc. Ce logiciel a été largement expérimenté, notamment en CM2, dans une première version appelée *Scriptertexte*, et Crinon et Legros (1998) résument ainsi ses apports :

La réécriture assistée par une base de données textuelle informatisée semble avoir des effets durables, en particulier sur la capacité des élèves à intégrer des ressources extérieures dans un discours personnellement assumé. De plus, les compétences méthodologiques et cognitives acquises lors de la production d'un récit semblent largement transférables à la production d'autres types de texte.

Un nouvel écrit interactif

Le Minitel, les ordinateurs en réseau (intranet), puis Internet ont ouvert la porte à « de nouvelles situations de communication [qui] ont fait surgir un écrit interactif et dialogique, qui dispute à l'oral le domaine de l'expression spontanée et de la réaction immédiate. » (Anis, 1998 : 269). Or Daiute (1985) remarquait justement qu'une des difficultés liées à la production d'écrits était la solitude dans laquelle se trouvait le scripteur et que les enfants aimaient recevoir des messages et des feedback sur leur production. Il est donc logique que certains pédagogues, surtout en langue étrangère³, aient voulu exploiter ces nouvelles situations de communication, à l'instar de Francis Debyser et de ses romans télématiques (Debyser, 1989). Aujourd'hui, les articles, les ouvrages et même les thèses portant sur la communication pédagogique médiatisée par ordinateur se comptent par centaines et constituent un champ d'étude important et reconnu à l'intérieur de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur.

On se contentera ici de présenter une expérimentation menée par Richard Kern (1995), de l'université de Berkeley, qui a comparé des classes orales à des sessions de clavardage en réseau local. Cet universitaire a utilisé *InterChange* (cf. *supra*) durant un an, à raison de 50 mn toutes les deux semaines, avec ses étudiants de FLE, chaque session étant consacrée à un thème de discussion bien précis (le même que pour les classes orales) ; il analyse les productions dans les deux conditions, relevant a) le nombre et la longueur des productions des apprenants, b) la complexité syntaxique de chaque production, c) le type et le nombre des différents actes de parole. Dans ses conclusions, il note que la production est plus que doublée quantitativement et qualitativement par rapport à la classe orale, mais il insiste surtout sur la « restructuration des interactions » en classe de langue (l'enseignant n'est plus au centre, la « parole » est mieux répartie entre les apprenants) et sur les modifications entraînées par le clavardage (moindre précision

3. Du moins en France : la didactique du FLM s'accommode sans doute moins bien de formes d'écrit s'écartant par trop des normes traditionnelles.

formelle mais plus grande créativité). Au final, une des observations de Kern nous conduit à penser que le clavardage pourrait constituer une bonne préparation à la production d'écrit : « À Berkeley, nous utilisons *InterChange* [...] afin de faciliter l'expression des idées des étudiants dans les débats, les discussions et les rédactions ("essays"). »

Socialisation des écrits et collaboration via Internet

Socialisation et collaboration représentent deux options différentes – mais non dénuées de liens – dans les dispositifs de production d'écrits. La *socialisation* des textes produits est l'un des principes de base des *Ateliers d'écriture* : l'idée est avant tout de valoriser l'acte d'écriture et de donner un public aux textes (on n'écrit plus simplement pour le professeur) ; cette mise en commun est l'occasion de commentaires par les pairs et peut conduire à des réécritures. La *collaboration* consiste à écrire un texte à plusieurs mains ; un texte écrit en collaboration peut bien sûr faire l'objet d'une socialisation. L'ordinateur – et surtout Internet – sont à même d'aider les deux processus : la Toile mondiale, aisément accessible avec des outils comme les blogs, est un « lieu » possible de socialisation et de commentaires ; l'écran de l'ordinateur⁴, puis des outils comme les Wikis, fournissent une aide à la rédaction collaborative.

En termes de *socialisation*, la Toile peut être considérée comme un espace discursif favorisant l'apparition de nouveaux *cybergenres* (au sens bakhtinien du terme *genre*), dépendant non seulement de l'outil mais aussi des sphères sociales dans lesquelles il est utilisé. Exploiter cette dimension discursive consiste alors à faire entrer les apprenants dans ces *cyberdiscours*, ce qu'ont déjà tenté certains enseignants. Ainsi, Hanna et de Nooy (2003) encouragent-elles leurs étudiants de français à participer à des forums de discussion du *Monde*, avec plus ou moins de bonheur quant à leur intégration dans ce milieu discursif. Ollivier (2007), pour sa part, fait réaliser à ses étudiants autrichiens des pages pour *Wikipédia* sur leur village d'origine. Dans les deux cas, on voit bien⁵ que les apprenants sont obligés de se plier aux « lois du genre », ce qui leur est éminemment profitable. Faire créer des blogs à ses étudiants est également une pratique devenue assez courante, notamment dans le cadre d'une écriture créative ainsi socialisée : certains ont montré que le blog valorisait la figure de l'auteur (Soubrié, 2006) ; la fonction *commentaires* invite en tout cas au dialogue entre l'auteur en herbe et ses lecteurs.

4. L'écriture collaborative a été dans un premier temps envisagée en plaçant deux apprenants face à un même ordinateur : une thèse de FLE a été consacrée à cette situation (Dejean-Thircuir, 2004).

5. En lisant les deux articles cités, disponibles en ligne.

Pour ce qui est de la *collaboration* en ligne, on remarquera d'abord que les projets de Debyser cités plus haut constituaient bien une forme d'écriture collaborative. On citera ensuite l'intéressante expérimentation menée par Crinon, Marin et Cautela (2008) avec des élèves de cours moyen : ces auteurs ont montré par un dispositif expérimental de critique mutuelle de textes explicatifs (*via* Internet) que les élèves qui améliorent le plus leurs textes sont ceux qui écrivent les feedback et non ceux qui les reçoivent. Ainsi, le simple fait de lire et commenter les textes des pairs amènerait à prendre du recul par rapport à son propre texte.

Enfin, à l'heure du « Web social », la revue *Computers and Composition* (créée en 1983) a consacré récemment un numéro entier au thème « Composition Web 2.0 » (mars 2010). Certains auteurs, comme Clark (2010), plaident pour une pédagogie du XIX^e siècle se pliant à « l'impératif numérique » :

L'avenir de l'écriture - appuyé sur un texte global et collaboratif, où tout écrit est potentiellement public - influence nos classes et produit un nouvel « impératif numérique » ; celui-ci nous amène à repenser notre pédagogie avec les nouveaux usages des technologies qui sont en train de changer nos vies personnelles et professionnelles. [p. 28, notre traduction].

Avec des accents certes quelque peu technocentrés et dithyrambiques, cette auteure, qui enseigne l'écriture en langue maternelle dans un « College » (premier cycle universitaire), voit dans la possibilité de commenter et enrichir les textes en ligne (dans les blogs, par exemple) une pratique publique des traditionnelles annotations marginales et même des enluminures monacales et propose une pédagogie de l'écriture répondant à l'impératif numérique :

À travers l'introduction réfléchie et progressive de portfolios électroniques, de récits numériques, de jeux en ligne, de Second Life et de blogs, tous outils qui procurent une nouvelle infrastructure numérique à mes cours et aux travaux que je donne à faire, je m'efforce de créer un ensemble de pratiques contribuant à explorer les manières dont la formation à l'écrit peut évoluer afin de correspondre à l'impératif digital ; je tente ainsi d'utiliser les technologies dans mes cours pour recréer les univers d'écriture auxquels nos étudiants sont confrontés quotidiennement. [Clark, 2010 : 29].

Un exemple d'expérience récente en FLE

Nous terminerons cet article en présentant brièvement (pour plus de détails, voir Mangenot et Phoungsub, 2010) une expérience récente menée par une doctorante de Grenoble, dans le cadre d'une recherche qui tente de combiner, grâce à Internet, différents avantages apportés

par l'outil informatique examinés jusqu'ici (logiciel d'aide à l'écriture, lien lecture-écriture, feedback par les pairs, socialisation des écrits).

Le public visé était un groupe de 19 étudiants thaïlandais étudiant le français comme matière principale. L'expérience a duré six séances de 2 heures, chacune consacré à un genre textuel différent (auto présentation, carte postale de vacances, lettre de motivation, etc.) :

Durant chaque séance, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de 2 ou 3 devant l'ordinateur sur diverses brèves activités destinées à les aider à repérer certaines caractéristiques du genre ou type textuel à rédiger (par exemple, utilisation de générateurs de cartes postales ou de lettres de motivation disponibles sur Internet, repérage des connecteurs dans un extrait de forum grand public, consultation de lexique). Puis ils ont produit individuellement, durant 30 minutes environ, un texte à l'aide de *ScribPlus* [...], texte ensuite copié dans un message de forum de Moodle. Ils ont enfin été incités à réagir aux textes de leurs pairs, en utilisant la fonction « répondre au message » du forum. [op. cit. : 105]

On se contentera ici de souligner quelques apports et limites de ce scénario, à partir d'entretiens réalisés avec les étudiants et de l'examen de leurs productions et messages.

Concernant l'aide à l'écriture et le soutien grâce à un texte « modèle » pris sur Internet, les étudiants l'apprécient unanimement, reconnaissant pour beaucoup que cette approche leur a redonné confiance dans leurs capacités scripturales et les a aidés à trouver et planifier leurs idées ; ils regrettent cependant le fait que certaines aides ne leur laissaient pas assez d'initiative. Le problème consiste donc à bien doser le guidage par le logiciel d'aide, ce guidage devant se situer dans la zone proximale de développement de chacun. De même faut-il que les textes donnés en exemple puissent servir de modèle et de soutien linguistique tout en nécessitant des transformations suffisamment importantes pour qu'il ne s'agisse pas d'un simple copier/coller avec quelques modifications lexicales.

Les étudiants ont systématiquement commenté les textes de leurs pairs mais les messages étaient dans leur immense majorité d'ordre socio-affectif (« *Je suis d'accord avec toi. tu es gaie et généreuse mais tu n'es pas charmante. je plaisante !!!!!* 🤪 ») ou ne contenaient qu'une appréciation très générale du texte (« *C'est intéressant !* » ; « *Superbe !* »), ne constituant pas une aide à la réécriture. Cette constatation rejoint celle faite par d'autres chercheurs qui ont travaillé sur les feedback entre pairs lors de l'écriture en ligne (notamment Dippold, 2009). Malgré cela, les étudiants plébiscitent la *socialisation des écrits*, qui semble bien remplir son rôle, encourager une écriture qui ne soit pas destinée au seul enseignant (Halté, 1992) : « *Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte.* ».

Bibliographie

- ANIS J. (1998), *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles, Paris : De Boeck Université.
- ANIS J. et TEMPORAL-MARTY N., (dir.)(1990), *Écriture, informatique, pédagogies*, Paris : CNDP
- CLARK J.E. (2010), « The Digital Imperative: Making the Case for a 21st-Century Pedagogy », *Computers and Composition*, 27, pp. 27-35. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/87554615>
- COHEN R. (1987, dir.), *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*, Paris : PUF.
- CRINON J. (2002), « Apprendre à écrire », in D. Legros et J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin (coll. U), pp. 107-127.
- CRINON J. et LEGROS D. (1998), « Écriture assistée, écriture du sujet », in G. Legros, M.-C. Pollet et J.-M. Rosier (coord.), *DFLM, quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque international de l'Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Bruxelles, 16-19 septembre 1998*, Bruxelles : DFLM, pp. 313-317. Consulté en mai 2010 : http://coditexte.creteil.iufm.fr/crinon/ecr_assist98.html
- CRINON J. et VIGNE H. (2002), *Écrire en lisant des récits de vie*, Logiciel Windows. Scérén, CRDP de Créteil.
- CRINON J., MARIN B. et CAUTELA A. (2008), « Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques », in Durand J., Habert B. et Laks B. (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, pp. 459-473. Actes consultés en mai 2010 : <http://www.linguistique-francaise.org/>
- DAIUTE C. (1985), *Writing and Computer*, USA : Addison-Wesley Publishing Company.
- DEBYSER F. (1989), « Télématique et enseignement du français », *Langue française*, 83, Langue française et nouvelles technologies. Paris : Larousse, pp. 14-31.
- DEJEAN-THIRCUIC C. (2004), *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère*. Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue à l'université Stendhal-Grenoble 3.
- DIPPOLD D. (2009), « Peer Feedback Through Blogs: Student and teacher perceptions in an advanced German class », *ReCALL*, 21 (1), pp. 18-36.
- HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris : PUF (Que sais-je ?).
- HANNA B. et DE NOOY J. (2003), « A Funny Thing Happened on the Way to the Forum: Electronic Discussion and Foreign Language Learning », *Language Learning & Technology*, 7 (1), pp. 71-85. <http://llt.msu.edu>
- JÉRIKO (1997), *Compolangues*, Logiciel pour Nanoréseau Thomson.
- KERN R.G., (1995), « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », *The Modern Language Journal*, 79, pp. 457-476.
- MANGENOT F. (1996a), *Les aides logicielles à l'écriture*, Paris : CNDP.
- MANGENOT F. (1996b), *Gammes d'écriture*, Logiciel Windows. Paris : CNDP.
- MANGENOT F. (2000a), « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 3 (2), pp. 187-206.
- MANGENOT F. (2000b), « L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s) », *Repères*, 22, Les outils d'enseignement du français, pp. 177-192. Paris : INRP.

- MANGENOT F. et PHOUNGSUB M. (2010), « Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15 (1), pp. 101-119.
- OLLIVIER C. (2007), « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », in Lamy M.-N., Mangenot F., Nissen E. (coord.) *Actes du colloque Epal* (Échanger pour apprendre en ligne). <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- PEYTARD J. et MOIRAND S., (1992), *Discours et enseignement du français*. Les lieux d'une rencontre, Paris : Hachette FLE.
- SCARDAMALIA M. et BEREITER C., (1986), « Research on written composition », in Wittrock M.C. (éd.), *Handbook of Research on Teaching*, New York : McMillan, pp. 778-803.
- SOUBRIÉ T. (2006), « Le blog : retour en force de la fonction "auteur" » *Actes du Colloque JOCAIR'06*. Consulté en mai 2010 : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-_Soubrie.pdf
- WILLIAMS N. (1991), *The Computer, the Writer and the Learner*, Londres : Springer-Verlag.

D *es recherches
sur l'écrit
dans d'autres
didactiques
du français*

CLAUDINE GARCIA-DEBANC

MBAYE SENÉ

NAWAL BOUDECHICHE

LATIFA KADI

L es recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui

Acquis et nouvelles problématiques

CLAUDINE GARCIA-DEBANC

GRIDIFE, IUFM MIDI-PYRÉNÉES, ÉCOLE INTERNE
UNIVERSITÉ TOULOUSE 2-LE MIRAIL, CLLE-ERSS, UMR 5263,
UNIVERSITÉ TOULOUSE 2-LE MIRAIL & CNRS, FRANCE

En didactique du français langue première, au cours des trente dernières années, les recherches sur l'enseignement de la production écrite ont été riches et diverses et ont donné lieu à de très nombreuses publications. Précisons que nous considérerons ici la didactique du français langue première comme une discipline de recherche qui s'attache à décrire et à analyser a) les savoirs et les pratiques à enseigner, dans leur proximité ou leur distance avec des théories ou des pratiques sociales de référence, b) les savoirs et les pratiques effectivement enseignés dans les classes, tels qu'on les observe à partir d'enregistrements vidéo, et c) les savoirs et pratiques intégrés par les élèves.

Dans les années 1980, notamment à l'initiative de la revue *Pratiques*, ces recherches s'inscrivent en rupture avec le modèle de la rédaction scolaire (Halté, 1981)¹. Les projets d'écriture longs (rédaction collective de contes, nouvelles policières ou récits de science-fiction...) ou les écrits fonctionnels (lettres, règles du jeu) permettent aux élèves d'éprouver l'importance de la communication pour l'écriture. Une attention toute particulière est portée aux consignes d'écriture et à l'évaluation des écrits, notamment à la détermination de critères d'évaluation spécifiques au genre d'écrit à produire. Ceux-ci sont construits par une interaction entre lecture et écriture (Reuter et alii, 1994), les

1. Comme l'indique le point d'interrogation dans le titre du numéro 29 de *Pratiques*, publié en mars 1981 :
La rédaction ?

textes d'auteurs ou les écrits sociaux étant observés pour dégager des régularités et des variations. L'écriture est donc présentée dans une perspective communicative et outillée. Parallèlement se développent des recherches historiques qui permettent de mieux comprendre les traditions scolaires d'enseignement de l'écriture (Vourzay, 1996 ; Bishop, 2004 ; Branca et Garcia-Debanc, 2007).

Depuis une dizaine d'années ont été également mises en œuvre des recherches portant sur l'analyse de pratiques observées : elles visent à décrire comment l'écriture s'enseigne aujourd'hui dans les classes (Garcia-Debanc et Trouillet, 2000 ; Volteau et Garcia-Debanc, 2008 ; Garcia-Debanc, Beucher et Volteau, 2008 ; Beucher, 2009, 2010a ; Beucher, Garcia-Debanc, 2010b). Dans le même temps, en réaction à des dérives technicistes dans l'enseignement du récit, les recherches accordent une place importante aux problématiques de la subjectivité (Bucheton, 1995), de l'écriture de soi (Bishop et Penloup, 2006), de la fiction (Plane et François, 2006 ; Dufays et Plane, 2009) et redonnent une place de choix à l'écriture littéraire, de l'école primaire (Tauveron et Sève, 2005, Tauveron, 2009a et 2009b) au lycée (Le Goff, 2005 ; Lumbroso, 2009).

Les recherches sont si nombreuses que les éléments bibliographiques figurant à la fin de cet article ne sauraient prétendre à l'exhaustivité. Nous ne prendrons pas en compte, dans le cadre de cette contribution, les très nombreuses recherches portant sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe. Nous présenterons tout d'abord les principales idées-forces communes. Nous indiquerons ensuite les points d'évolution et les nouvelles problématiques de recherche, avant de nous attacher à la description des pratiques observées dans des classes.

Quelques constantes dans les travaux de recherche en didactique de la production écrite en français langue première

Les travaux sur la didactique de la production écrite convoquent diverses disciplines contributives : linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique... L'approche sociolinguistique est présente dans le travail fondateur de Michel Dabène sur l'adulte et l'écriture (Dabène, 1987) et dans les travaux de Marie-Claude Penloup, qui interroge l'écriture extra-scolaire des collégiens (Penloup, 1999) ou de Christine Barré-de Miniac, qui s'intéresse au rapport à l'écriture des collégiens (Barré-de Miniac, 2000). La plupart des publications s'inscrivent sous une double influence : d'une part, celle des travaux américains sur les processus rédactionnels (notamment Hayes et Flower, 1980 ; Fayol, 1996), qui tentent de modéliser les opérations récursives intervenant

dans la rédaction d'un texte (planification, mise en texte, révision), d'autre part, les travaux de génétique textuelle sur les brouillons d'écrivains transposés aux textes d'élèves (Boré, 2000 ; Fabre-Cols, 2002 ; Doquet-Lacoste, 2008).

La référence au processus rédactionnel déplace l'attention de la seule analyse des textes d'élèves vers la prise en compte de la complexité de l'activité d'écriture. Elle a permis de concevoir des aides pour la planification, en amenant les élèves à s'interroger sur l'enjeu de l'écrit à produire, ses caractéristiques génériques, les traces écrites préparatoires à la rédaction. Ces recherches privilégient également la réécriture, en aidant les élèves à détecter des écarts entre l'écrit produit et l'écrit attendu, aux différents niveaux de fonctionnement linguistique, pragmatique, textuel, lexical, syntaxique, orthographique... (Garcia-Debanc, 1986 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Dans ces travaux, l'accent est plus souvent mis sur la planification et la révision-réécriture que sur les formulations linguistiques.

La dimension linguistique, en revanche, est centrale dans les approches inspirées de la génétique textuelle : il s'agit de traquer, dans les formulations successives des élèves, les traces de son activité énonciative et d'analyser, dans les brouillons d'élèves, la présence et la fonction des différentes opérations observées dans les manuscrits d'écrivains (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements). Cette analyse attentive conduit à repérer la part respective du travail sur la langue et du travail sur le texte (Fabre-Cols, 2002) dans des textes d'élèves des différents niveaux de l'école primaire, depuis le Cours Préparatoire jusqu'au collègue, et de différents genres, textes narratifs fictionnels mais aussi écrits documentaires en histoire. Ces analyses modifient le regard sur les textes d'élèves (Fabre-Cols, 2000) en mettant en évidence toute la complexité de leurs formulations et des transformations qu'ils réalisent dans le cadre d'un accompagnement de l'écriture.

Dans ces recherches apparaissent des constantes : la diversité des situations d'écriture et des consignes, en français mais aussi dans les différentes disciplines, l'attention portée aux brouillons des élèves, l'importance de la réécriture.

UNE VARIÉTÉ DE SITUATIONS D'ÉCRITURE ET DE CONSIGNES DANS LES DIVERSES DISCIPLINES SCOLAIRES

Aux sujets stéréotypés de rédactions issus de la tradition scolaire s'opposent les situations d'écriture très diverses présentées par les travaux en didactique du français langue première. Diversité des types de séquences textuelles (raconter, décrire, voir Petitjean, 1981) mais aussi expliquer, argumenter, prescrire) et des genres (conte, nouvelle policière, règle du jeu, écrit documentaire, lettre...), à l'image de la diversité des usages sociaux de l'écrit et de la diversité des productions littéraires. Schneuwly (2007) met en évidence les spécificités de la

forme scolaire des genres. De nombreuses situations sont proposées en écho à la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse : écriture dans les interstices du texte entre deux chapitres d'un roman, prolongements d'un récit, changement de point de vue... Le récit est privilégié à l'école primaire et au collège (Plane, 1994) mais l'écrit intervient également dans les diverses disciplines (David et Plane, 1996). Ainsi, dans le grand corpus scolaire de 500 textes (300 pour l'école primaire, 200 pour le collège) réuni par Elalouf et alii (2005), se trouvent des textes narratifs (contes, récits historiques, récits à partir de *L'Odyssée*, transposition d'extraits de romans de littérature de jeunesse), descriptifs (descriptions de monstres, portraits...), articles de presse, listes à partir de phrases-amorces (*J'aime, je n'aime pas ; je me souviens de.. ; le Moyen Âge me fait penser à...*) mais aussi synthèses personnelles de leçons de géométrie ou de grammaire. La production d'écrit se réalise en effet non seulement dans le cadre du cours de français mais aussi dans les diverses disciplines.

Comme en témoigne le numéro 143-144 de la revue *Pratiques*, intitulé *Écrits de savoirs* (Kara, 2009), la production écrite porte trace des savoirs en cours de construction dans tous les domaines de savoirs, de l'école primaire à l'université. Sous la forme d'écrits intermédiaires (Fabre-Cols, 2002), « de tels textes portent les traces de l'activité de l'élève [...] inséparablement cognitive, affective, sociale et langagière (et) permettent d'avoir des indications sur la façon dont celui-ci comprend la tâche et s'y engage » (Chabanne et Bucheton, 2002 : 26). Ainsi Garcia-Debanc, Laurent et Galaup (2009) montrent comment les formulations d'élèves de 10 ans travaillant sur la digestion et sur la respiration, en biologie, permettent de repérer, notamment par l'emploi qu'ils font des verbes, les conceptions mobilisées lors des tentatives d'explications. Ces productions écrites sont, selon les cas, individuelles ou en petits groupes. Elles permettent à l'élève d'affiner la compréhension des problèmes traités dans l'enseignement des sciences et à l'enseignant d'ajuster son action en constatant ce que les élèves ont compris. Les textes d'élèves sont considérés du double point de vue des contenus notionnels et de leurs caractéristiques syntaxiques et lexicales. La production d'écrit est donc l'affaire des enseignants de toutes les disciplines.

UNE ATTENTION PORTÉE AUX TEXTES D'ÉLÈVES OU D'ÉTUDIANTS

De nombreuses publications s'attachent à analyser des textes d'élèves. Cette analyse n'est pas conduite principalement dans la perspective d'une analyse d'erreurs mais vise plutôt à repérer des structures récurrentes chez les apprenants. Ainsi dans l'ouvrage coordonné par Claudine Fabre-Cols, *Apprendre à lire des textes d'enfants* (Fabre-Cols, 2000) sont considérés successivement les différents niveaux de l'analyse linguistique : tâtonnements orthographiques, y compris chez

de très jeunes élèves d'école maternelle, morphosyntaxe, découpage en phrases graphiques, lexique, cohérence globale et cohérence locale, liens entre pratiques de l'oralité et appropriation du scriptural scolaire. De même, Cappeau et Roubaud (2005) se proposent d'« enseigner les outils de la langue » en se fondant sur l'analyse des caractéristiques de « productions écrites d'élèves ». Pour cela, ils s'appuient sur un nombre important de productions d'élèves d'école primaire de niveaux différents pour rendre compte du découpage des textes (segmentation en mots, ponctuation, connecteurs), de la désignation des personnages, des paroles de personnages, de la morphologie et de l'emploi des formes verbales, des erreurs d'orthographe, notamment des accords en genre et en nombre, des erreurs récurrentes en syntaxe. De même, analysant un échantillon significatif de six textes d'élèves de CE2 en réponse à une consigne narrative de suite de textes proposée dans le cadre d'une épreuve d'évaluation nationale, Masseron (2005), après avoir défini une méthodologie pour le traitement des brouillons d'élèves (résumé, transcriptions...), met en évidence le degré de narrativité de chacun des textes, dégage trois stratégies en relation avec la consigne et propose des activités pour répondre aux besoins langagiers repérés, notamment aux difficultés liées aux constructions verbales. Bien qu'en moins grand nombre, des études portent également sur les écrits de collégiens, de lycéens ou d'étudiants. Masseron (2000) examine les trois versions successives d'un texte argumentatif d'étudiant portant sur la réforme de l'orthographe : elle en analyse les structures syntaxiques, le statut de la concession et l'emploi des connecteurs, et propose des consignes pour la réécriture de fragments locaux. Masseron (2011) dresse un panorama historique des nombreux travaux ayant porté sur « l'analyse linguistique des écrits scolaires » de 1975 à 2005. L'examen de ces travaux lui permet de constater la minoration des questions syntaxiques dans l'analyse des écrits scolaires (Masseron, 2011 : 153) et de donner des exemples, aussi bien dans des textes d'élèves de CE2 que dans des textes d'étudiants, de ce qu'elle appelle « la belligérance phrase-texte » comme tension entre les éléments relevant de la morphosyntaxe de la phrase et les phénomènes de cohésion, difficultés constantes chez les apprentis rédacteurs qui méritent, selon elle, des approches plus systématiques. Les marques de segmentation et de connexion liées aux opérations d'empaquetage (Schneuwly, 1988) permettent en effet de déterminer des blocs à l'intérieur d'un texte écrit.

ÉCRIRE, C'EST RÉÉCRIRE

Dans tous ces travaux, s'affiche l'importance de la réécriture, en tant que retravail d'un texte déjà écrit pour l'améliorer, le « densifier » (Bessonnat, 2000). Les opérations recensées par les travaux de génétique textuelle dans les manuscrits d'écrivains mais souvent absentes

dans les productions d'élèves (ajouter, supprimer, déplacer, remplacer) (Fabre-Cols, 2002) sont encouragées par l'élaboration et l'utilisation d'outils de relecture et de réécriture : liste de critères formulés à partir de l'observation et de l'analyse de textes d'écrivains ou d'experts (Groupe Eva, 1991, 1996), questionnaires permettant de guider cette observation, interactions lecture-écriture (Reuter, 1994, 1996). La réécriture est plus particulièrement centrée sur les motifs caractéristiques du genre concerné, la cohésion du texte, l'emploi des temps verbaux, l'utilisation de substituts variés et non ambigus, alors que les dimensions syntaxiques ou lexicales sont souvent moins bien prises en compte.

La réécriture est réalisée dans le cadre de différents dispositifs : écriture individuelle ou en petits groupes, relectures mutuelles autonomes ou guidées, utilisation du traitement de textes. Des aides sous la forme d'outils ainsi que les étayages de l'enseignant (Beucher, 2010a) favorisent un regard distancié de l'élève sur son propre texte ou sur celui d'un pair. Sont également proposées des ressources, sous la forme de banques de textes de référence (Crinon et Pachet, 1995 ; Marin, 2008), dans lesquels les élèves peuvent prélever des fragments pour les intégrer dans leurs propres textes. Le retour inlassable sur l'écrit produit ainsi encouragé permet de modifier le regard de l'élève sur le brouillon.

D es évolutions : les nouvelles problématiques

DU TECHNICISME DE CRITÈRES D'ÉVALUATION OBJECTIVÉS À UNE INTERROGATION SUR LA FICTION, LA LITTÉRARITÉ ET LA DIMENSION SUBJECTIVE DE L'ÉCRITURE

En réaction à un usage parfois normatif de critères d'évaluation formels, inspirés notamment par les recherches narratologiques, des recherches récentes ont remis au centre des analyses le statut de la subjectivité et la place de l'écriture de soi à l'école (Bishop et Penloup, 2006) et la notion de fiction. En effet, comme le souligne Catherine Tauveron, jusque-là, « du récit de fiction, la didactique n'a guère étudié que le « récit » et a oublié la « fiction » » (Tauveron, 2009b : 134). Questionner la fiction et son écriture (Plane, 2006) permet d'analyser les textes d'élèves sous le versant d'« invention du monde », de construction d'une intériorité des personnages et de construction d'un univers imaginaire.

L'écriture littéraire reprend une place de choix, comme en témoigne le numéro 40 de la revue *Repères, Écrire avec, sur, de la littérature* (Doquet-Lacoste, Lumbroso et Tauveron, 2009). La littérature y est considérée comme « laboratoire expérimental de formes esthétiques, comme

jeu entre des espaces énonciatifs et génériques croisés, comme alternance de postures d'opposition, de synthèse, de coordination polyphonique entre les textes » (*ibid.* : 7). Dans les contributions de ce numéro, cette posture est travaillée dès l'école primaire, par exemple sous la forme de la réécriture personnelle par des élèves de CM2 d'une école bilingue de Sao Paolo d'un poème d'Otavio Roth intitulé « Deux douzaines de petits riens qui nous rendent heureux ». L'examen de quatre états successifs des textes d'un élève, réécrits durant une période d'une quinzaine de jours, donne lieu à une analyse des ratures et variantes de formulations comme traces des différentes positions du sujet écrivain et du « travail du sujet par rapport au langage » (*ibid.* : 48). De même, en classe de Seconde, la lecture critique collective de textes d'élèves ayant eu à rédiger le corps d'une nouvelle d'Annie Saumont, dont seules ont été données l'ouverture et la clôture, vise à « poser réellement les problèmes d'une économie de l'écriture littéraire du texte : définir les règles du jeu entre les personnages, [...] anticiper et assurer les effets esthétiques de la lecture selon une distribution calculée de l'information » (Lumbroso, 2009 : 243 ; Boré, 2011). L'examen des textes d'élèves est centré sur les émotions à susciter chez le lecteur et « une première prise de conscience du jeu interprétatif entre l'auteur et le lecteur » plus que sur la conformité à des normes textuelles ou linguistiques.

Dans la même perspective, l'introduction au lycée de l'analyse de brouillons d'écrivains comme objet d'étude et l'institutionnalisation de l'écriture d'invention sur la base de textes littéraires, en complément des exercices scolaires traditionnels de dissertation et de commentaire littéraire, visent à la fois à développer la créativité, à favoriser l'appropriation de savoirs relatifs aux genres et aux mouvements littéraires et à aider au repérage de singularités stylistiques (Petitjean, 2005 : 77). En prolongeant ou en transposant un dialogue de théâtre extrait d'une pièce classique, en écrivant un poème à la manière romantique sur la déception sentimentale ou en rédigeant une plaidoirie ou un article critique sur un livre, l'élève dégage, de façon plus ou moins explicite, les motifs ou les caractéristiques linguistiques et stylistiques d'un genre, d'un mouvement littéraire ou d'un auteur. L'imitation, le pastiche favorisent ainsi une observation attentive des procédés dominants dans le texte littéraire et une appropriation de ces éléments par le biais d'une pratique artistique (Petitjean, 1984).

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ET NOUVELLES TECHNOLOGIES

L'évolution des fonctions sociales de l'écrit et de ses modalités dans nos sociétés sous l'effet du développement de l'informatique a suscité de nouvelles recherches sur les types d'outils informatiques en usage dans le système éducatif dans trois domaines : traitement de texte, hypertextes (production, recherche et diffusion de documents virtuels) et outils de communication (messagerie électronique et espaces virtuels

collaboratifs). Godinet (2002 : 226) montre comment « la question de la didactique de l'écriture est fortement liée à celle des supports et des outils qui l'instrumentent ». Elle essaie de montrer en quoi ils modifient les processus rédactionnels. Si ces questions de recherche ont donné lieu à de nombreuses expériences de terrain dans les établissements scolaires avec mise en place de blogs ou de correspondances électroniques et à des publications (Plane, 2003) tout au long de cette période, elles ne constituent pas toutefois jusqu'ici une problématique de recherche majeure en didactique du français langue première.

VERS LA CONSTITUTION ET L'ANALYSE DE GRANDS CORPUS SCOLAIRES

De même que les études sur les corpus de langue parlée ont considérablement renouvelé les travaux en sciences du langage, l'analyse de grands corpus de productions écrites d'apprenants est de nature à permettre de formuler de nouvelles hypothèses sur le fonctionnement du langage écrit et son développement. Or, si certains corpus de taille importante existent en langue seconde (Granger, 2007, 2009), la constitution de semblables corpus pour des apprenants de langue première en cours de scolarisation a pour l'instant été peu développée (Elalouf, 2011). En effet, les chercheurs qui se sont intéressés aux textes d'apprenants en didactique du français langue première (Fabre et alii, 2000 ; Cappeau et Roubaud, 2005 ; Masseron, 2005, 2010 ; Boré, 2004) ont travaillé sur un nombre très limité de productions écrites. Certains corpus ont toutefois été déjà collectés. Outre le grand corpus scolaire réuni par Elalouf et alii (2005), un protocole d'écriture portant sur l'écriture de récits a été proposé à 266 élèves de CM2 et de 6^e, en France et en Suisse, ce qui a permis de recenser certains procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans (Bonnet, Corblin et Elalouf, 1998). De même, des consignes pour l'écriture de textes narratifs et de descriptions scientifiques ont été proposées à des élèves de CE2, CM2, 6^e et 4^e (Andersen, Birkelund, Leblay et Auriac-Slusarczyk, 2010). Ces travaux ont permis de préciser les difficultés méthodologiques liées à la collecte de données en situation scolaire et d'analyser un échantillon de ces textes selon différents niveaux d'analyse linguistique.

L *écriture telle qu'elle s'enseigne : analyse des pratiques observées*

Des recherches récentes se proposent de décrire l'écriture telle qu'elle s'enseigne dans les classes en France ou en Afrique (Sene, 2010). Grâce à des enregistrements vidéo des interactions orales en classe, ces

travaux rendent compte de l'activité des élèves et des étayages oraux apportés par l'enseignant. Ainsi, Beucher (2010a) dresse une cartographie des Unités Étayantes et la met à l'épreuve d'enregistrements de séances d'écriture d'école primaire, collège et lycée pour deux genres textuels : la nouvelle fantastique et la fable (Beucher, 2008). Il constate la place importante accordée aux caractéristiques génériques des écrits à produire et les nombreuses incitations à la réécriture mais aussi le peu de temps accordé, pour tous les niveaux scolaires, au travail sur la formulation, notamment dans sa dimension syntaxique.

Volteau et Garcia-Debanc (2008), observant une séance de réécriture d'un texte descriptif conduite par une enseignante débutante au cycle 3 (élèves de 9-10 ans) constatent l'intrication entre deux modèles de l'enseignement de l'écriture, relevant d'époques historiques différentes. La mise en place d'une situation d'écriture en écho à la lecture d'un album de littérature de jeunesse, *le Voyage d'Oregon* de Rascal (École des Loisirs), pourrait faire attendre que les caractéristiques du personnage indiquées dans le portrait soient posées comme fonctionnelles pour le déroulement du récit, mais, dans la conduite de la séance, l'enseignante se réfère aux critères de « portrait physique » et « portrait moral », issus d'une longue tradition historique. Ce mélange étonnant témoigne du modèle disciplinaire en actes de l'enseignant (Garcia-Debanc, 2007), construction complexe portant trace de sa formation initiale et continuée mais aussi de ses expériences d'élève et nourrie de la tradition historique (Bishop, 2004).

Bilan et perspectives

Tout au long des trente dernières années, le domaine des recherches sur la production écrite et son enseignement a été dynamique et fécond. Dans ces travaux, l'écriture est considérée comme un processus, avec une attention particulière aux états successifs des textes et aux effets des aides à l'écriture et des étayages de l'enseignant, notamment consignes, dispositifs, outils de relecture et de réécriture. Les recherches se sont progressivement centrées sur la description et l'analyse des productions écrites et de l'activité de l'élève et de l'enseignant plus que sur la prescription de bonnes pratiques. Elles se sont jusqu'ici davantage intéressées à la dimension pragmatique, textuelle et orthographique des textes qu'à la syntaxe ou au lexique. Les analyses ont été principalement qualitatives, s'appuyant sur un choix d'un échantillon significatif de productions d'élèves. On peut s'attendre à ce que les évolutions des prochaines années permettent de proposer également des approches quantitatives, d'une part grâce à la collecte

de grands corpus scolaires, d'autre part par la conduite d'études longitudinales permettant de constater les effets des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves. On peut souhaiter également que les approches syntaxiques et lexicales occupent une place plus importante, notamment par la prise en compte des exigences lexicales et des spécificités de la syntaxe de l'écrit, qui reste un obstacle important pour un grand nombre d'élèves. On peut espérer aussi que subsiste une relation dynamique entre recherches sur l'enseignement de l'écriture et formation des enseignants (Garcia-Debanç, 2009).

Bibliographie

- ANDERSEN H.L., BIRKELUND M., LEBLAY C. et AURIAC-SLUSARCZYK E. (2010), *Acquisition et enseignement en production écrite. Synergies Pays Scandinaves*, Danemark.
- BARRE-DE MINAC C. (2000), *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BESSONNAT D. (2000), « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105-106, La réécriture, pp. 5-22.
- BEUCHER C. (2010a), *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*, Université Toulouse2-Le Mirail et Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Belgique. En ligne sur <http://dial.academielouvain.be>.
- BEUCHER C. et GARCIA-DEBANC C. (2010b), « Cerner les savoirs d'enseignants du primaire et du secondaire dans la mise en œuvre de l'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques », *Repères*, 42, pp. 195-216.
- BEUCHER C. (2009), « L'enseignement de l'écriture de la fable en primaire et en lycée : analyse de pratiques », in Dufays J-L, Plane S. (dir.) (2009), *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 87-104.
- BISHOP M.F. (2004), *Les Écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de Doctorat, Lille 3.
- BISHOP M.F. et PENLOUP M.-C. (coord.) (2006), *L'Écriture de soi à l'école*, *Repères*, 34, Paris, INRP, numéro entier.
- BONNET C., CORBLIN C. et ELALOUF M.-L. (1998), *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*, Lausanne : CVRP.
- BORE C. (2000), « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? », *Pratiques*, 105-106, *La réécriture*, juin 2000, pp. 23-49.
- BORE C. (2011), « L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire », *Pratiques*, 149-150, pp. 71-90.
- BRANCA S. et GARCIA-DEBANC C. (2007), « L'avant-texte à l'école primaire : quelques jalons de 1850 à nos jours », *Langue française*, 155, pp. 35-50.
- BUCHETON D. (1995), *Écriture – Réécritures : récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang.
- CAPPEAU P. et ROUBAUD M.-N. (2005), *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*, Paris : Bordas.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (éds.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris : PUF.
- CRINON J. et PACHET S. (1995), « L'aide à l'écriture », *Repères*, 11, pp. 33-51.
- DABENE M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DAVID J. et PLANE S. (1996), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : PUF.
- DOQUET-LACOSTE C. (2008), « Ancrages linguistiques de la didactique de l'écriture à l'école primaire », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, pp. 489-506. www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008
- DOQUET-LACOSTE C., LUMBROSO O. et TAUVERON C. (coords) (2009), *Écrire avec, sur, de la littérature*, *Repères*, 40, Paris, INRP, numéro entier.
- DUFAYS J-L et PLANE S. (dir.) (2009), *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- ELALOUF M.-L. (dir.) (2005), *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*, Paris : Scérén, CRDP Versailles, CDDP Essonne.
- ELALOUF M.-L. (2011), « Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle », *Pratiques*, 149-150, pp. 56-70.

- FABRE-COLS C. (dir), (2000), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- FABRE-COLS C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris : ESF.
- FAYOL M. (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris : PUF.
- GARCIA-DEBANC C. (1986) « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, pp. 23-49.
- GARCIA-DEBANC C. et TROUILLET A. (2000), « Construire une expertise professionnelle pour faire réécrire les élèves : en formation initiale, comment passer du déclaratif au procédural », *Pratiques*, 105-106, *La réécriture*, juin 2000, pp. 51-82.
- GARCIA-DEBANC C. et FAYOL M. (2002), « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », in Halté J.-F., Petitjean A., Plane S. (éds), *L'écriture et son apprentissage*, *Pratiques*, 115-116, pp. 37-50.
- GARCIA-DEBANC C. (2007), « Les modèles disciplinaires en actes dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », in Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (eds), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Presses Universitaires de Laval, pp. 43-61.
- GARCIA-DEBANC C., BEUCHER C. et VOLTEAU S. (2008), « Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale ». Bruxelles : *Diptyque*, 13, pp. 153-178.
- GARCIA-DEBANC C. (2009), « L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite », in Clanet J. (dir.), *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 33-44.
- GARCIA-DEBANC C., LAURENT D. et GALAUP M. (2009), « Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire », *Pratiques*, 143-144, pp. 27-50.
- GODINET H. (2002), « Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire », *Pratiques*, 115-116, pp. 225-236.
- GRANGER S. (2007), « Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et ALAO : une synergie prometteuse », *Cahiers de Lexicologie*, 91, 2007-2, pp. 115-130.
- GRANGER S. (2009), « Learner corpora », in Lüdeling A. et Kytö M. (2009), *Corpus Linguistics. An International Handbook*, Berlin-New York : Mouton de Gruyter, pp. 259-275.
- Groupe EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris : Hachette Éducation et INRP.
- Groupe EVA (1996), *De l'évaluation à la réécriture*, Paris : Hachette Éducation et INRP.
- HALTÉ J.-F. (1981), « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, 29, *La Rédaction ?*, pp. 85-105.
- HAYES JR et FLOWER L.S. (1980), « Identifying the organization of writing processes », in Gregg L.W. et Steinberg E.R. (éds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J.: LEA, pp. 3-30.
- KARA M. (coord.) (2009), *Écrits de savoirs*, *Pratiques*, 143-144, Metz, numéro entier.
- LE GOFF F. (2005), « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques*, 127-128, pp. 60-74.

- LUMBROSO O., (2009), « Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique », *Repères*, 40, pp. 227-248.
- MARIN B. (2008), « Aides à la production de textes », in Marin B. et Legros D.(eds), *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles : De Boeck, pp. 115-130.
- MASSERON C. (2000), « Note sur quelques activités de réécriture », *Pratiques*, 105-106, *La réécriture*, pp. 111-136.
- MASSERON C. (2005), « Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue », *Pratiques*, 125-126, *Observations de la langue*, pp. 205-249.
- MASSERON C. (2011), « L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques*, 149-150, Metz, pp. 129-162.
- PENLOUP M.-C. (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris : ESF.
- PETITJEAN A. (1981), « Écrire, décrire », *Pratiques*, 29, *La Rédaction ?*, pp. 85-105.
- PETITJEAN A. (1984), « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, 42, pp. 3-33.
- PETITJEAN A. (2005), « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoirs et de savoir-faire », *Pratiques*, 127-128, pp. 75-96.
- PLANE S. (1994), *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*, Paris : Nathan.
- PLANE S. (coord.) (2003), *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, Repères*, 26-27, Paris, INRP, numéro entier.
- PLANE S. et FRANÇOIS F. (coord) (2006), *La fiction et son écriture, Repères*, 33, Paris, INRP, numéro entier.
- REUTER Y. (éd.) (1994), *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang.
- REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- SCHNEUJWLY B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*, Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUJWLY B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », in Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur : Centre d'Études et de Documentation pour l'enseignement du français, pp. 13-26.
- SENÉ M. (2010), *Le développement de compétences narratives chez des élèves de collège au Sénégal. Étude du rôle des médiations enseignante et textuelle au cours d'activités de lecture-écriture de récits de fiction*, thèse Université Lumière-Lyon 2.
- TAUVERON C. et SEVBE P. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris : Hatier.
- TAUVERON C. (2009a), « Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains », *Repères*, 40, pp. 79-109.
- TAUVERON C. (2009b), « Apprendre à produire un effet de fiction : un problème flou », in Dufays J-L et Plane S. (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français*, AIRDF, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp. 129-147.
- VOLTEAU S. et GARCIA-DEBANC C. (2008), « Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales au cours d'une séance de réécriture de texte littéraire au cycle 3 de l'école primaire », in Carnus M.-F., Garcia-Debanc C. et Terrisse A. (eds), *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage Éditions, pp. 253-272.
- VOURZAY M.-H. (1996), *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, Lyon, Thèse pour le doctorat d'université.

Didactique du FLS et développement de la compétence narrative écrite chez des collégiens sénégalais

MBAYE SENÉ

UNIVERSITÉ CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR (UCAD), SÉNÉGAL

À la différence du professeur de FLE et à l'image du professeur de FLM, en contexte de FLS, l'enseignant de collège a tendance à convoquer régulièrement des textes littéraires pour soutenir ses projets d'activités de lecture et/ou d'écriture. Les récits de fiction littéraire y sont omniprésents tout le long de la scolarité des apprenants. Les recherches s'accordent d'ailleurs à dire que, grâce à leur organisation conventionnelle récurrente, ils constituent de puissants outils médiatifs de compétences lectorales et rédactionnelles (Plane, 1994 ; Fayol, 1994 ; Reuter, 1994). Nous voudrions analyser la manière dont l'interaction de l'enseignant et des élèves dans les transactions didactiques (Sensevy, 2008) alimentées par des projets de lecture et de production de ce genre de textes peuvent favoriser le développement de compétences narratives chez les collégiens sénégalais. Cette étude porte sur un double corpus, constitué d'enregistrements de séances de cours et de productions écrites de 4 classes dakaroises de 6^e et de 4^e, appartenant à des établissements socialement contrastés. Il s'agit d'identifier certains des facteurs explicatifs de l'efficacité de l'action didactique en interrogeant la conjonction des médiations textuelles et enseignantes dans des interactions de classe. Les pratiques de classe que nous avons observées ont trois caractéristiques fortes : elles se déroulent dans une autre langue que la langue maternelle des élève ; elles impliquent un nombre très important d'élèves et mettent en jeu une pédagogie des grands groupes. Enfin elles ont pour cadre un environnement sociolinguistique marqué par une forte présence du récit oral : l'enracinement progressif du récit écrit dans la « culture éducative scolaire » (Bouchard, 2005) des élèves est précédé et influencé par leurs connaissances préalables en la matière.

Compétences narratives et « déjà-là » cognitif et procédural

Les facteurs liés à l'environnement social, linguistique et pédagogique jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement du jeu didactique. Le contexte socioculturel sénégalais avec sa tradition orale, encore très présente, qui accorde une place privilégiée au récit, peut expliquer le niveau de maîtrise de ce que nous appelons le principe de construction narrative, perceptible à partir du schéma d'organisation globale de la séquence narrative.

Mais nous estimons qu'il ne s'agit là que d'une compétence matricielle. En effet, à la lecture de cette production d'un élève de 6^e, on constate que le récit reste fondamentalement dépendant, dans sa construction, de schémas de contrôle intériorisés. Ceci se manifeste à travers une structure actionnelle réduite à sa plus simple expression, d'où le faible degré de narrativisation (Adam, 2005) du récit, et son orientation commentative (Weinrich, 1973) : l'élève s'inscrit dans une tradition à la fois culturelle et religieuse voulant que les obsèques soient l'occasion de témoigner des qualités du disparu. L'élargissement de cette compétence passera sans doute par l'effet induit d'une pratique régulière de la lecture littéraire et de l'écriture, accompagnée et complétée par l'enseignement systématique et répété des principes de narrativité. C'est dire que l'action didactique, même si elle doit identifier ces facteurs contextuels pour s'y appuyer, continue à jouer son rôle dans le développement de compétences narratives plus larges.

Sur un autre plan, il importe également de rappeler que les classes observées accueillent des élèves ayant une histoire didactique marquée. Nous ne pouvons mésestimer, dans ces conditions, le rôle de la mémoire didactique sur les compétences étudiées. La production suivante, située entre le conte et le récit de fiction scolaire ou rédaction traditionnelle, donne une parfaite illustration de ce phénomène.

Exemple 1 – Production d'un élève de 6^e en relation avec le sujet 2

Didactique du FLS
et développement
de la compétence
narrative écrite
chez des collégiens
sénégalais

Il était une fois dans la légende une
village petite fille qui vivait chez sa grand-mère
ne qui s'appelait Maimona.
Les yeux de la petite l'appelaient par affe
son nom. Sa mère était morte quand elle avait
seu six. C'est pour ça qu'on l'a amenée à son
à vivre chez sa grand-mère Maimona.
Elle était gentille elle la promène à se lever
et la demand à se coucher. Elle ne avait tout
matin pour faire le travail domestique. Elle
était gentille avec tout le monde. Le monde l'a
aimé. Elle ne dépassait ni la porte de leur maison.
Sa grand-mère la bien élève. Quand elle per
seu six ans elle venait vivre à sa grand-mère. Elle
ne levait ni ses yeux pour le voir. Son nom
plus tard sa grand-mère était morte et Maimona
était la propriétaire de la maison. Un beau jour est
venue Maimona s'est mariée avec l'homme qui l'a
aimé. Ils vivaient ensemble heureux et serein
beaucoup d'enfants.

En fait, nous constatons qu'au fil des années passées au collège, l'activité de réception du récit se densifie et se spécialise avec l'introduction de textes littéraires aux conventions génériques plus marquées. Observons les sujets ci-après donnés en 6^e.

Sujet 1 : Tout est calme dans votre quartier. Soudain, de grands cris se font entendre. Que se passe-t-il ? Racontez.

Sujet 2 : Achevez le conte suivant. Il était une fois une vilaine petite fille qui vivait avec sa grand-mère...

Et comparons-les avec ce sujet donné en 4^e.

Sujet 3 : Imaginez et construisez un conte fantastique où se rencontrent le réel et l'irréel, le rationnel et l'irrationnel, l'horreur, la peur et le désir de comprendre ; où le mystère recouvre l'histoire mais aussi où vous donnez des indices permettant de guider le lecteur. Votre récit comprendra des séquences dialogales, descriptives (description des lieux, des objets et portrait des principaux personnages) et explicatives.

Il apparaît nettement que, si le texte fictionnel postulé dans les productions reste encore dominé par la tradition scolaire avec un projet de production contraint par une consigne très classique dans la plupart des cas, les attentes implicites du contrat s'orientent vers des exigences chaque fois plus élevées en partant de la 6^e à la 4^e. Dans le même temps, le discours didactique procédural se raréfie, l'enseignant faisant comme si l'expérience accumulée par les élèves était suffisante pour installer une mémoire des règles de construction et de présentation du texte fictionnel dans le respect des normes scolaires. Il ne faut donc pas s'étonner de la pression des règles conventionnelles du genre scolaire sur les productions des élèves malgré l'absence de discours méthodologique perceptible dans les interactions en classe. Ainsi, même lorsque la consigne réfère à un genre littéraire précis, le conte pour le sujet 2 en sixième par exemple, nous remarquons que l'organisation du récit des élèves reste globalement très scolaire (voir exemple 2). Par contre, les productions écrites en 4^e, même contraintes

par une consigne traditionnelle, s'en échappent par différents moyens, notamment stylistiques et paratextuels (Voir exemple 3).

Exemple 2 – Production d'un élève de 4^e en relation avec le sujet 4

La maison étrange

Un jour, une jeune fille Astou décida d'abandonner ses études, parce que ses parents n'avaient pas de quoi payer ses études. Et elle décida d'être servante. Elle chercha trois jours mais elle ne trouva aucune maison disponible. Le quatrième jour, Astou trouva une maison où il n'y avait de servante. Elles discutèrent un bon bout de temps et elle fut embauchée. Astou partit vite chez ses parents et les annonça la nouvelle. Le lendemain matin, elle se lava et prit son départ. Le soleil brillait comme de l'or et le temps semblait donner une atmosphère splendide. En un clin d'œil se leva une concentration de nuages noirs et noirs comme s'il y avait une pluie sur le ciel et des gouttelettes d'eau commencèrent à tomber. Dans la voiture où Astou était, le réservoir était plein et contrôlé par le chauffeur. Mais à un bout de temps, ils tombèrent en panne. Heureusement il y avait un garage à côté. On leur répara la voiture et ils reprirent la route. À l'arrivée de Astou, elle appuya sur la sonnerie et tout à coup la porte s'ouvrit seule. Et elle trouva la maison étrange comme si elle entrait dans une autre planète. On y voyait des robes et des

Les élèves à ce niveau donnent l'impression d'avoir pris la mesure de la contradiction fondamentale du contrat de production scolaire qui les astreint au statut d'élèves-scripteurs par la consigne et qui attend d'eux un travail d'élèves-auteurs par les non-dits de l'évaluation. Alors selon le niveau d'aptitude à satisfaire aux non-dits des critères de performance, certains cherchent à être uniquement de bons scripteurs scolaires, quand d'autres cherchent la voie dans le « ni - ni », tandis que les meilleurs vont tenter de s'approcher au mieux des qualités d'élèves auteurs.

On peut donc imaginer qu'il existe une relation entre l'expérience didactique et l'évolution de la maturité narrative des élèves. En somme, moins leur histoire didactique est importante, ce qui est le cas en 6^e, plus ils se conforment strictement aux conventions d'organisation du texte spécifiques des genres scolaires. À l'inverse, plus ils accumulent d'expérience didactique, plus ils s'affranchissent de ces conventions. Les textes ainsi produits se rapprochent d'autant plus des modèles littéraires, donnés à voir par ailleurs, que la consigne les y invite.

Compétences narratives et médiations textuelles

La mémoire didactique a pu être déterminante dans les performances des élèves. Pour autant, nous considérons qu'elle se dynamise par le contact avec des textes enrôlés à cet effet, qu'il s'agisse des textes référents des activités ou des textes de consigne. Nous nous arrêtons sur l'effet des textes littéraires supports en reprenant ici l'hypothèse largement partagée qui postule que plus la structure du texte référent des activités scolaires est conventionnellement normée et culturellement partagée, plus son acquisition par le lecteur producteur non expert en est facilitée.

Or, si nous regardons les textes souvent proposés à la lecture ou pour accompagner des activités de préparation à la production écrite, nous remarquons que ce sont, pour l'essentiel, des récits littéraires offrant un modèle de structuration et de configuration séquentielle typique, avec un effet de dominance (Adam, 2005) de la séquence narrative dans la plupart des cas, et très accessoirement, de la séquence descriptive ou dialogale. Du point de vue de la construction de l'intrigue, les fictions constituées de la suite – situation initiale, nœud, péripéties (traversées d'insertions descriptives, dialogales et explicatives) et dénouement – représentent les exemples les plus récurrents. Quant aux récits produits par les élèves, même si majoritairement ils se conforment à la tradition scolaire qui ajoute au schéma précédent une phase initiale de contextualisation, et une phase finale de conclusion, l'orientation du texte procédural leur imprime des formes particulières. Ces productions apparaissent sous la forme d'une composition du type « discours/commentaire » pour reprendre les catégories de Weinrich (1973). Les élèves adoptent plus souvent ce style dans les modèles de récit dont le texte de consigne impose une intrigue tournant autour d'une histoire effectivement ou potentiellement vécue. Cependant, on peut penser que des variations peuvent apparaître dans les productions des élèves en fonction des niveaux et des classes. En règle générale, plus ils sont d'un niveau avancé, plus les élèves proposent des textes avec une intrigue

développée et une action structurée autour d'un nombre d'événements relativement importants.

Ces observations amènent deux explications : d'abord que la problématique de la maturité narrative est une explication essentielle de ce qu'on trouve dans les textes fictionnels des élèves. Toutefois, si elle peut être à la base des différences de performances d'un niveau à un autre, elle ne peut expliquer les différences dans les productions des élèves d'un même niveau. Ce qui veut dire qu'il y a aussi un critère de maîtrise des modalités techniques de la sous-compétence de construction et de conduite de la séquence narrative encadrante qui ne peut dépendre simplement de la disponibilité du principe de narration. Pour rester sur ce point, nous remarquons que lorsque le projet d'écriture est explicitement référé à un genre (le conte, le récit fantastique) les productions prennent la forme de textes narratifs fictionnels du type « récit/histoire ». À l'analyse, il apparaît donc très clairement que si le texte subsumé sous le contrat de production réfère à un genre littéraire conventionnellement marqué, les élèves interprètent les attentes de l'enseignant en opérant une construction paratextuelle calquée sur le modèle littéraire (voir exemple 3). Le souci du « faire comme » se répercute jusqu'au niveau de la distribution en paragraphes, l'insertion d'un titre, etc., le tout traduisant une certaine maturité narrative de l'auteur.

De ce qui précède, on retiendra que le processus de résolution de la tension entre les genres scolaire et littéraire du texte fictionnel diffère d'un niveau à l'autre. En s'en tenant rigoureusement à la discipline scolaire, les élèves au niveau seuil des compétences rédactionnelles (classe de 6^e) résolvent le problème sous le signe de l'autorité du schéma didactique institué par leur culture éducative scolaire qui consacre la tripartition du texte-produit en une introduction, un développement et une conclusion fonctionnellement et typographiquement identifiables. Au besoin, ils se servent de la phrase-énoncé du texte procédural (exemple 1) ou alors, ils aménagent une introduction artificielle pour satisfaire aux exigences protocolaires. S'agissant par contre des élèves d'un niveau plus avancé (classe de 4^e), non seulement les productions référant à un récit fantastique, globalement affectées d'un titre, et se soustrayant au protocole introductif et conclusif, sont de plus en plus nombreuses mais, encore, l'histoire racontée n'est pas forcément soumise à un déroulement chronologique immuable. Ces différences de pratique nous font dire que, nonobstant les modèles littéraires et les règles suggérées par les textes procéduraux, les élèves en 6^e s'en tiennent aux valeurs du genre scolaire, quitte à « scolariser » des écrits pour lesquels le contrat donne une orientation « littéraire » (sujet 2). Pour les mêmes raisons (effets des textes référents et procéduraux), les élèves en 4^e n'hésitent pas à « déscolariser » l'écrit pour mieux répondre aux attentes du contrat implicite (sujet 3).

Compétence narrative et médiations enseignantes

Il se trouve que, dans notre analyse du fonctionnement des pôles de la relation didactique au cours de la lecture-écriture de textes fictionnels, les textes-référents et procéduraux ont un double statut, de texte médiatif pour les élèves et d'outil de médiation pour l'enseignant. Une façon de dire que les transactions didactiques qui les mettent en scène s'inscrivent dans un système sémiotique complexe impliquant une activité commune avec un schéma d'actions s'exécutant sous le pilotage de l'enseignant (Rogalski, 2003) à qui revient la responsabilité de mettre en place un dispositif pédagogique (Montadon, 2002) engageant contractuellement ses partenaires-élèves. Il est donc évident que le discours didactique interviendra toujours dans les interactions des élèves avec les textes pour assurer les régulations sans lesquelles l'apprentissage serait beaucoup trop aléatoire. Aussi, faut-il corrélérer les effets des médiations textuelles à celles opérées par les gestes professionnels des enseignants (Sensevy, 2002 ; 2005 ; 2007) pour mieux comprendre les processus de développement des compétences narratives. C'est la question de la centralité de l'action enseignante qui est ainsi posée. À ce titre, nous postulons que le développement des compétences de réception et de production des textes fictionnels est favorisé par la qualité du jeu didactique et les modalités de la co-action professeur/élève(s). C'est pourquoi, en observant les pratiques des enseignantes et des enseignants, nous nous sommes principalement intéressé aux formes d'organisation des interactions, de distribution des places, rôles et responsabilités, en cherchant à isoler les composantes des styles d'enseignement qui pourraient être retenues pour comprendre les facteurs de l'efficacité de l'action didactique. Rapportée à l'échelle de la séance, l'analyse des dispositifs dévoile une première régularité qui est que l'organisation didactico-pédagogique des interactions est schématiquement structurée par le texte littéraire support et objet de l'activité et par la spécificité des savoirs sous-jacents. Une autre régularité se situe au niveau des modalités micro-sociales de réalisation des activités qui s'opère, rappelons-le, en grand groupe. Elle est globalement marquée par un rythme ternaire fait d'actions de recueil des productions d'élèves, de leur évaluation et de l'institutionnalisation des significations co-construites. Cette dernière est le plus souvent assortie d'une opération magistrale de synthèse, en lien avec les questions de maîtrise de la langue qui se pose en FLS. Comme le montre l'exemple 4, ce schéma est facilité par la démarche consistant à s'appuyer sur le travail des élèves en amont de chaque séance avec la correction des exercices préparatoires aux trois principales activités qui

alimentent les interactions : la lecture-interprétation, l'étude générique ou la réécriture-production comme ci-dessous :

Exemple 3 – Extrait d'une séance en classe de 6^e

351. P : voilà/ vous êtes moins timides/(1.5s) ((consulte ses documents) bon\ alors je vais piocher\ je vais prendre khadiadiou pour commencer\ parce qu'elle a été la premiE:RE\ à O:ser/ lever la main\ (.) khadiadiou\ cette phrase\ je vous la relis\ et toi\ tu vas\ nous montrer comment tu l'as\ enrichie/(.) khadi\ est-ce que tu as repris quelques éléments\ qui étaient déjà là\

352. E1 : oui/

353. P : voilà/ c'est parfait/ alors la phrase\ à son état normale\ la voici/ ils partirent dans la forêt/(.) ils laissèrent aux épines\ leurs pagnes\ puis leur chair/(.) il fallait fuir toujours\ sans repos\ sans trêve\ talonné par l'ennemi féroce/

354. E1 : [ils partirent dans la forêt\]

355. P : [khadi\](.) tu parles fort/(.) tu te lèves si tu veux/

356. E1 : ((l'élève s'exécute)) ils partirent dans la forêt\ épineuse\ boueuse\ et où le soleil était caché par la cime des arbres/(.) ils laissèrent aux épines leurs\ pagnes\ puis leur chair\ tout au long du chemin\ saignait/(.) il fallait fuir toujours\ sans repos\ sans trêve\ sans pitié pour les enfants/(.) talonnés par l'ennemi féroce/(.)

357. P : ((qui suivait en regardant son texte)) ouh\ c'est pas mal ça/(.) euh/ reviens un peu sur t:a/ ta phrase il laissèrent aux épines leurs pagnes puis leur chair/

358. E1 : qu'il tout au long du chemin\ saignait/

359. P : ah::an\ qu'est-ce qu'elle a ajouté/(.) [qu'il tout au long du chemin\ saignait/]

360. E1 : [qu'il tout au long du chemin\ saignait/]

361. Cl : [saignait/]

362. P : qu'est-ce qu'elle a ajouté/(.) qu'est-ce qu'elle a ajouté\ comme élément/E: un sujet/

363. E : tout au long du chemin\ saignait/

364. E : ((un élève lève la main))

365. P : ((le professeur le désigne du doigt))

366. E : tout au long du chemin\ saignait/]

367. P : ma::is/(.) tu oublies le mot qui introduit tout cela\

368. E : c'est qu'il

369. P : QUI/(.) tout au long du chemin\ saignait/(.) et quelle est la nature\ [de cet élément qu'elle a ajouté/]

370. E : [une proposition\]

371. P : oui\

372. E : une proposition subordonnée relative/

373. P : c'est une proposition subordonnée relative\ c'est joli une proposition subordonnée relative pour\ développer/(.)

La dernière constante se lit dans la gestion de la topogénèse où les enseignants signent leur statut interactionnel de façon très formelle à travers les gestes génériques de présentation de l'activité et des savoirs, d'étayage des actions et opérations dévolues aux élèves, d'ajustement du jeu et d'apport d'information, d'institutionnalisation enfin. Les actes ainsi posés ont certes pour but de permettre que les élèves prennent la responsabilité de « jouer le jeu », en s'engageant dans l'activité proposée, mais ont surtout pour but de gérer le problème pédagogique posé par les grands groupes.

Cependant, ce mode d'organisation connaît des variations d'un professeur à l'autre lorsqu'on s'intéresse aux microprocessus de co-construction et de partage des significations. Il s'agit des moments et espaces aménagés par l'enseignant pour que, au-delà de la rencontre des élèves avec les textes et les objets de savoir, ces derniers contribuent à la réalisation des multiples opérations de repérage, d'explication, de caractérisation, d'interprétation, de réécriture-enrichissement, de production etc., convoquées au cours des activités de lecture et/ou de préparation à la production écrite. À ce sujet, on peut noter qu'entre les interventions de négociation des consignes, de motivation, de régulation et d'information, d'évaluation, de synthèse et d'institutionnalisation et même de démonstration, l'enseignant domine l'interaction en imposant ses fonctions institutionnelles.

Exemple 4 – Extrait d'une séance d'une autre classe de 6^e

169. P : quoi d'autre\(\) faut pas que le professeur fasse le cours à votre place bien\(\) hum\(\) on demande la PROduction des élèves\(\) hum\(\) donc réfléchissez\(\) hum\(\) essayez de\(\) développer la scène\(\) qu'est-ce qu'il y a eu après\(\) hum\(\) quels sont les éléments qui composent la forêt\(\) essayez de faire la description d'une manière globale de la forêt hum\(\) vous décrivez\(\) vous faites la description de la forêt\(\) oui\

170. E : ((consultant son texte)) un fleuve dont le cours\(\) se brisait sur d'énormes rochers/

171. P : un fleuve\(\) dont le cours se figeait sur d'énormes rochers\(\) sur d'énormes rochers/ (1.5s) quoi d'autre/ qui dit mieux/

172. E : madame\

173. P : oui\ mademoiselle fall/

174. E : à leur passage\ l'hyène ricanait/

175. P : non\(\) n'avez pas toujours les yeux rivés sur le texte\(\) vous essayez à partir de\(\) de votre\(\) ré- réflexion\(\) ou bien ap- à partir de votre culture personnelle\(\) de vos expériences personnelles\(\) de développer la\(\) scène\(\) c'est ça qu'on vous demande hein/ mais pas les yeux rivés sur le texte\(\) mais pas les yeux rivés sur le texte\(\) hum\(\) voilà\(\) ICI\(\) on essaie à partir de v:os/ expériences personnelles\ de développer le\(\) texte\(\) de développer la description\(\) ...

176. Cl : (10.3s)

177. P : hum\(\) la présentation de la forêt\(\) la forêt est dense\(\) y de gros arbres\(\) hum\(\) le feuillage est touffu\(\) des animaux ont les\(\) il y a des animaux carnivores\(\) des carnivores\ des herbivores hum/ comme vous voulez\(\) hum\(\) carnivores\ herbivores\(\) ((le professeur écrit l'expression au tableau)) et quoi d'autre\(\) imaginez et développez la scène/ c'est ça qu'on vous demande\(\) en consigne/

178. Cl : (2.6s)

179. P : pourtant la consigne était bien claire/

180. E : ((un élève lève la main))

Ce style pédagogique semble être favorisé par la combinaison de trois facteurs : la posture symptomatique d'une survalorisation de la position de l'expert, la propension des professeurs à centrer leurs enseignements sur des connaissances déclaratives, les rapports des élèves aux textes et aux savoirs dont ils sont porteurs, aux activités de lecture et d'écriture. Caractérisés par une insécurité linguistique, herméneutique

et cognitive manifestes, ces rapports très tendus (voir exemple 4) les réduisent à une attitude passive, voire ce que Houssay (1993) appelle le « drop in » en disant que les élèves sont présents mais manifestent par diverses formes les chahuts, l'amorphie, leur refus de cautionner un face à face qui les exclut eux qui croyaient devoir en être le centre.

Cela dit, une analyse plus fine des micro-opérations initiées pour la réalisation des actions permet de se rendre compte d'une distribution des gestes spécifiques en fonction des activités et des enjeux de savoir. Ainsi les gestes, « comprendre » (une consigne, un texte, un exposé théorique), « définir » (un genre littéraire, un mode d'écriture, un type de discours), « expliquer » (un fait, une situation), « interpréter » (un passage, une technique littéraire), sont systématiquement associés aux activités de lecture-interprétation et d'études génériques. Ce faisant, l'abord du texte littéraire reste assujéti au processus d'acculturation qui représente, pour l'institution scolaire et sociale, la fonction première du littéraire à l'école. Quant aux gestes « repérer » (le schéma quinaire, des séquences descriptives, dialogales et explicatives, les temps verbaux, les points de vue, etc.), décomposer (une intrigue), « caractériser » (un genre littéraire, une insertion descriptive ou dialogale), « critérier » (les formes et modalités d'insertion d'une séquence encadrée, les moyens d'identification d'un genre littéraire), « évaluer » (une proposition de réécriture, de production), « expliquer » (une technique d'écriture), justifier (ses choix), ils sont associés à la fois aux activités de lecture et de réécriture. La dernière catégorie de gestes est constituée des opérations de repérage de « vides textuels », d'ellipses séquentielles ou de séquences annotées immédiatement suivies d'opérations d'insertion ou de développement de ces dites séquences. L'opération de composition et de structuration d'un projet narratif complète cette catégorie dans la perspective de la réécriture collective d'un récit à dominante descriptive, de propositions individuelles de paragraphes pour l'enrichissement d'un récit par l'insertion de deux séquences descriptives et dialogales, de réécriture collective d'un récit complet avec l'ajout de composantes manquantes à la séquence narrative, l'insertion de séquences descriptives, dialogales et explicatives.

Au bout du compte, on recense un traitement intensif de la séquence narrative particulièrement au niveau du schéma quinaire ou plus largement de l'agencement de l'intrigue. Cela pourrait expliquer, dans une certaine mesure, les performances particulièrement élevées des élèves par rapport aux sous-compétences de planification de l'intrigue. Cependant, la compétence de structuration interne de cette séquence narrative encadrante, connaît bien moins de réussite. Peut-être parce qu'elle est plus complexe parce qu'exigeant des sous-compétences plus difficiles à maîtriser à l'image de la sous-compétence de mise en cohérence qui passe par la gestion du point de vue et du système temporel. Les performances relatives aux compétences d'insertions de

séquences descriptives et dialogales encadrées sont du même ordre, qu'on les évalue d'un point de vue quantitatif (nombre d'insertions) ou à un niveau qualitatif (types d'insertion et pertinence). Il est à noter que ces dimensions du récit n'ont pas bénéficié du même niveau de traitement d'un professeur à l'autre et les élèves qui sont soumis à leur enseignement systématique ont pu réaliser des performances relativement honorables.

Conclusion

En FLS, la mise en regard de la co-action professeur/élèves et des performances narratives, au-delà de ses spécificités, amène à confirmer plusieurs analyses issues de travaux empiriques du même genre en FLM (Bru *et al.*, 2004 ; Clanet, 2005). Elles montrent qu'au cours du processus de transposition interne, plus le travail de recontextualisation des savoirs, sous la responsabilité de l'enseignant, est faible soit parce que la présentation en est linéaire, soit parce qu'il reste très proche du « texte savant », plus le travail de repersonnalisation de ce savoir par l'élève reste lourd et aléatoire. À l'inverse, plus le travail de recontextualisation est fort parce que reposant sur une ingénierie didactique centrée sur l'élève, plus l'effort de personnalisation de l'élève en est facilité. Cependant les situations d'enseignement en FLS ne se superposent pas purement et simplement aux situations d'enseignement du FLM. Matériellement déjà, le nombre d'élèves complique le phénomène souhaité de centration. Linguistiquement d'autre part, pour certains élèves, elles ressemblent plus à des situations d'enseignement de langue étrangère en dépit de l'utilisation de genres scolaires proches du FLM. D'où un sentiment d'insécurité didactique chez les partenaires didactiques. Ces deux caractéristiques connaissent d'autre part des réalisations très contrastées en fonction de la dotation pédagogique elle-même très différente dont bénéficient les établissements. L'amélioration de la méthodologie d'enseignement de l'écrit y passe donc certes par une conjonction réfléchie des innovations caractéristiques tant du FLE que du FLM, mais aussi par une évolution indispensable des conditions d'apprentissage.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (2005), *Les textes : types et prototypes. Récits, descriptions, argumentation et dialogue*, Paris : Armand Colin.
- BERNIÉ J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue Française de Pédagogie*, 141, pp. 77-88.
- BOUCHARD R. (2005), « Cultures "linguistiques-scolaires" et production écrite en français d'étudiants étrangers », in J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp. 245-267.
- BRU M., ALTET M. et BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 75-87.
- CLANET J. (2005), « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, pp. 11-28.
- FAYOL M. (1994), *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- LEONTIEV A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Paris : Éditions du progrès.
- MONTADON C. (2002), *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*, Paris : L'Harmattan.
- PLANE S. (1994), *Didactique et Pratique d'écriture. Écrire au collège*, Paris : Nathan.
- REUTER Y. (1994), « Problématique des interactions lecture-écriture », in Y. Reuter, (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre 1993)*, Berne : Peter Lang, pp. 5-20.
- ROGALSKI J. (2003), « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 23 (3), pp. 343-388.
- SENSEVY G. (2002), « Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve », in P. Venturini, Ch. Amade-Escot et A. Terrisse (coord.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Paris : La pensée sauvage, pp. 25-46.
- SENSEVY G. (2005), « Sur la notion de geste professionnel », in J.-P. Bernié, et R. Goigoux (Coord.) « Les gestes professionnels », *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 2005-1, pp. 4-6.
- SENSEVY G. (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in G. Sensevy et A. Mercier (ed.) (2007), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 13-49.
- WEINRICH H. (1973), *Le temps. Le récit et le commentaire*, Paris : Seuil.

L *e transfert en FLE : théâtre de cognition et d'émotions humaines*

NAWAL BOUDECHICHE

CENTRE UNIVERSITAIRE D'EL TARF, ALGÉRIE

LATIFA KADI

UNIVERSITÉ BADJI MOKHTAR D'ANNABA, ALGÉRIE

Le transfert est un traitement cognitif de déplacement/reconstruction de croyances, connaissances et compétences d'une situation donnée vers un autre cadre relativement proche. Qu'il s'agisse de situation d'enseignement/apprentissage monolingue ou bi/plurilingue, le transfert met sous les projecteurs l'activité du sujet. S'il est reconnu que cette activité n'est pas une habileté automatique qui se met spontanément en place dès que le sujet est face à une situation-problème donnée, et que les déperditions engendrent d'importantes pertes en connaissances déclaratives, il revient aux didacticiens de réfléchir aux situations et modalités d'enseignement/apprentissage les plus favorables non seulement au transfert des connaissances encyclopédiques, mais également, et particulièrement, au retraitement cognitif de ces dernières.

M *oisson théorique*

La revue de la littérature indique l'absence de consensus quant à la définition du transfert et des processus impliqués (Prawat, 1989). La littérature scientifique reste encore très vague (Raynal et Rieunier, 1998 ; Meirieu, 1998) car ne pouvant encore moduler la machine humaine à l'image d'une IRM intelligible de la complexité des mécanismes mentaux, de la réalité du travail cognitif humain. Elle nous éclaire néanmoins sur le fait que les mécanismes mentaux, qui sous-tendent ce réinvestissement des connaissances, se réalisent à travers l'utilisation partielle des ressources cognitives, des connaissances conservées en mémoire à long terme, et la réorganisation d'autres

connaissances par rapport à d'autres situations nouvelles. Mais il ne s'agit pas d'un traitement machinal, bien au contraire, il nécessite un apprentissage et un entraînement réguliers (Tardif et Meirieu, 1996 ; Barth, 1987, 1993). L'arène de cet ensemble d'opérations de contextualisation /décontextualisation /recontextualisation est le cerveau humain. Dans ce domaine, il est scientifiquement admis que nos ressources mémorielles sont limitées. Face à ce postulat, le transfert serait un processus de contournement de ces limites lors d'une situation-problème, ce qui fait dire à Simon (1990 :6) qu'« en raison des limites quant à leur rapidité et à leur puissance de traitement, les systèmes intelligents doivent employer des méthodes approximatives pour résoudre la plupart de leurs tâches. Leur rationalité est limitée » (Traduction libre). Parmi les stratégies d'allègement du coût cognitif de traitement des informations, le transfert permettrait un accès rapide à un ensemble de connaissances/croyances à la fois, adaptables au nouveau contexte et susceptibles d'être modifiées par ce nouveau cadre de travail. La moisson théorique nous permet de noter la complexité de ce fait, sa difficulté de réalisation, allant jusqu'à sa rareté pour certains chercheurs (Detterman, 1993; Tardif et Meirieu, 1996).

Cependant, il convient de noter que les aspects cognitifs de l'apprentissage sont inscrits dans un cadre anthropologique, fortement dépendant de chaque apprenant et du contexte de formation des connaissances et de celui du transfert potentiel de ces dernières. Le cognitif n'est pas un simple déplacement de croyances et de connaissances dans le dédale mnésique humain ; il est également et particulièrement émotif et culturel. Preuves en sont les travaux conduits sur la cognition en interaction avec la mémoire sémantique et épisodique (Tulving, 1976 ; Tiberghien, 1997). Si la première renvoie à la mémoire des connaissances générales, des concepts, des faits, à une mémoire objective et scientifique, la seconde est autobiographique, conduisant le cerveau à construire et mémoriser des informations en étroite relation avec leur contexte. Une partie de nos connaissances se conserve de ce fait avec leur contexte. La connaissance/croyance est ainsi récupérée de même que l'état émotionnel négatif ou positif sous-jacent à cette information construite, pour engendrer des réactions et des expressions spécifiques. En situation de transfert, cette mémoire nous accompagnerait de façon consciente ou inconsciente, en tant que témoin de notre vivant singulier et collectif. Le transfert en FLE serait ainsi lié au contexte de la mémoire épisodique, en tant qu'indice de récupération de connaissances antérieures.

D es dire et des faire d'étudiants

Étant donné que la récupération d'une information stockée ne s'effectue pas spontanément, mais est plutôt déclenchée par un stimulus (Tulving, 1976, *op.cit.*) le choix de la thématique de la production écrite décrite dans le cadre de cette expérimentation s'inscrit dans une interaction entre ces deux types de mémoire, épisodique *versus* sémantique, fondée sur une référence à des connaissances antérieures à mobiliser pour répondre à un nouveau cadre de production écrite : la description des festivités liées à la célébration d'une fête nationale (un évènement à la fois singulier et collectif). Il s'agit ainsi d'une situation-problème favorisant l'accessibilité à un certain nombre de connaissances antérieures qu'il est nécessaire d'adapter aux spécificités du texte descriptif, à la consigne de production et aux destinataires. Une sorte de raisonnement permettant de mobiliser des connaissances/croyances linguistiques et sémantiques en relation avec un sujet lié à l'identité individuelle et sociale des apprenants. Du fait que la construction de connaissances est une perpétuelle opération d'assimilation/accommodation, d'investissement, de modification, de généralisation, de confirmation, de déstabilisation et d'infirmité de croyances/connaissances, l'objectif de l'expérimentation est la réactivation des connaissances pertinentes par rapport à la situation de travail, permettant ainsi le développement de son système de traitement des informations et construction de connaissances, nécessitant l'investissement de modifications cognitivo-émotionnelles grâce à l'exposition à diverses situations de travail. En effet, nous faisons l'hypothèse que la consigne de production écrite, renvoyant à un nouveau contexte de travail par rapport au contexte originel de la formation des connaissances et croyances évoquées par la thématique de la pratique de classe, exercerait une pression cognitive incitant les scripteurs adultes à dépasser les premières réactions émotionnelles liées à cette thématique, pour mettre en œuvre un niveau de transfert élaboré, se vérifiant dans la mobilisation des connaissances répondant aux facteurs de la situation de communication.

C'est dans ce cadre que nous avons proposé à un groupe d'étudiants algériens de produire un texte en français décrivant les spécificités d'une fête nationale algérienne. Ce groupe composé de 20 étudiants de 1^{re} année inscrits en Licence de français, système LMD, au Centre universitaire d'El Tarf (Algérie) est constitué de 14 filles et de 6 garçons. La tranche d'âge varie entre 17 et 19 ans¹.

Ces participants sont des apprenants arabophones, ayant suivi leur cursus scolaire en langue arabe, comprenant un module d'apprentissage du français, dès le cycle primaire.

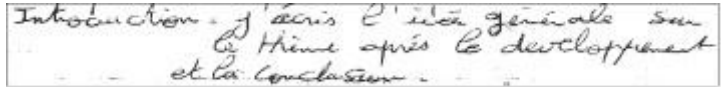
Auparavant, nous les avons sollicités pour répondre à un questionnaire portant sur leurs habitudes et difficultés en matière de production

1. Pour l'expérimentation, nous ne retiendrons que 16 copies, quatre étant illisibles.

écrite en langue arabe, langue de scolarisation, lors des années précédentes au secondaire, et les habitudes et difficultés qu'ils rencontrent à présent en français, langue exclusive d'enseignement/apprentissage à l'université.

Interrogés sur leurs habits individuels en matière de production écrite d'un texte en L1, les sujets interrogés répondent généralement :

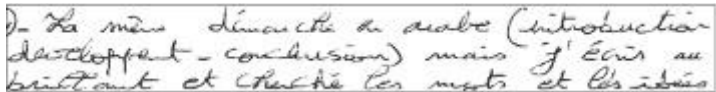
E1² :



Introduction - j'écris l'idée générale sur le thème après le développement et la conclusion.

Invités à dire comment ils procèdent lors de la production écrite d'un texte en L2, les étudiants révèlent une démarche commune avec la langue de scolarisation insistant toutefois sur le processus de transfert et de traduction et de réinvestissement des aspects formels de la production (introduction, développement et conclusion) ainsi que des aspects sémantiques relevant du noyau de l'activité cognitive de transfert (les idées, les mots)

E 1 :



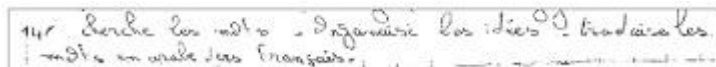
Je la même démarche de arabe (introduction développement - conclusion) mais j'écris au brouillon et cherche les mots et les idées.

E 2 :



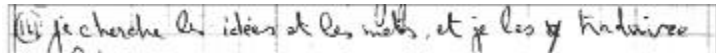
Je cherche les idées - les mots arabes - après je traduis en français.

E 5



117 cherche les mots - organise les idées et traduit les mots en arabe des français.

E 10 :



114 je cherche les idées et les mots, et je les y traduis.

Les réponses données par les étudiants indiquent qu'il nous faut reconnaître et considérer que le travail de traduction et de transfert participe du processus d'acquisition d'une compétence dans la L2, la L1 et/ou d'autres langues apprises faisant alors office de référent.

Lorsque nous avons aussi cherché à identifier la nature et les lieux de difficultés lors de la production écrite en français langue étrangère, nous avons pu constater que les étudiants réduisent les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail écrit à des problèmes de norme, de maîtrise linguistique de la langue et se plaignent d'une véritable « indigence lexicale » (Kadi, 2004) allant jusqu'à laisser penser que l'idée et le mot sont deux entités séparées. À les lire, on dirait que la pensée

est là dans l'attente d'un « habit » convenable, juste, adéquat pour prendre forme.

13: Mon difficulté à écrire en Frst: j'ai les mots en arabe mais j'ai pas des mots français. J'ai la facilité des mots mais mon difficulté à voir comment je relie les mots et les idées - problèmes de composition.

Ou encore :

13: pour moi il y a problème = il y a l'idée en arabe pour moi je -compte pas comme en France. Je suis un peu fatigué c'est un et si je suis comiser, bien les mots en France.

Parfois, les sujets décrivent ce qui peut être qualifié de « panne lexicale » :

13/ de temps en temps des mots ne me viennent pas et ça dépend du thème

On peut noter que les aspects textuels ne sont pas pris en compte et ne semblent même pas être perçus par les sujets (progression thématique, cohésion, cohérence...). L'angoisse est de dire, de trouver les mots. La pauvreté du vocabulaire, la méconnaissance de certaines expressions françaises semblent être à l'origine d'un authentique mal : le « mal à écrire ». Ne trouvant pas les mots, ces scripteurs semblent ne pas pouvoir donner naissance à leur pensée, à l'instar de ce poète qui écrivait : « J'ai oublié le mot que je voulais dire et ma pensée désincarnée retourne au royaume des ombres³. »

Lorsqu'on leur demande alors de dire comment ils se comportent face à un problème ou un obstacle de vocabulaire (difficulté à désigner) en français, ils déclarent pour la plupart avoir recours à la langue arabe comme si l'essentiel était de ne pas perdre l'idée :

E 2 :

pour moi je l'écrit le mot en arabe

E 3 :

J'ai écrit en arabe

E 7 :

13: ça c'est mon problème dans la l'écriture. lorsque je ne trouve pas le mots, soit je donne une phrase qui est au même sens et lorsque je ne trouve pas la phrase je le donne en arabe

3. Extrait d'un poème d'O. Mandelstam cité par Vygotski (1985).

Certains étudiants adoptent une stratégie de contournement lorsque la solution n'est pas trouvée. C'est le cas de E 5 :

13) Si je pense je doit les remplacer, si non je doit annuler toute l'idée et je passe à une autre idée plus facile.

Ou de E 6 :

Laisse vide, car n'arrive pas des autre mots

Enfin, les plus compétents d'entre eux recourent à l'explication ou à la synonymie :

E 4 :

j'explique le mot dans une phrase

ou E 7 :

* je remplace les mots par un autre mot soit à dire par le synonyme quelque par l'aide des exemple ...

L'activité de transfert a été particulièrement décrite par les témoins qui, dans leur grande majorité, indiquent penser d'abord dans une langue (en l'occurrence l'arabe⁴), puis traduire dans l'autre langue (en l'occurrence le français) les connaissances activées, ce qui constitue à notre sens une difficulté supplémentaire à celle de faire adhérer « le domaine idéal » et « le domaine matériel » dont Ricardou (1978) reconnaît le caractère distinct mais solidaire.

E 11 :

cherché en arabe puis je Traduis

E 10 :

3) je pense toujours en arabe et puis je translate

E 2 :

23. je réfléchis en Arabe et ensuite je traduis à français et parfois je le révisé directement par le français non par arabe.

E 3 :

lorsque je fais une leçon à français je réfléchis en arabe et après produit à français et parfois je révisé directement en français.

E 8 :

à l'écrit en français ~~je~~ premièrement j'ai réfléchi en arabe puis j'ai traduit ~~le~~ en français

Mais la traduction n'est pas le passage obligé pour tous les scripteurs puisque certains d'entre eux (les plus compétents) planifient et rédigent dans la même langue, c'est-à-dire dans la langue étrangère.

4. Nous postulons que c'est dans la variété standard, forme normée de la langue arabe (langue de scolarisation) que se fait le travail de récupération des informations en mémoire.

Il reste que ces derniers constituent une minorité par rapport à ceux plus nombreux qui pensent en arabe et traduisent ensuite.

E 13 :

Je réfléchis directement en français

E14 :

Je pense directement en français

E15 :

Je pense directement en français

On peut considérer que le recours à la langue de scolarisation durant la planification constitue une véritable stratégie de résolution de problème pour les scripteurs non compétents en langue étrangère puisque, comme le soulignent fort bien certains sujets, la langue arabe est convoquée devant la difficulté :

E 6 :

Je réfléchis en français. si je me trouve pas l'idée je réfléchis en Arabe.

E12 :

Par fois, il y a des situations j'ai réfléchi en français et par fois en arabe.

E17 :

23) Plus fois je pense directement en français et quand j'essaie de parler parfaitement au sujet je cherche à mal en Arabe puis je le traduis.

L'objectif principal de ce questionnaire était d'approcher par le dire les démarches de traitement des informations construites par ces apprenants, et leur impact sur leurs constructions langagières, à travers les processus rédactionnels qu'ils mettent en œuvre en situation d'écrit et de transfert de connaissances en langue étrangère. L'expérimentation quant à elle s'est fixé comme objectif d'observer le faire.

Après un rappel des objectifs et caractéristiques linguistiques du texte descriptif, pendant une quarantaine de minutes, les étudiants ont été invités à produire un écrit selon la consigne suivante :

« Rédigez un texte en français, dans lequel vous décrivez une fête nationale de votre pays. L'objectif de votre travail est de faire connaître, à vos lecteurs appartenant à une autre culture, une des fêtes spécifiques de votre pays. »

L'analyse des productions fait ressortir que les principales thématiques abordées dans les seize (16) copies récoltées sont la célébration de la Fête de l'indépendance algérienne (05 étudiants), la commémoration du déclenchement de la révolution algérienne (06 étudiants), les événements du 08 mai 1945 (03 étudiants), la célébration de la Journée mondiale de la femme (01 étudiante) et le réveillon de fin d'année (01 étudiante).

S'agissant des caractéristiques des textes écrits, outre le fait que la majorité des écrits se focalise sur la présentation historique des causes de ces événements plutôt qu'à une description des festivités, on peut noter des productions inégales tant au plan de la cohérence et de la cohésion qu'à celui de la maîtrise du code linguistique.

Il est intéressant de faire observer que, dans de nombreux textes, le transfert de vocables arabes (emprunts) n'est suivi ni d'une traduction en français, ni de leur explication : Chouhada⁵, moudjahed⁶; Moudjahidines⁷, Allah Akbar⁸; Chahid⁹; baklawa¹⁰, el henna¹¹; Chouhada¹², El fatiha¹³, El imam¹⁴, El douâa¹⁵. La plupart de ces xénismes relèvent précisément du contexte socioculturel dans lequel évoluent les scripteurs. De même les noms propres de combattantes (Hassiba Ben Bouali et Fatma N'soumer) ainsi que ceux de villes algériennes (Guelma, Kherrata, Sétif) sont donnés pour connus : aucune indication de l'identité, de la qualité et du parcours des combattantes ni de la localisation des villes, et ce, malgré la précision apportée dans la consigne que les lecteurs sont de culture autre. Le comportement des scripteurs révèle en fait la difficulté à prendre en compte le lecteur, ses connaissances lors de la planification.

Les étudiants ont certes des connaissances déclaratives construites aussi bien en arabe qu'en français, mais ils manquent de démarches permettant de réemployer à bon escient ce potentiel. Ils manquent ainsi de connaissances procédurales (savoir comment faire), et encore davantage de connaissances conditionnelles (savoir quand intervenir de telle ou telle manière), leur permettant de discerner les informations les plus utiles aux caractéristiques de la situation de travail. Il ne suffit pas d'avoir des connaissances ou des compétences mais, bien, d'être apte à s'en servir pour devenir plus efficace dans diverses tâches. Ce résultat est visible à travers le fait qu'ils ont davantage sollicité leur mémoire épisodique au détriment de la mémoire sémantique (Tulving, 1972 ; Baddeley, 1993). Ils n'ont pas *décontextualisé* puis *recontextualisé*, c'est-à-dire adapté voire modifié leurs représentations générales au nouveau contexte de production écrite en langue étrangère. De ce fait, ils n'ont pas tiré profit des points communs aux deux situations (source et problème), ce qui renverrait éventuellement à des démarches de production écrite peu stratégiques et peu contrôlées, ne prenant pas en considération la consigne d'écriture, ni le lecteur éventuel, qui pourtant était clairement mentionné au niveau de la consigne donnée. Cette absence de prise de recul nous permet de supposer que les

5. Martyrs.

6. Combattant.

7. Combattants.

8. Dieu est grand !

9. Martyr.

10. Pâtisserie traditionnelle.

11. Hénné.

12. Martyrs.

13. Nom du 1^{er} verset du Coran.

14. L'imam.

15. L'invocation.

sujets de l'enquête ne possèdent pas encore de compétences stratégiques et une bonne gestion de leurs ressources cognitives, traduisant des démarches de travail peu expertes, car selon Holyoak (1991 : 309), un expert est celui qui « réussit à s'adapter aux contraintes inhérentes à une tâche donnée ».

Puisque le transfert nécessite que l'apprenant réévalue ses actions et les conditions de celles-ci avec flexibilité, nous rejoignons Perrenoud, pour qui le transfert et la mobilisation des capacités et des connaissances ne sont pas donnés « par-dessus le marché », il faut les travailler, les entraîner. Cela exige du temps, des démarches didactiques et des situations appropriées (Perrenoud, 1997). Nous pensons que la description d'une fête nationale en langue étrangère est une situation appropriée à la conception de démarches didactiques favorisant la décontextualisation des connaissances, la prise en compte des connaissances partagées avec les lecteurs et celles attendues par eux. Les apprenants n'ont pas identifié le fait que les mots qu'ils utilisent ne représentent pas des références culturelles communément partagées par eux et par les lecteurs potentiels, qui appartiennent à une autre communauté linguistique. Ils n'ont pas décrit les festivités liées à ces fêtes nationales. Leurs écrits semblaient davantage relater des événements historiques empreints d'affectivité et d'émotions. Faute de situations diversifiées, il apparaît que ces apprenants accumulent des savoirs mais ne parviennent pas à mobiliser ces acquis dans d'autres situations. Nous pouvons noter du reste que les réponses des apprenants au questionnaire se reflètent parfaitement dans le travail écrit produit en aval.

Les résultats décrits nous suggèrent une interprétation renvoyant à deux niveaux de compétences en transfert de connaissances. Un premier niveau, se reflétant dans la capacité de l'apprenant à utiliser ce qu'il a appris auparavant, ce qui n'est pas sans nous rappeler la stratégie des connaissances rapportées (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Alamargot et Chanquoy, 2002) ou la compréhension de la surface textuelle et de la base de texte (Van Dijk et Kintsch, 1983) et un second niveau plus élaboré, renvoyant à l'orchestration de cet ensemble aux caractéristiques de la nouvelle situation d'apprentissage, ce qui nous renvoie à la stratégie des connaissances transformées et au modèle de situation. De ce fait, puisque construire des connaissances est une activité jamais achevée, toujours susceptible d'être enrichie, remaniée et complexifiée tout au long de la vie, le transfert renverrait au développement d'un programme de traitement provisoire, qu'il est indispensable d'enrichir et de gérer en fonction de chaque situation-problème, pour comprendre ce qu'il est possible de transférer tel quel et ce qu'il est nécessaire de réorganiser à chaque fois pour répondre aux exigences de la formation. Une sorte de dialectique constante d'assimilation et d'accommodation (Frenay, 1996). Dans ce contexte de travail, nos résultats renvoient plutôt à une réutilisation des

connaissances antérieures qu'à un transfert. En effet, les apprenants n'ont pas transféré au sens de mobiliser mais ont fait référence à leurs connaissances antérieures (Tardif, 1992). Pour Ellis (1965), il n'y pas eu de transfert car il n'y a pas eu de d'influence de performance de la situation source vers la situation cible. Cette situation pourrait s'expliquer par la charge émotionnelle accompagnant la nouvelle situation de travail (Mendelsohn, 1996 : 20) :

« ...il n'existe pas, d'un côté des connaissances stockées quelque part dans le cerveau de nos élèves, et, de l'autre, des aptitudes à transférer plus ou moins indépendantes de la façon dont ces connaissances ont été acquises. En réalité, nos connaissances ne sont que le reflet des processus par lesquels nous les avons encodées et tout nouvel apprentissage dépend de la manière dont ont été acquises les connaissances antérieures. Ce que nous appelons "transfert d'apprentissage" ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. »

Conclusion

Dans cette contribution, nous faisons l'hypothèse que la consigne de production écrite était susceptible d'amener des scripteurs arabophones à une résolution de problème, dans le cadre d'une activité cognitivement moins coûteuse. La thématique de production écrite reposait sur la réactivation et la mobilisation de connaissances et croyances « identitaires » déjà construites en langue de scolarisation et en langue maternelle du fait que le sujet fait partie du patrimoine individuel et historique des concernés. Ces apprenants n'ont pas mobilisé leurs compétences (Le Boterf, 1994) et leurs ressources constituées par des connaissances stockées en mémoire. Et pourtant ! Ces ressources et moyens sont une composante importante du capital intellectuel de chaque apprenant. Parce que rien n'est définitivement acquis en matière de compréhension du système cognitif humain, il convient de multiplier les réflexions théoriques et les initiatives de classe afin d'envisager de nouvelles tâches plus adaptées aux besoins d'apprentissage de chacun dans le contexte donné.

Bibliographie

- ALAMARGOT D. et CHANQUOY L. (2002), « Les modèles de rédaction de textes », in M. Fayol (Ed.), *Production du langage – Traité des sciences cognitives*, Paris : Hermès, pp. 45-65.
- BADDELEY A. (1993), *La mémoire humaine*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- BARBIER M.-L. (2003), « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *Arob@se*, 1-2, pp. 6-21.
- BARTH B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris : Retz.
- BARTH B.-M. (1993), *Le savoir en construction*, Paris : Retz.
- BEREITER C et SCARDAMALIA M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- CUMMING A. (1990), « Metalinguistic and ideational thinking in second language composing », *Written Communication*, 7 (4), pp. 482-511.
- DETTERMAN D. K. (1993), « The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon », in D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*, Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, pp. 1-24.
- ELLIS H. (1965), *The transfer of Learning*, New York, NY : Macmillan.
- FRENAY M. (1996), « Le transfert des apprentissages », in E. Bourgeois (éd.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Paris : PUF, pp. 37-56.
- HOLYOAK K.J. (1991), « Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise », in K.A. Ericsson et J. Smith (dir.), *Toward a General Theory of Expertise: Propects and Limits*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 301-335.
- KADI L. (2004), *Pour une amélioration de la production écrite des étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon*, Thèse de Doctorat d'État, Université de Constantine, 674 pages.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- MEIRIEU P. (1998), « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », in J.-P. Astolfi et R. Pantanella (Éd.), *Apprendre* [Numéro hors série des Cahiers pédagogiques], pp. 6-7.
- MENDELSON P. (1996), « Le concept de transfert », in Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon : CRDP, pp. 11-20.
- PRAWAT R.S. (1989), « Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: A research synthesis », *Review of Educational Research*, 59(1), pp. 1-41.
- PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF (4^e éd. 2004).
- RAYNAL F. et RIEUNIER A. (1998), « Transfert et psychologie cognitive », *Éducatives*, 15, pp. 11-17.
- SIMON H.A. (1990), « Invariants of human behavior », *Annual Review of Psychology*, 41, pp. 1-19.
- TARDIF J. (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- TARDIF J. et MEIRIEU P. (1996), « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, 98, pp. 4-7.
- TIBERGHEN G. (1997), *La mémoire oubliée*, Paris : Mardaga.
- TULVING E. (1972), « Episodic and semantic memory », in Tulving E. et Donaldson W. (éds), *Organization of Memory*, New York : Academic Press, pp. 381-403.

- TULVING E. (1976), « Rôle de la mémoire sémantique dans le stockage et la récupération de l'information épisodique », *Bulletin de psychologie*, La mémoire sémantique, pp. 19-25.
- VAN DIJK T.A. et KINTSCH W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academy Press.
- VICTORY M. et LOCKHART W. (1995), « Enhancing metacognition in self-directed language learning », *System*, 23 (2), pp. 223-234.

V *aria*

CHANTAL PARPETTE
CÉCILE MEDINA

Les discours dans l'action

Réflexions autour des stratégies de formation linguistique pour des personnels de chantiers de construction

CHANTAL PARPETTE

LABORATOIRE ICAR, UNIVERSITÉ LUMIÈRE-LYON 2, FRANCE

CÉCILE MÉDINA

LABORATOIRE HCTI, UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE,
FRANCE

Les situations orales professionnelles offrent une gamme très étendue de relations entre discours et action. Dans un cours magistral de droit, la composante verbale occupe la place essentielle et structure fondamentalement la communication. L'action d'enseigner est en l'occurrence une action quasi exclusivement langagière. Si l'espace de l'amphithéâtre et la valeur institutionnelle qui lui est attachée imprime une certaine forme au discours, il ne joue aucun rôle dans le sens des énoncés. Et aucun artefact ne sert de support aux explications de l'enseignant. Il en va différemment d'autres contextes d'enseignement où la manipulation des objets (ordinateur, vidéo-projecteur) et les différentes schématisations ou formules inscrites au tableau s'imbriquent dans le discours de l'enseignant et le structurent tout comme ils prennent sens grâce au discours de celui-ci (Bouchard et Parpette, 2008 et 2009). Les échanges entre un médecin et son patient lors d'une consultation médicale font intervenir de manière déjà plus marquée la combinaison entre l'acte et la parole (Fassier et Talavera-Goy, 2008 ; Kautenburger, 2006). Certains énoncés ne prennent sens qu'en lien avec les gestes du médecin, au moment de l'auscultation par exemple, alors que d'autres moments se déroulent essentiellement sous forme d'échanges verbaux (historique des symptômes, explication du diagnostic, proposition de traitement). Ce qui se passe sur un chantier de construction figure à l'autre bout de cette chaîne de combinaisons entre discours et action : l'espace, le temps, les gestes et les objets de

l'action professionnelle, ainsi que le vécu professionnel partagé entre les travailleurs, structurent les discours de manière fondamentale au point qu'il n'est souvent pas possible de les en dissocier.

La formation linguistique des ouvriers migrants confronte donc les enseignants chargés de concevoir et assurer ces formations à des réflexions qui les éloignent singulièrement des stratégies qui prévalent dans les cours de langue habituels, centrés essentiellement sur la communication verbale. Il ne s'agit plus seulement en effet de s'intéresser à la seule compétence linguistique mais à ce qu'il est convenu d'appeler la part langagière du travail. L'impulsion donnée aux programmes de formation linguistique, dans le contexte de la formation professionnelle générée par la loi de cohésion sociale de 2004, interroge les stratégies de formation : comment intégrer objets, espace, compétences professionnelles dans les modalités et les supports d'enseignement ? Est-il possible de concevoir ce type d'exigence dans un espace-classe et selon des modalités prévues pour les formations linguistiques pensées en termes de situations de communication et non de situations professionnelles ?

Nous nous proposons d'explorer ici quelques-unes des caractéristiques des discours de travail sur les chantiers de BTP afin d'étudier des pistes de formation linguistique. Il ne s'agit pas en l'état actuel de la réflexion de proposer des modalités d'apprentissage de la langue à l'opérationnalité assurée, mais, plus modestement, d'amorcer des propositions à soumettre à expérimentation.

L a langue reconnue comme compétence professionnelle

Le secteur des bâtiments et travaux publics (BTP) fait face à un déficit de main-d'œuvre croissant compensé par un appel fréquent à des ouvriers étrangers qualifiés. L'absence de maîtrise d'un français minimal de la part de cette catégorie professionnelle est source d'erreurs et de conflits. Les erreurs dues en partie à un problème de compréhension ralentissent la productivité, synonyme de pertes financières pour l'entreprise, et peuvent nuire à la sécurité. La formation linguistique vise à offrir une meilleure intégration de ces salariés dans l'entreprise, et à permettre une plus grande efficacité de leur action sur chantier, dans les conditions de sécurité requises.

La prise en compte par les pouvoirs publics français de la question linguistique peut s'appréhender au travers de différentes lois. La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie modifie l'article L. 900-6 du code du travail en y incluant la question

linguistique : « Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie ». L'article 5 de cette loi donne le statut de compétence professionnelle à la langue et permet d'intégrer aux formations professionnelles les formations à la langue française.

La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales présente la particularité d'attribuer aux régions à compter du 1^{er} janvier 2005 un rôle accru concernant la formation professionnelle au travers d'un plan régional de formation, outil d'action pour la formation professionnelle dans une perspective qualifiante : « Ces formations devront permettre aux bénéficiaires d'acquérir une qualification reconnue. »

Enfin, la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 s'attache à la question de la promotion de l'égalité des chances et fait de l'apprentissage de la langue un enjeu de la formation professionnelle et de l'intégration sociale et professionnelle des salariés et/ou des demandeurs d'emploi.

É *tude de la part langagière au travail, description du protocole*

Afin de répondre aux besoins de formations nouveaux, favorisés par ces dispositifs législatifs, il nous faut tout d'abord étudier la langue sur chantier pratiquée par les francophones pour pouvoir ensuite proposer une offre de formation linguistique adaptée.

La recherche que nous avons menée¹ a été réalisée pour le compte de la Société de BTP Vinci, thèse financée par un contrat de recherche CIFRE. Nous avons mené une étude participante et longitudinale de trois ans auprès de compagnons en BTP afin de dresser un état des lieux du français parlé dans ce contexte. Nous avons adopté une observation de terrain suivant une approche *in situ* participante. Le corpus dont nous disposons est le résultat d'une période de près de deux années d'enregistrements audio réalisés au sein de sociétés du Groupe Vinci. Nous avons observé le public ouvrier, qui représente la majorité des emplois du groupe Vinci, entre 60 % et 85 % suivant les entreprises du groupe. Nous nous sommes intéressée à deux grandes activités du groupe au travers des métiers des Bâtiments et des Travaux Publics (TP). Nous avons enregistré 93 locuteurs en TP et 55 locuteurs en Bâtiment, soit 95 % de la population sollicitée (5 % ont refusé l'enregistrement). Tous nos locuteurs sont de sexe masculin.

1. Thèse de Cécile Médina, *Le français parlé dans les BTP. De l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Université de Bretagne de l'Ouest.

Quelques caractéristiques des discours de chantiers de construction

UN PROCESSUS DE CONTEXTUALISATION DANS UN UNIVERS POLYSÉMIQUE

Le discours de chantier s'inscrit particulièrement dans un phénomène que l'on pourrait décrire comme des significations très dépendantes de l'espace et de la temporalité du chantier. En effet, chaque énoncé prend sens dans un rapport étroit avec l'espace, le temps et les savoir-faire à mettre en œuvre. Afin d'illustrer notre propos, nous prendrons appui sur un premier exemple : « mets un coup de pelle là ». Cet énoncé peut en effet admettre différents types de réponses qui seront conditionnées par le lieu, le moment, les locuteurs en présence, et leurs savoir-faire professionnels.

Le récepteur peut interpréter l'annonce « mets un coup de pelle là » comme étant une demande d'évacuer la terre à un endroit précis lors de la phase d'implantation. Mais elle peut également être interprétée comme une demande d'ajout d'un peu de béton (une pelle de béton) dans la trace avant la pose de bordure. Enfin le terme « pelle » peut être interprété comme « tractopelle » et conduire alors à deux actions, soit enlever une partie de terre ou de cailloux au moyen du godet du tractopelle, soit rajouter de la terre ou du caillou. On observe donc au travers de cet exemple que l'action à réaliser (mettre ou enlever) ne peut être analysée qu'au regard de l'avancement du chantier (le phasage) et des moyens à mobiliser (pelle ou tractopelle), eux-mêmes conditionnés par la tâche à réaliser d'une part, par les compétences du récepteur d'autre part. Si celui-ci est conducteur d'engin, la requête qui lui est adressée concernera nécessairement le tractopelle ; dans le cas contraire, il s'agira d'une pelle ordinaire. Le sens d'un énoncé sur le chantier est donc très polysémique, chaque signification dépendant à la fois du phasage du chantier et des profils professionnels et postes de travail des individus.

PAROLE ET ACTION

L'imbrication entre discours et action apparaît encore plus déterminante dans les tâches qu'accomplissent sur ce même chantier le grutier et le chef.

Le chef, au sol, muni d'un walkie-talkie, donne des instructions au grutier installé 40 mètres au-dessus de lui dans la cabine de la grue. Ce dernier ne parle pas mais réagit en déplaçant la grue selon les directives qu'il reçoit :

Le chef : la 125 qu'est là y a X dessus on la met à côté

Le grutier vient pour accrocher la banche et l'ouvrier debout sur la banche l'accroche

Le chef : monter monter monter monter

Le grutier démarre - la parole du chef accompagne la montée de la banche

Le chef : stop

Le grutier arrête la banche en l'air - le chef se déplace

Le chef : mets-la ici on va la gratter et graisser

Le grutier repère le nouveau positionnement du chef et lui redescend la banche Le chef et un ouvrier au sol grattent et graissent la banche

À chaque consigne répond une action du grutier (en italique dans le corpus ci-dessus) ; et chaque action accomplie entraîne une nouvelle consigne jusqu'à la réalisation complète de la tâche. La tâche prévue est menée à bien grâce à une combinaison entre parole et action, particulièrement visible ici du fait de la répartition exclusive de l'une et de l'autre entre les deux acteurs de la situation.

Cette combinaison entre parole du chef et action du grutier est structurée par l'espace du chantier et le travail à accomplir, ici la construction de l'immeuble. Enfin, les énoncés qui dirigent les opérations trouvent leur signification dans la compétence professionnelle partagée des deux locuteurs en présence. Le grutier sait ce qu'est « la 125 » (une banche de un mètre vingt-cinq), et pourquoi il faut « la mettre à côté ». En effet, au cours de cette action le grutier et les compagnons au sol sont engagés dans une phase de démontage et préparation. Ainsi, le grutier sait qu'il ne peut déplacer que certaines banches, celles libres et celles ayant servi la veille au coffrage de murs. Mais lorsque le compagnon au sol annonce « prends celle-là on va la gratter » cela signifie qu'il s'agit d'une banche exploitée la veille en coffrage. De fait, elle doit être nettoyée, ce qui va impliquer une phase de transition de nettoyage entre la prise de la banche et son repositionnement, mais ce qui implique également que lorsqu'il va lever la banche, il va devoir le faire avec plus de précautions car elle est collée au béton, des éléments de type aimants sont susceptibles de tomber, et il y a un risque pour le personnel au sol. L'ensemble de ces informations émerge de l'énoncé présenté dans notre exemple.

La compétence professionnelle partagée, et la connaissance du chantier limitent la dimension linguistique à des énoncés brefs, relativement routinisés, et dont la signification s'appuie sur la compétence professionnelle partagée entre les deux interlocuteurs. Le savoir-faire rend inutile un dire développé. On verra ci-dessous que la verbalisation de ces données implicites peut faire partie des stratégies de formation linguistique des personnels allophones.

Mise en œuvre didactique

La formation linguistique des personnels allophones des chantiers pose un certain nombre de questions par rapport aux schémas habituels des formations dispensées dans les centres de langue. L'enseignement du français langue étrangère a mis, depuis les années 1970, la notion de situation de communication au cœur de ses préoccupations, mais en privilégiant la dimension verbale au point d'exclure quasiment tout autre dimension, en particulier l'organisation spatiale et les objets, les gestes et actions des participants, leur vécu partagé, et l'inscription de leurs discours dans la durée. La raison essentielle, structurelle, et la plus contraignante, réside dans la situation d'enseignement-apprentissage, au sein d'un espace-classe, qui suppose de reconstituer et traiter des discours hors de leur contexte naturel de production. L'enseignement de la langue est donc essentiellement verbo-centré. Cette centration sur la dimension verbale reste possible dans des situations où l'action n'est pas centrale, où elle ne structure pas le discours. Les éléments de contexte susceptibles d'intervenir dans la forme du discours, le lieu, les objets présents, sont ramenés à la dimension verbale, par des procédures d'explicitation. Les simulations de réel opèrent une série de prises en charge du contexte par le texte de manière à rendre audible une communication hors de tout contexte, par l'introduction d'énoncés très explicatifs (Parpette, 1998). Les discours professionnels très imbriqués dans l'action, qu'il s'agisse de fouilles archéologiques, de soins infirmiers aux malades, ou comme ici de chantiers de construction ne peuvent pas se couler dans ces procédures. Si la reconfiguration d'éléments situationnels en éléments verbaux reste une procédure opérationnelle, elle ne peut pas jouer le rôle central. La création d'un programme de formation linguistique pour les ouvriers de BTP allophones suppose donc de trouver d'autres procédures pour traiter cette part langagière du travail qui ne peut être isolée de l'acte professionnel dans lequel elle s'inscrit.

Nous allons essayer de tracer ici quelques pistes pour la mise en œuvre d'une formation linguistique adaptée à ce type de public professionnel. Il est nécessaire de penser de nouvelles procédures de travail tout en restant réaliste par rapport à la faisabilité de l'opération. S'il est important pour le concepteur du programme et l'enseignant d'accepter d'évoluer vers des pratiques d'enseignement un peu différentes de celles qui prévalent en centres de langue, il ne faut toutefois pas perdre de vue le fait que *i)* ces formations comportent un nombre d'heures limité, *ii)* le chef de chantier attend de cette formation des résultats tangibles au terme de la formation, c'est-à-dire la maîtrise de la part langagière des tâches accomplies par l'ouvrier à son poste de travail, *iii)* l'espace-classe où aura nécessairement lieu une partie de la

formation reste un espace « hors site », qui n'est pas celui du chantier, et que cela comporte à la fois des contraintes et des potentialités.

Les pistes proposées ici sont un début de réflexion sur la manière de concevoir un programme de formation linguistique pour ces ouvriers allophones des chantiers de BTP. Elles s'inscrivent dans une approche par poste de travail. Il ne s'agit donc pas d'une approche transversale des compétences. Les procédures proposées ici sont à la fois un réinvestissement de pratiques connues en enseignement du FLE, et une évolution vers des formes d'enseignement plus innovantes.

LA PRISE EN COMPTE DE L'ESPACE PROFESSIONNEL

Dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère, la dimension visuelle occupe dans les manuels une place quantitative-ment conséquente mais qualitativement secondaire dans son rapport aux discours.

Très peu de tentatives ont été faites pour produire des méthodes vidéo, sans doute considérées comme coûteuses, exigeantes en matériel, et finalement pas indispensables compte tenu de l'orientation verbo-centrée de l'enseignement de la langue. Dans le cadre qui nous intéresse ici, la dimension visuelle joue un rôle essentiel. Celle-ci peut prendre différentes formes en termes de supports :

- **éléments fixes** : photos, schémas, petits objets de chantier - donnant lieu à des activités d'apprentissage lexical : appariement mots/objets, énoncés/actions ; compréhension/production orale de description de lieux, de machines, d'opérations de chantier ;
- **vidéos** : elles permettent de représenter l'espace d'un chantier, d'en faire apparaître en abrégé les différents moments, et de focaliser sur certaines actions. À partir de ces supports, peuvent être mises en œuvre des activités de compréhension des situations dans leur dimension verbo-gestuelle, mais aussi des activités d'expression : description du chantier, de la chronologie des opérations ; explication des actions et des procédures sur tel ou tel poste de travail.

L'ingénierie de ce type de formation comporte de manière quasi incontournable la constitution de supports filmés réalisés en collaboration entre des concepteurs de formations, des décideurs en entreprises et des acteurs de chantiers. Soulignons au passage que ce sont des opérations lourdes, qui supposent des scripts précis pour que les films puissent montrer les aspects sur lesquels il paraît important de travailler. Pour être opérationnelles et servir au plus grand nombre de formations possible, ces actions demanderaient que les produits ainsi réalisés soient mutualisés.

LE TRAITEMENT DE LA PAROLE DANS L'ACTION

VS LA PAROLE SUR L'ACTION

La parole au travail comporte deux facettes dont la distinction n'est pas anodine pour la construction de séquences de formation linguistique.

Elle est d'une part parole *dans* l'action, comme on l'a vu dans les extraits plus haut. Elle est aussi parole en amont ou en aval de l'action, parole *sur* l'action, qu'il s'agisse d'expliquer ce que l'on va faire, ce que l'on a fait, ou de rendre compte d'un dysfonctionnement. La parole *dans* l'action, dans ces moments du chantier où le plan technique et le plan linguistique sont très imbriqués, est plus difficile à traiter hors site. Si l'on considère que cet entraînement doit avoir lieu pendant la formation linguistique, certaines pistes peuvent être explorées.

Dans le cas qui nous occupe, on peut imaginer une mise en situation dans les sites d'apprentissage du BTP, chantier école, ou centre de formation professionnelle. Ces lieux d'apprentissages *in situ* devraient permettre de combiner le dire, le dire de faire et le faire, en complément des activités réalisées en salle de cours. Peut être proposée par exemple dans ce contexte une activité de type jeu de rôle au cours duquel chaque participant serait mis en situation. Nous pouvons imaginer que lors de l'apprentissage des nombres, qui peut être contextualisé par la phase d'implantation en TP, nous pouvons réaliser une mise en situation. L'émetteur possède un plan sur lequel il lit les indications de hauteur des points à marquer qu'il annonce à son binôme : « tu mets celui-là à plus dix » ce qui signifie à plus dix centimètres du sol ; son partenaire doit mesurer et positionner le cordeau. Suite à cette première étape les rôles sont inversés, de manière à ce que chacun réalise production verbale et réponse actionnelle. Cette activité pourra se conclure par une étape de vérification, toujours présente en clôture de chaque phase en BTP. Pour ce faire, les binômes intervertiront leurs places et auront à charge de vérifier le travail de l'autre groupe, ce qui les amènera à verbaliser le travail réalisé, voire les dysfonctionnements.

La parole *sur* l'action est plus difficile à saisir sur le chantier pour l'observateur parce qu'elle n'est pas systématiquement présente – on a moins besoin de parler quand tout se déroule bien ! – et qu'elle émerge de manière peu prévisible en fonction des aléas du chantier. C'est en revanche la plus facile à traiter dans l'espace de la classe justement parce qu'elle n'est pas inscrite directement dans l'action, elle est plutôt description ou narration de l'action, et peut de ce fait être traitée de manière autonome. Il est assez aisé d'imaginer des activités de prise de parole de ce type dans la classe, à partir par exemple de photos ou de vidéos, pour développer le discours explicatif, apprendre à parler de son travail. Cette compétence d'explicitation relève de plus en plus des compétences professionnelles car, comme le souligne F. Mourlhon-Dallies, cela permet aussi de « rendre perceptibles les “blancs” du discours, ses non-dits qui sont autant d'évidences pour certains praticiens et autant de chausse-trappes pour les néophytes extérieurs au domaine d'activité et pour les étrangers n'ayant pas les mêmes codes culturels ni les mêmes pratiques professionnelles » (2008 : 136). Pour des ouvriers allophones récemment ou pas

encore arrivés sur le chantier, apprendre à parler du chantier, de ses acteurs, de ses techniques, de ses habitudes, est une manière de s'acculturer à l'environnement professionnel qu'ils sont appelés à intégrer, et de mieux maîtriser plus tard les implicites de la communication du chantier.

DU SCÉNARIO DISCURSIF AUX ÉNONCÉS PARTICULIERS

Les discours professionnels sont d'une part configurés par les habitudes langagières de la profession qui a mis au point au fil du temps des scénarios discursifs, et des énoncés plus ou moins routinisés selon les situations.

Ces scénarios sont d'autre part investis par des individus qui ont chacun leur personnalité propre, leur humeur du moment, etc. Les discours qu'ils produisent sont la résultante de ces deux composantes, l'une collective, prévisible, l'autre individuelle, plus sujette à variation (De Saint Georges, 2007). S. Abul-Hajja montrait dans son étude des discours des guides touristiques (2004) comment le guide mêle explication sur les sites et ce qu'elle appelle le « discours relationnel », comment les moments de la visite se suivent selon un ordre prévisible, mais avec une implication personnelle, un style dépendant étroitement du caractère du guide qui peut choisir un degré de connivence très élevé ou au contraire très limité avec son public, ce qui lui donne soit le profil du guide sérieux, soit au contraire celui de l'amuseur.

Cette combinaison entre un scénario pré-établi et ses différentes déclinaisons langagières en fonction des individus peut donner lieu sur le plan didactique à deux types d'activités. Le premier consiste à faire repérer le déroulement d'un scénario, par exemple « comment s'organise le discours d'un ouvrier au sol demandant une intervention au grutier, quelles sont les étapes de ses instructions ? ». Celles-ci se présentent toujours de la même manière : annonce de l'élément à prendre, guidage de la manœuvre, annonce du lieu de destination, guidage de la manœuvre, annonce des actions spécifiques si besoin, guidage de la manœuvre, puis guidage de la manœuvre pour déposer l'élément. Une fois le scénario établi, on fait écouter et comparer les discours de 2 ou 3 ouvriers différents s'adressant au grutier, avec le repérage, au sein du scénario partagé, des différents énoncés utilisés par chacun, et des variations dans les manières de l'actualiser.

VALIDATION DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

L'évaluation des compétences langagières ne peut pas s'inscrire dans les certifications habituelles, telles DELF-DALF, qui n'impliquent que la dimension verbale de la communication. Comme nous l'avons vu plus haut, deux modalités d'utilisation de la langue sont à développer dans la formation. La capacité à décrire une opération de chantier, à exposer un dysfonctionnement, peut être évaluée sous une forme

habituelle, en salle, face à un examinateur. En revanche, comme le souligne H. Adami (2007 : 90-91) l'évaluation de la parole en action, ou, en d'autres termes, de la capacité à établir une relation adéquate entre la parole et l'action, ne peut se situer en dehors du site du chantier. On peut alors imaginer une évaluation conjointe par l'enseignant de langue et du tuteur lors d'activités de chantier.

Pour ce faire, une première évaluation spécifiquement langagière peut être réalisée en salle de cours en exploitant les éléments de contextualisation utilisés tout au long de la formation. Lors de cette première phase, sont évaluées une partie des compétences en réception orale et écrite, puis en production orale et écrite. Dans un second temps, les mêmes exercices adaptés au contexte entier du chantier sont réalisés. Le tuteur procède à des passages de consignes et évalue les réponses actionnelles et/ou verbales. Cette évaluation est réalisée en partenariat entre le formateur linguistique et le tuteur de chantier. Le second évalue la pertinence de la réponse en acte, le premier veille à distinguer la compétence en langue et la compétence professionnelle. Il est en effet important que l'évaluation de la compétence linguistique ne soit pas occultée par le savoir-faire professionnel.

Conclusion

La formation mixte, entre salle de cours et chantier sur les sites des entreprises, est un dispositif de formation professionnelle particulièrement développé en BTP depuis les années 1990, même si elle tend à se réduire par manque de formateurs susceptibles de prendre en charge cette stratégie de formation. Cette approche combinée fait particulièrement sens dans un contexte où parole et action sont aussi étroitement imbriquées. De plus, l'apprentissage et le compagnonnage, ainsi que le tutorat, sont des formes de transmission de savoirs particulièrement prégnantes dans ce secteur d'activité. Les procédures de formation linguistique esquissées ici pourraient donc s'appuyer sur des codes de formation déjà en place dans ce secteur d'activité.

Bibliographie

- ABUL-HAJJA S. (2004), *Analyse du discours et didactique. Le discours des guides touristiques en situation exolingue : le cas des guides jordaniens*, Thèse de doctorat, Lyon : Université Lumière-Lyon 2.
- ADAMI H. (2007), « Dire le savoir-faire en contexte professionnel : problèmes, enjeux et perspectives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42 : Langue et travail, Paris : Clé International, pp. 88-99.
- BOUCHARD R. et PARPETTE C. (2008), « Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit », in Schuwer M., Le Bot M.-C., Richard E. (éds.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours- interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 55-74.
- BOUCHARD R. et PARPETTE C. (2009), « Plurisémioticité et multimodalité dans un cours magistral scientifique », in Rabatel A. (dir.), *Reformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 97-116.
- DE SAINT GEORGES I. (2007), « Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier », *Cahiers de linguistique française*, 26, revue en ligne, Université de Genève, pp. 321-342.
- FASSIER T. et TALAVERA-GOY S. (2008), *Le français des médecins*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- KAUTENBURGER M. (2006), « Pratique et théorie pour un cours de français médical réussi », *Le français dans le monde*, 346, Paris : CLE International, pp. 32-35.
- MOURLHON-DALLIES F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- PARPETTE C. (1998), « Le discours oral : des représentations à la réalité », in Springer C. (éd.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Strasbourg : Université de Strasbourg, pp. 126-134.

N° d'éditeur : 00000000 – CGI – Janvier 2012
Imprimé en France par La Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy – N° d'impression : 000000

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®