

## FORMER AUX ÉCRITS TOUT EN MAXIMISANT LE TEMPS DE PAROLE EN CLASSE : L'ÉCRITURE COLLABORATIVE ET LES INTERACTIONS

**MASSÉ Olivier**  
Institut Français du Japon – Tōkyō  
olivier.masse@institutfrancais.jp

**HEURÉ Peggy**  
Institut Français du Japon – Tōkyō  
peggy.heure@institutfrancais.jp

Les étudiants japonais seraient « mal à l'aise » à l'oral, mais « bien plus forts à l'écrit ». Cette idée reçue est battue en brèche par les résultats de ceux qui, parmi les plus motivés de ces étudiants, se rendent en France pour faire des séjours linguistiques : on découvre alors que, débutants ou avancés, leurs « notes » sont généralement bien meilleures à l'oral qu'à l'écrit<sup>1</sup>.

Ce résultat peut paraître surprenant. Comment le comprendre ? En fait, alors que l'exercice à l'oral entraîne difficilement à autre chose qu'à des situations d'échange à l'oral, on peut en revanche constater que le travail qui est fait à l'écrit, devoirs et exercices en classe, ne correspond malheureusement que rarement à des situations d'écrit telles que nos apprenants pourraient les rencontrer en France, telles qu'elles sont listées dans les descripteurs du CECR.

Mais avec le peu de temps que nous avons à chaque séance avec nos apprenants, avec le peu de séances que nous avons durant nos sessions, et surtout avec l'urgence où nous sommes tenus de développer des compétences d'oral, comment faire pour en même temps développer des compétences d'écrit<sup>2</sup> ? Car il ne suffit pas de parler pour savoir écrire : au-delà du rapport graphie-phonie qui est déjà bien périlleux en langue française, il faut encore introduire des formes de discours et un lexique souvent spécifique au genre écrit. Comment faire, alors, pour faire apprendre comment on écrit en français et comment on écrit à la française dans le temps même qu'on nous demande de consacrer au développement de l'oral ?

Dans le sillage du changement de paradigme pédagogique que représente l'approche

---

<sup>1</sup> Évoqué par exemple par Miyuki Kasuya, in *Le samouraï et la tour Eiffel*, Mémoire de Master 2 Pro de FLE, 2009, Université Lyon 2, p. 16.

<sup>2</sup> Et cette situation de l'enseignement des écrits n'est pas propre au Japon : J.-C. Beacco constate en effet qu'il « occupe dans bien des situations d'enseignement des langues une place secondaire », in *L'approche par compétences, dans l'enseignement des langues*, éd. Didier, 2007.

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014**

---

par compétences, le CECR invite au développement des interactions en classe et à la réalisation de tâches collaboratives. Dans le même temps, il met l'accent sur la nécessité « fonctionnelle » de former à des écrits « insérés dans la société », c'est-à-dire qui soient utiles au locuteur-apprenant pour comprendre et surtout se faire comprendre dans la société des gens dont il apprend la langue. En fait, loin d'être des objectifs contradictoires, la formation aux écrits « utiles » va de pair avec le développement de la capacité à interagir oralement selon des modalités d'échanges authentiques. Il conviendra donc tout d'abord de s'interroger sur la nature des écrits que l'on veut faire apprendre pour exposer ensuite comment on peut faire de l'écrit avec de l'oral.

### **1. Quels écrits dans la classe ?**

#### **1. 1. À quoi servent les documents écrits ?**

Des années de scolarité pour chacun, des siècles de « culture » accumulée sur des étagères de bibliothèques pour nos sociétés font des écritures un monde merveilleux, incommensurable, magique à la limite<sup>3</sup>, puisqu'il porte, dans l'au-delà des signes auxquels il nous expose, la matière même de toutes les évocations poétiques.

Et pourtant, l'archéologie semble régulièrement nous révéler que, en amont du caractère sacré qu'ont su lui conférer les religions, la plupart des systèmes d'écriture qui sont nés de par le monde l'ont tout d'abord été pour des besoins comptables : en Mésopotamie aux alentours de -3500, les rois et les paysans n'arrivaient plus à mémoriser tout ce qu'ils possédaient ; en Chine, entre le XV<sup>e</sup> siècle et Xe siècle av. J.-C., l'écriture ossécaille qui servait à la divination avait d'abord été inventée pour inventorier les biens et les événements de la famille impériale. Ce n'est que très progressivement, très lentement, que l'écriture est devenue ce moyen de créer des mondes imaginaires, d'invoquer des sentiments, et elle a clairement tout d'abord été un « aide mémoire » pour soi et un « moyen de transmission d'informations » envers des tierces personnes. D'ailleurs, dans l'usage que nous en faisons tous quotidiennement, a-t-elle perdu ces fonctions ?

#### **1.2. L'écrit vu par le CECR ?**

Ainsi, cibler un apprentissage de textes « fonctionnels » de la part des auteurs du CECR ne fait que renouer avec la fonction première de l'écriture. Cette orientation s'inscrit dans la logique de la politique du Conseil de l'Europe, dont la fonction est de promouvoir un apprentissage des langues qui permette une meilleure compréhension entre les peuples. Il s'agira donc de répondre à des besoins de « communication écrite », dont les *Référentiels* nous proposent une liste réfléchie pour chaque échelon<sup>4</sup>.

Si de telles listes prescriptives facilitent aux enseignants le choix des textes, de leur format et de leur genre, et cela pour les différents niveaux auxquels on est supposé enseigner, la nomenclature qui est donnée de ces « types d'écrits » est en même temps porteuse d'une recommandation fondamentalement pédagogique. On peut lire ainsi pour

---

<sup>3</sup> Georges Jean, *L'écriture mémoire des hommes*, éd. Gallimard, 1995, p. 13.

<sup>4</sup> Voir par exemple : *Niveau A1 pour le français, un référentiel, spécifications générales de la compétence de communication*, éd. Didier, 2007, chap 2 p. 48 (et ses corolaires pour les niveaux suivants).

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014**

---

les niveaux A1 : « Notes, messages et formulaires : Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc., sur une fiche d'hôtel par exemple », puis « Production écrite : prise de notes sommaire (cours, manuels...), en alternance avec l'emploi de la langue première ou d'autres langues du répertoire linguistique », et enfin « Interaction écrite : correspondance personnelle ; informations élémentaires ; échanges de méls, par Internet ; formulaires administratifs ».

Les catégories dans lesquelles sont inventoriés les divers types d'écrits (que nous avons soulignés) nous permettent de comprendre que, si pour les niveaux débutants, la maîtrise exigée des composantes linguistiques propres au système écrit (orthographe, rédaction de phrases complexes) reste très simple (des mots isolés, des phrases courtes, des listes de points), en revanche, dès le niveau débutant, l'écrit devient « compétence de communication » dès lors qu'il s'inscrit dans un cadre interactionnel réaliste, dans lequel le locuteur-rédacteur n'est jamais isolé et où il écrit pour quelqu'un, en réponse à quelqu'un, éventuellement avec quelqu'un<sup>5</sup>.

Sans évacuer l'importance culturelle et éducative que comporte l'enseignement du corpus littéraire de la langue enseignée, avant d'entrer en stylistique et d'introduire à son histoire, il nous semble donc que l'apprentissage du français en tant que langue étrangère ne doit pas non plus évacuer les dimensions primitives de l'écriture, à savoir la capacité à prendre des notes dans cette langue, à prendre des notes qui soient transmissibles, la capacité à transmettre des informations, bref, la capacité à interagir avec ses pairs via l'écriture dans la langue.

## **2. Comment faire de l'écrit avec de l'oral ?**

### **2. 1. Les composantes de la compétence d'écriture**

Comme toute compétence, celle de l'écriture est complexe : cela signifie qu'il y a une série de composantes, peut-être d'ailleurs pas toutes clairement identifiables et isolables en détail, mais qui correspondent cependant au champ des éléments à prendre en compte et à faire travailler aux apprenants pour les rendre en mesure de réaliser, sans plus trop d'aide, des performances qui pourront attester d'une aptitude à l'échange avec des locuteurs de la langue cible. Pour préparer à l'écrit, toutes les composantes de l'écrit ne sont donc pas nécessairement « décomposables », mais il est clair que de vouloir faire travailler à la fois le rapport graphie-phonie, à la fois l'orthographe et encore, tout en même temps, créer les conditions d'une authentique situation de communication... ne peut conduire l'apprenant qu'à la surcharge cognitive, à l'effort épuisant ou aux erreurs répétées, et à terme à la démotivation.

Il apparaîtra ainsi nécessaire de séquencer de manière rationnelle les composantes évoquées de la manière suivante<sup>6</sup> : d'abord, apprendre à exprimer oralement les questions

---

<sup>5</sup> Dans le cas de l'écriture en interaction en temps réel (les tchats ou SMS), qui sont de plus en plus omniprésents dans la vie de tous, au fur et à mesure que les ordinateurs, smartphones et autres tablettes envahissent nos espaces de vie.

<sup>6</sup> Le processus proposé ici renvoie au déroulement de la séquence pédagogique proposée par l'Approche

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014**

---

ou les réponses que l'on pourra vouloir, ultérieurement, transcrire à l'écrit ; ensuite, par un travail progressif, qui démarre avec un apprentissage du système d'écriture par l'imitation de modèles, permettre la conceptualisation des transformations orthographiques permettant de développer la capacité à transcrire à l'écrit l'ensemble des actes de paroles préalablement acquis à l'oral (en y adjoignant en outre les modifications propres au passage à la langue écrite)<sup>7</sup>.

### **2. 2. Conditions de possibilités de l'écriture collaborative en langue étrangère**

Il faut donc nettement distinguer ce qui ressort de l'écrit canal (la trace qui permet de garder mémoire, comment s'écrit cette trace, graphie, orthoépique, orthographe) et l'écrit de communication (genre du texte, structure du message, information transmise). Si cette séparation est claire dans l'esprit de l'enseignant, pour toute situation de communication orale travaillée (ou même pour tout domaine thématique pour lequel il aurait enseigné à ses apprenants à échanger en langue sur ce sujet), il lui devient possible de déterminer les types de texte dans lesquels ces situations (ou bien ces contenus informatifs) auront à être évoquées.

De fait, si l'on procède à un recensement des « personnes » impliquées par les textes qui nous entourent, on verra que (à part le journal intime que l'on écrit pour soi, ou l'écrit poétique qui pourrait, à la limite, se satisfaire de la pure réalisation de l'objet en langue) tous les textes du quotidien ont un destinataire, que tous ces textes sont la formulation d'idées et d'informations qui, dans la plupart des cas, résultent d'échanges d'informations avec d'autres personnes. Sur le plan pédagogique, cela nous dévoile une matrice inépuisable de tâches d'écrits à faire faire en classe, de manière collaborative, à des équipes d'apprenants : le document écrit demandé est à réaliser par un échange de questions-réponses, et la mise en forme des énoncés produits recourt à l'entraide (occasion du transfert de compétences entre pairs). Un premier type d'énoncé de tâche à réaliser (que nous dirons de premier degré communicatif) formulera l'indication de qui doit demander à qui (ou informer qui) pour ensuite transcrire conjointement et enfin mettre en forme un texte ; un second type d'énoncé de tâche (de second degré communicatif) consiste à demander de transmettre le texte produit à une autre équipe d'apprenants, qui recommenceront l'échange de questions (ou d'informations), puis pourront rédiger leurs réponses pour produire un autre texte, écrit, ou bien la préparation d'un commentaire oral.

C'est donc de cette façon que nos apprenants peuvent apprendre à réaliser des documents écrits tout en ne cessant jamais d'échanger – à l'oral – en langue cible. Le travail de l'oral est ainsi la porte d'entrée tout en même temps que le sillon du travail de la langue écrite. Quand les textes produits servent en outre à réinitier une série d'échanges de questions-réponses, on aura encore davantage optimisé le temps de travail de l'oral tout en

---

Neurolinguistique de Claude Germain et Joan Netten in « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach », in *Neuroeducation* 1, 2012, pp. 85-114.

<sup>7</sup> Ce schéma pédagogique est celui que suivent les manuels de français *Interactions 1* pour le niveau A1.1, *Interactions 2* pour le niveau A1.2 et *Interactions 3* pour le niveau A2, éd. Clé International, 2013-2014.

## **Rencontres Pédagogiques du Kansäi 2014**

---

faisant travailler l'écrit, en production et en compréhension cette fois<sup>8</sup>.

Cette modalité de travail, sans autres supports que le traditionnel papier crayon, convient bien aux textes simples et aux niveaux débutants. Quand le travail devient plus complexe, plus long et conséquemment plus difficile à contrôler pour l'enseignant aux niveaux intermédiaires et avancés, les outils numériques d'écriture collaborative (gratuitement accessibles<sup>9</sup> à nos apprenants sur les ordinateurs ou les tablettes) permettent de poursuivre cette modalité de travail : l'enseignant peut ainsi intervenir sur les productions, corriger, suggérer des tournures et guider en temps réel, de même que les apprenants peuvent écrire à plusieurs mains des textes et travailler de concert à la recherche de la meilleure mise en forme de leurs textes.

### **Perspectives : l'évaluation des travaux collaboratifs**

Certains professeurs, enthousiastes à l'idée du travail dit « co-actionnel », s'interrogent sur la méthode de notation à mettre en œuvre quand la production des étudiants ne serait plus individuelle. Une note collective ou de groupe serait-elle envisageable ? Cette interrogation renvoie à la question de fond de la perspective éducative de l'institution où on enseigne<sup>10</sup>. Si notre orientation est bien de préparer nos apprenants à pouvoir agir de concert avec des interlocuteurs de la langue en apprentissage, alors l'évaluation – dans une perspective actionnelle – ne prendra plus seulement en compte « l'aspect du produit fini », mais aussi et surtout l'évolution des acquis, sur la base d'un référentiel prenant en compte aussi bien les savoirs restitués que les savoir-faire démontrés et, peut-être aussi, l'évolution réalisée des savoir-être.

---

<sup>8</sup> Voir Claude Germain et Joan Netten, « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L 2 », *Réflexion, revue de l'ACPLV*, 2011.

<sup>9</sup> Par exemple les outils Google Doc™, déjà très utilisés, ou bien Etherpad, Penflip ou FidusWriter, et il nous en arrive de nouveaux très régulièrement.

<sup>10</sup> Claire Bourguignon, « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », in *Synergie Europe N°1*, 2006.