
DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES

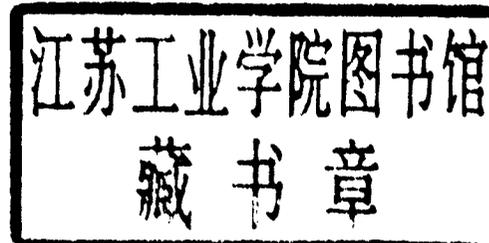
La production écrite

CLAUDETTE CORNAIRE
PATRICIA MARY RAYMOND

CLE
INTERNATIONAL

La production écrite

CLAUDETTE CORNAIRE
PATRICIA MARY RAYMOND



Cet ouvrage a été initialement publié au Canada
dans la collection « Le point sur... » dirigée par Claude Germain.

Dans un souci d'authenticité et par respect des diversités
linguistiques, nous avons pris l'option de respecter l'orthographe
en usage au Québec.

CLE
INTERNATIONAL

© 1994, Les Éditions CEC inc.
8101, boul. Métropolitain Est
Anjou (Québec) H1 J1 J9

© 1999, CLE International,
27, rue de la Glacière,
75013 Paris.
ISBN 209 033 340-5

AVANT-PROPOS

Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Comment favoriser la rencontre du scripteur et du texte? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont utiliser lorsqu'ils seront en situation de scripteurs?

Pour mieux comprendre les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite, il faut avoir une vue d'ensemble dans le domaine. Aussi, dans la première partie intitulée *Un coup d'oeil rétrospectif*, après avoir passé en revue la place de la production écrite dans cinq approches marquantes (grammaire-traduction, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle, cognitive et communicative), nous examinons les contributions de la recherche en langue maternelle et en langue seconde en nous intéressant à la fois aux aspects scripteur et texte. C'est ainsi que nous serons amenées à présenter dans la deuxième partie, *Essai de synthèse*, une réflexion sur l'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans le traitement de l'information, les modèles de production, le passage de la compréhension à l'expression en langue maternelle, les capacités et stratégies du bon scripteur en langue

maternelle et en langue seconde, et enfin l'écriture en langue seconde. Pour ce qui est de la recherche textuelle, une recension des travaux importants est présentée dans le chapitre 7.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus sur la définition de ce que l'on appelle un texte bien écrit, et c'est cette problématique que nous soulevons dans le chapitre suivant (le traitement de l'erreur en langue seconde).

Le volet consacré aux interventions pédagogiques, axé sur les données de la recherche, propose un ensemble d'activités s'appuyant sur l'observation des textes (c'est-à-dire, la lecture).

Comme nous le soulignons dans la troisième partie de l'ouvrage intitulée *En guise de prospective*, l'écriture requiert une activité cognitive importante, et il est essentiel de se pencher sur le rôle et le fonctionnement de ce mécanisme complexe qui n'a pas encore livré tous ses secrets.

Créer un climat de confiance, apprendre à nos étudiants à réfléchir sur la nature première d'un texte, faire en sorte que leur activité créatrice puisse s'accommoder des contraintes de l'écrit, accepter que les fautes d'orthographe soient reléguées au second plan, mieux évaluer la difficulté de la tâche proposée : voilà quelques démarches qui devraient permettre de favoriser le savoir et le vouloir écrire dans nos classes de langue.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

COUP D'ŒIL RÉTROSPECTIF	1
CHAPITRE 1	LA PLACE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS QUELQUES APPROCHES PÉDAGOGIQUES
	3
	A) L'APPROCHE GRAMMAIRE-TRADUCTION
	4
	B) L'APPROCHE AUDIO-ORALE
	5
	C) L'APPROCHE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE
	7
	D) L'APPROCHE COGNITIVE
	9
	E) L'APPROCHE COMMUNICATIVE
	11

DEUXIÈME PARTIE

ESSAI DE SYNTHÈSE	15
CHAPITRE 2	L'ORGANISATION DE LA MÉMOIRE ET SON FONCTIONNEMENT DANS LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION
	17
	A) LES TROIS NIVEAUX DE MÉMOIRE
	18
	B) LES TYPES DE CONNAISSANCES
	21
CHAPITRE 3	LES MODÈLES DE PRODUCTION
	25
	A) UN MODÈLE LINÉAIRE
	26
	B) LES MODÈLES NON LINÉAIRES
	27
	1. LE MODÈLE DE HAYES ET FLOWER
	27

	2. LES MODÈLES DE BEREITER ET SCARDAMALIA . . .	29
	3. LE MODÈLE DE DESCHÈNES	31
	C) UN MODÈLE DE PRODUCTION EN LANGUE SECONDE	37
	LE MODÈLE DE MOIRAND	37
CHAPITRE 4	LE PASSAGE DE LA COMPRÉHENSION À L'EXPRESSION EN LANGUE MATERNELLE	41
	A) LES TYPES DE TEXTES	42
	1. LA PRODUCTION DE TEXTES NARRATIFS	42
	2. LA PRODUCTION DE TEXTES INFORMATIFS	45
	B) L'APPRENTISSAGE DES ÉLÉMENTS SYNTAXIQUES	47
	LA LONGUEUR DES PHRASES ET LES MARQUES DE COHÉSION	47
	C) L'APPRENTISSAGE DES PROCESSUS PSYCHOLOGIQUES	50
CHAPITRE 5	CAPACITÉS ET STRATÉGIES DU BON SCRIPTEUR EN L1 ET L2	53
	A) QUELQUES CAPACITÉS ET STRATÉGIES EN LANGUE MATERNELLE	54
	1. LES CAPACITÉS	54
	2. LES STRATÉGIES	55
	B) QUELQUES STRATÉGIES EN LANGUE SECONDE	56
	C) LES MODÈLES D'APPRENTISSAGE DE STRATÉGIES	59
	1. QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE	60

CHAPITRE 6	L'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE	63
	A) LES CARACTÉRISTIQUES DES TEXTES ÉCRITS EN LANGUE SECONDE	64
	1. DES TEXTES PLUS COURTS	64
	2. UN VOCABULAIRE RESTREINT	64
	3. UNE SYNTAXE SIMPLE	64
	4. D'AVANTAGE D'ERREURS	65
	B) LES PROCESSUS D'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE	66
	1. UN TEMPS DE RÉDACTION PLUS LONG	66
	2. UN RÉPERTOIRE DE STRATÉGIES LIMITÉ OU INADÉQUAT	66
	3. UNE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE LIMITÉE	67
	C) LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE AU NIVEAU DE LA PHRASE	69
CHAPITRE 7	LA RECHERCHE TEXTUELLE	75
	A) LES TRAVAUX DE RECHERCHE TEXTUELLE THÉORIQUE EN LANGUE MATERNELLE	75
	B) LES ÉTUDES THÉORIQUES SUR LA RHÉTORIQUE CONTRASTIVE EN LANGUE SECONDE	82
CHAPITRE 8	LE TRAITEMENT DE L'ERREUR EN LANGUE SECONDE	85
	A) UNE DÉFINITION DE L'ERREUR ÉCRITE	86
	B) LA CORRECTION DIRECTE	86
	C) LA CORRECTION «STRATÉGIQUE»	89

CHAPITRE 9 LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES 91

A) LA PLANIFICATION 93

1. L'ANALYSE DE LA SITUATION DE COMMUNICATION 93

2. LA RECHERCHE DE LA DOCUMENTATION 94

3. L'UTILISATION DE LA STRUCTURE DES TEXTES .. 97

4. LE PLAN ET LES GRANDES PARTIES D'UN TEXTE 107

B) LA MISE EN TEXTE 113

1. LA CONSIGNE D'ÉCRITURE 114

2. COMMENT ÉCRIRE UNE COMPOSITION 115

C) LA RÉVISION 119

D) L'INFORMATIQUE DANS LA PÉDAGOGIE
DE L'ÉCRITURE 124

TROISIÈME PARTIE

EN GUISE DE PROSPECTIVE 129

CHAPITRE 10 QUELQUES TENDANCES ÉVOLUTIVES RÉCENTES 131

BIBLIOGRAPHIE 137

PREMIÈRE PARTIE

**COUP D'ŒIL
RÉTROSPECTIF**

LA PLACE DE LA PRODUCTION ÉCRITE DANS QUELQUES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

La didactique de la production écrite en langue seconde a évolué ces dernières années, et pour mieux comprendre son état actuel, il importe de connaître les conditions de son élaboration, c'est-à-dire l'ensemble des physionomies qu'elle a prises dans les approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit. Afin de réduire les dimensions de cette question, nous ne retiendrons que cinq approches parmi les plus marquantes : l'approche grammaire-traduction, l'approche audio-orale, l'approche structuro-globale audiovisuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative. Que faut-il entendre par *approche*? Selon Besse (1985 : 4; cité par Germain 1993 b : 4), une approche se définit comme «un ensemble raisonné de propositions et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde».

A) L'APPROCHE GRAMMAIRE-TRADUCTION

Historiquement, les premières méthodes d'enseignement des langues modernes ont été calquées sur les méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin.

L'approche grammaire-traduction, aussi appelée méthode traditionnelle, est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle. Après avoir connu un grand succès au XIX^e siècle, elle reste fréquemment utilisée dans les pays de culture européenne et en Amérique du Nord jusque vers les années cinquante.

Comme son nom l'indique, cette approche met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraires. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse.

À titre d'exemple, dans *Advanced French Composition* (Berthon et Onions 1951: 1^{re} édition, 1904), manuel de français à l'usage d'étudiants anglophones de niveau avancé qui prend pour base l'approche grammaire-traduction, la littérature occupe, comme il se doit alors, la première place. Comme le font remarquer les auteurs dans l'introduction, la pratique assidue de la langue littéraire (lecture, compréhension de textes et traduction) est le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur (p. XVII - XVIII).

Toute l'activité d'apprentissage de l'écriture y est donc centrée sur une série de passages provenant d'auteurs célèbres : Chateaubriand, de Goncourt, Renan, Michelet, etc., pour ne citer que quelques grands noms. Il va sans dire que ces textes ont été choisis pour leur valeur littéraire et peut-être en raison

d'un certain niveau de difficulté. Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite.

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

B) L'APPROCHE AUDIO-ORALE

C'est à partir des années quarante, aux États-Unis, que se développe l'approche audio-orale. Cette nouvelle orientation répond au besoin de l'armée américaine d'assurer le bilinguisme pratique ou le plurilinguisme de ses militaires. L'approche audio-orale s'appuie sur le modèle structuraliste bloomfieldien, qu'elle associe aux théories behavioristes sur le conditionnement. Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatismes.

Le matériel didactique de l'époque (début des années soixante à soixante-dix environ) vise les quatre savoirs, mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition

où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral.

Le principe des exercices de transformation et de substitution (mis au point par les pédagogues anglais Palmer et West) est simple : il suffit de changer un ou plusieurs éléments dans les structures linguistiques déjà enseignées et d'amener l'apprenant à produire les réponses correspondantes. Si, par exemple, on a enseigné *Je prendrai du café*, dans le cadre d'une situation précise, peut-être un repas, on peut alors proposer des mots comme *thé* et *vin*. Alors, à la question *Qu'est-ce que vous prendrez?*, l'apprenant est censé répondre de façon presque spontanée *Je prendrai du thé* ou *Je prendrai du vin*. On peut ensuite rendre la tâche un peu plus difficile en ouvrant plus largement l'éventail des substitutions, à condition, bien entendu, que l'apprenant connaisse les règles qui gouvernent le groupe *de + le*. Dans ce cas, à la question *Qu'est-ce que vous prendrez?* l'élève est censé répondre, sans avoir vraiment à réfléchir, *Je prendrai de la bière* ou *Je prendrai de l'eau* ou encore *Je prendrai du jus d'orange*.

Paroles et pensées (Lenard 1965), manuel de français langue étrangère destiné aux niveaux débutant et intermédiaire, tente d'intégrer les principes de l'approche audio-orale. Dans les exemples qui suivent, on remarque en particulier que les exercices écrits ont surtout pour objectif de renforcer une structure linguistique :

Former une phrase comparative :

Ex. : • Le poisson - le chien (intelligent)

Le poisson est moins intelligent que le chien.

Ou :

Le chien est plus intelligent que le poisson.

• Le poisson - le perroquet (bavard)

• La robe rose - la robe bleue (jolie)

(Leçon 10, p. 98-99.)

Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont un genre d'imitation des textes présentés au début de la leçon. Voici, à titre d'exemple, deux sujets de composition proposés dans ce manuel :

Composition écrite, au choix :

A. Une journée mémorable de votre vie (employez *ce jour-là*, *la veille*, *le lendemain*, etc.) et racontez ce que vous avez dit ou les conversations qui ont eu lieu, au discours indirect.

B. Une conversation avec un agent de police.

(Leçon 9, p. 88.)

Il est difficile de rédiger un pastiche de texte sans avoir vraiment étudié le fonctionnement d'un modèle, ce que l'on négligeait de faire. Dans ces conditions, les productions écrites des apprenants restaient bien superficielles, ces tâches d'écriture ne leur permettant pas de bâtir une compétence en production écrite.

C) L'APPROCHE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE

C'est en 1953 que Gubérina, de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, propose les fondements théoriques de l'approche structuro-globale. Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours.

Voix et Images de France (Gubérina et Rivenc 1962) et, une dizaine d'années plus tard, *Dialogue Canada* mettront en pratique les principes de l'approche structuro-globale audiovisuelle. De fait, la préface de *Voix et Images de France* (VIF) précise que l'on veut enseigner une langue «vivante», la langue étant définie comme un «ensemble acoustico-visuel» (p. VII). La méthode est d'abord intégralement phonétique, l'apprenant

devant imiter parfaitement les énoncés entendus, c'est-à-dire en reproduire intégralement les sons, le rythme et l'intonation. Ce n'est qu'après une soixantaine d'heures de cours que l'on croit pouvoir raisonnablement passer à la langue écrite par le truchement de la dictée qui, une fois terminée, devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire. C'est une façon plus ou moins avouée de renforcer à nouveau l'oral, sans essayer vraiment d'intéresser les apprenants à cet aspect de la production écrite qu'est la dictée.

Voici un exemple de texte de dictée :

- 1) Midi.
- 2) Il est midi.
- 3) Il va finir.
- 4) Il finira.
- 5) Elle a fini?
- 6) Elle a fini à midi.

(P. XXVI-XXVII.)

La démarche pédagogique suggérée pour l'enseignement de la dictée comprend les cinq phases suivantes :

- 1) Montrer d'abord que certains sons sont toujours représentés par les mêmes signes graphiques.
- 2) Dictier les groupes de mots, sans syllaber, avec le rythme et l'intonation adoptés au cours de la leçon.
- 3) Les groupes de mots sont relus par le professeur et répétés par l'élève, qui doit bien associer ce qu'il entend et dit avec ce qu'il a écrit sur sa feuille.
- 4) La correction est immédiate, au tableau, où chaque élève passe à tour de rôle (les autres élèves dictent les groupes de mots).

- 5) Nouvelle lecture à haute voix (individuelle et collective) des groupes de mots correctement écrits.

(P. XXVI-XXVII.)

Il est à noter, que dans cette même préface, on prend soin de faire une sérieuse mise en garde contre la tentation de «donner le livre», c'est-à-dire d'aborder l'étude de la langue au moyen de l'écrit, ce qui aurait pour conséquence de «plonger maître et élèves dans un cruel désarroi», étant donné que la langue écrite est très différente de la langue orale (p. VII).

En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire. On y considère l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

D) L'APPROCHE COGNITIVE

Les années soixante-dix ont amené, comme on le sait, une certaine remise en question du structuro-behaviorisme. Les cognitivistes, comme Ausubel et Carroll (1971) pour les langues, ouvrent alors un champ de réflexion sur les processus mentaux mis en oeuvre dans des situations d'apprentissage.

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en exploitant les points forts de l'approche audio-orale. Il faut sans doute, par exemple, créer des automatismes, mais sans négliger la compréhension (Bibeau 1986).

Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue ne se limite plus à faire acquérir des automatismes: au contraire,

une langue est maintenant perçue comme un processus créateur où la compréhension tient une place essentielle. Dans les modèles cognitifs, on accorde une grande importance à l'individu, qui joue un rôle de premier plan dans son apprentissage (Duquette 1989).

À l'heure actuelle, l'approche cognitive est encore bien vivante, tant du point de vue de la recherche que de la pratique en salle de classe.

Fait intéressant, cette approche accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (Bibeau 1986). Si les activités de production trouvent place dans les ensembles pédagogiques de l'époque (par exemple, *Découverte et création*, Jian et Hester 1974), les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire: ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches (composition, exercices lacunaires, etc.), mais ne visent pas résolument à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite.

Voici d'ailleurs quelques exemples d'activités écrites proposées dans *Découverte et création* (1974) :

1. Discussion / composition

Racontez un dîner de «Thanksgiving» dans votre maison. Qu'est-ce que vous mangez? De la dinde? Avez-vous bu du vin? Du vin blanc? (Leçon 2, p. 159.)

2. Mettez le verbe au temps voulu (le présent ou le passé du subjonctif) :

(Partir) Je crains que son chien _____ pour toujours hier quand la porte était ouverte.

(Recevoir) J'avais déjà parlé avec mon professeur au sujet de ma mauvaise note avant que mon père _____ sa lettre officielle.

(Leçon 13, p. 481.)

On s'attendait naturellement à ce que les phrases, les expressions et le vocabulaire des «textes de départ» (présentés au début de chacune des leçons) servent de cadre général et soient repris dans ces activités écrites. Ce qui revenait donc à faire l'équation suivante : l'écrit = les structures grammaticales + le vocabulaire. Il n'est pas évident, comme les auteurs de ces manuels semblent avoir eu tendance à le croire, que l'on puisse produire facilement n'importe quel type de texte en langue maternelle, encore moins en langue seconde.

E) L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Vers la fin des années soixante, comme nous l'avons déjà souligné, l'approche audio-orale commence à perdre du terrain : les apprenants, en présence d'interlocuteurs de la langue cible, ne savent pas utiliser les structures apprises en classe. Il faut donc mettre en place des moyens qui vont permettre de satisfaire leurs besoins de communication.

Sur le plan de la recherche, les travaux de Hymes, aux États-Unis («On communicative competence», 1971), ainsi que ceux d'un groupe d'experts du Conseil de l'Europe (*Threshold Level English*, 1975; *Un niveau-seuil*, 1976, Coste et coll.) vont donner le coup d'envoi à une nouvelle conception de la didactique des langues en la faisant reposer sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis, la connaissance des structures d'une

langue étant une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer (Germain 1993 b).

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

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral, enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. L'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne Moirand dans *Situations d'écrit* (1979 : 9) : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. » Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde. Il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (par exemple, la lecture d'articles de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumés, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type.

Moirand (1979 : 157-158) fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger « de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît », mais qu'au contraire il faut accepter certains « ratés » ; ils pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite. Il s'agissait là d'hypothèses intéressantes que l'on retrouve également dans les travaux de recherche empirique en cours portant notamment sur la révision de texte. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question dans la deuxième partie du présent ouvrage.

S'il est vrai qu'en parcourant ces étapes de l'enseignement de l'expression écrite on observe parfois des stagnations, on constate également que certaines idées ont continué à faire leur chemin et se sont mises en place, par exemple l'idée que l'oral et l'écrit sont aussi importants l'un que l'autre, qu'un bon vocabulaire est un atout, etc. Comme le faisait remarquer Porcher il y a quelques années (1986 : 64), la connaissance ne procède pas par suppression de ce qui précède, mais elle se développe au contraire par « englobement », par élargissement. L'approche cognitive, entre autres, en essayant d'intégrer les points forts des approches précédentes, a certainement contribué à redonner à l'écrit, en ce qui concerne la compréhension et l'expression, sa place dans l'apprentissage d'une langue seconde. Et les choses ne s'arrêtent pas là, car les chercheurs vont commencer à jeter les bases de méthodes d'expression écrite plus systématiques et visant une plus grande efficacité, comme ce sera le cas avec l'approche communicative.

Ce regard sur le passé nous permet également de constater que la production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe. Une telle démarche se traduit inévitablement par une production très guidée et très contraignante (le plus souvent de phrases), comme c'est le cas dans l'approche grammaire-traduction ou dans l'approche structuro-globale audiovisuelle. Néanmoins, une production entièrement libre, par exemple une petite composition, pouvait également faire partie de la panoplie des exercices proposés dans quelques approches.

La situation est-elle différente aujourd'hui ? La recherche menée dans les domaines de la production écrite a-t-elle conduit à ces remises en question qui sont à la source de tout changement ? C'est ce que nous allons examiner dans les pages qui suivent.

DEUXIÈME PARTIE

ESSAI DE SYNTHÈSE

L'ORGANISATION DE LA MÉMOIRE ET SON FONCTIONNEMENT DANS LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que les expériences menées par Bartlett en Angleterre (entre 1914 et 1916), rapportées dans son célèbre ouvrage *Remembering : A Study in Experimental and Social Psychology* (1932), sont à la source des nombreux travaux qui ont suivi sur la mémoire.

Pour le psychologue, la mémoire se définit comme un processus d'encodage, de rétention et de restitution de l'information qui comprendrait trois systèmes distincts ou encore trois niveaux : la mémoire sensorielle, appelée également réserve sensorielle, la mémoire à court terme, ou mémoire de travail, et la mémoire à long terme (Smith 1978, 1982a). Il est clair qu'il s'agit d'une distinction purement théorique, étant donné que ces trois niveaux fonctionnent en étroite relation.

Les pages qui suivent présentent dans leurs grandes lignes l'organisation de la mémoire et son fonctionnement dans quelques situations d'écriture. Hayes et Flower (1980) ainsi que

Deschênes (1988) en ont fait ressortir quelques aspects intéressants que nous aurons l'occasion d'examiner en présentant leurs modèles de production écrite dans le chapitre III.

A) LES TROIS NIVEAUX DE MÉMOIRE

Comment fonctionnent ces trois niveaux de mémoire? Comment s'y prend-on pour retenir une information? La *mémoire sensorielle*, ou *réserve sensorielle*, est la porte d'entrée de notre mémoire, elle capte les informations venues du monde extérieur : une image d'un mot (en situation de lecture), qu'elle ne retiendra que pendant un quart de seconde environ. Après un bref passage dans la mémoire sensorielle, cette image est soit oubliée instantanément, soit acheminée vers la mémoire à court terme, qui va attribuer un sens au mot perçu. Comme la mémoire sensorielle, la *mémoire à court terme* est de courte durée, de vingt à trente secondes, et sa capacité est de sept éléments d'information en moyenne: il peut s'agir de lettres, de mots, de chiffres, etc. (Miller 1956).

Si on veut par exemple retenir une adresse, une série de chiffres, un renseignement qu'on ne peut pas noter immédiatement, il faudra réactiver l'information en la répétant sans arrêt jusqu'au moment où elle sera enfin écrite ou conservée dans la *mémoire à long terme*. Imaginons maintenant que certains éléments d'information ont été retenus par la mémoire à court terme. Au bout de vingt à trente secondes, ou lorsque la mémoire à court terme a atteint sa pleine capacité, ces données doivent être transférées dans la mémoire à long terme, sinon elles disparaissent. La mémoire à court terme est sélective. C'est ainsi qu'un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré dans son intégralité. De fait, la mémoire à long terme n'en retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte (van Dijk et Kintsch 1983).

La mémoire à long terme, qui contient tout ce que nous savons, les événements qui se sont produits il y a dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance, n'est limitée ni en capacité ni en temps. Toutefois, les données qui y sont inscrites dépendent en grande partie de la qualité du traitement de l'information dans la mémoire à court terme, de l'intérêt des données, de la charge émotive qu'elles véhiculent, des techniques mises en oeuvre pour s'en souvenir. Par exemple, si nous lisons une série d'articles en préparation d'un test à venir, le stockage efficace de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion. Suivant le cas, il faudra même utiliser des aide-mémoire : souligner certains mots clés, préparer plusieurs résumés écrits, dresser un tableau des éléments importants, etc. Toutes ces opérations portent le nom de stratégies d'encodage ou de traitement de l'information. En diversifiant ces stratégies, en essayant d'en créer de nouvelles, selon nos besoins et les situations qui se présentent, on devient habile à mémoriser davantage d'information, plus facilement et plus rapidement. À l'heure actuelle, il existe plusieurs types de modèles explicatifs d'une récupération réussie d'information (Kekenbosch 1991).

Il y aurait un échange constant entre les trois niveaux de mémoire. Ainsi, lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la mémoire sensorielle (par exemple, des mots en situation d'écriture), nous le faisons grâce à des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Nous savons par exemple que chaque lettre a un caractère distinctif avec des traits particuliers (par exemple, le F majuscule se caractérise par une barre verticale et deux barres horizontales). De la même façon, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot (par exemple, lorsque nous sommes en train de rédiger un énoncé et que nous sélectionnons un mot plutôt qu'un autre), nous le faisons par rapport aux données conceptuelles, syntaxiques, etc., qui, encore une fois, sont contenues dans la mémoire à long terme.

Notons que la mémoire à court terme, ou mémoire de travail, qui demande une attention soutenue durant les opérations d'entreposage, perd de son agilité avec l'âge. C'est ce qui expliquerait que les personnes âgées ont tendance à oublier des événements récents, alors que des souvenirs vieux de plusieurs années demeurent assez fidèlement ancrés dans la mémoire à long terme.

Les trous de mémoire, quant à eux, ont souvent été comparés à des «pannes» momentanées du système, se traduisant par des difficultés à récupérer l'information. Les causes en sont nombreuses et vont du manque d'indices (de fils conducteurs qui provoqueraient le déclic en permettant alors de se souvenir, c'est-à-dire de récupérer l'information) à des problèmes plus sérieux, d'ordre physiologique ou psychologique. Les neuropsychologues et les psychologues ont mené de nombreuses expériences concernant cet affaiblissement de la mémorisation et ils continuent leurs recherches en s'intéressant particulièrement aux fonctions précises que pourrait avoir chacune des parties du cerveau; ainsi, les informations nouvelles seraient vraisemblablement traitées dans les lobes frontaux (Bolzinger 1989).

Curieuse construction, décidément, que la mémoire : machine à trois niveaux, à la fois limitée et immense, riche et en même temps fragile. Il suffit en effet de quelques bruits parasites, d'un instant d'inattention, d'une image perçue trop rapidement, etc., pour compromettre le passage d'un niveau de mémoire à un autre.

Comme nous l'avons signalé, les recherches tentent d'élucider la façon dont s'organise cette gigantesque bibliothèque et surtout d'aider l'homme à mieux apprendre en accroissant sa capacité de mémoire. À cet égard, l'observation des animaux n'est pas dénuée d'intérêt. On a remarqué en effet qu'en excitant une région bien précise du cerveau chez le rat (la formation réticulée) immédiatement après l'apprentissage, on pou-

vait renforcer le souvenir. Mais de là à affirmer que les effets seraient les mêmes sur l'homme, il y a un fossé que les chercheurs n'ont pas encore franchi. En ce qui concerne ces questions, on pourra consulter avec intérêt le numéro spécial du *Bulletin de psychologie* consacré à la mémoire (n° 389, 1989).

B) LES TYPES DE CONNAISSANCES

Nous voudrions maintenant nous arrêter de façon plus précise sur les types de connaissances emmagasinées dans la mémoire. Que ce soit lors d'une activité de production ou de toute autre activité, les connaissances nécessaires à la réalisation d'une tâche seraient de trois types : les connaissances déclaratives, les connaissances pragmatiques et les connaissances procédurales (Stein 1986).

Que faut-il entendre par *connaissances déclaratives*? Elles correspondent à des connaissances théoriques : connaissances de faits, de règles (Tardif 1992), des catégories de mots (articles, substantifs, verbes, etc.), de diverses situations ou de divers événements de l'expérience quotidienne (par exemple, une sortie au restaurant ou au théâtre), de la façon dont les éléments linguistiques sont agencés dans le message (par exemple, la syntaxe). Le concept de schème ou de schéma est d'ailleurs souvent utilisé, dans les écrits sur la question, pour désigner les connaissances de ce type. La théorie des schèmes (Anderson 1977; Rumelhart 1980) tente d'expliquer de quelle façon ces connaissances sont conservées dans la mémoire, comment se fait leur récupération et comment elles se modifient avec l'âge et l'expérience.

Selon la théorie des schèmes, ces structures de connaissances, appelées les «schèmes», sont organisées, elles forment certaines variables et ce sont des processus actifs qui se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances.

Ainsi, les schèmes sont d'abord organisés en hiérarchie de schèmes supérieurs et de sous-schèmes (en anglais : *schemata* et *sub-schemata*). Prenons un exemple concret : la rédaction, à l'intention d'un ami, du court message suivant : «As-tu envie de venir au restaurant ce soir? Si on allait chez X? On est vite servi et les prix sont toujours raisonnables.»

Pour composer ce bref texte, le scripteur a sélectionné certains schèmes dans l'ensemble de ses connaissances, d'abord le schème du restaurant : il avait en tête le concept d'un endroit où l'on mange, ce schème incluant à son tour les sous-schèmes a) «un endroit particulier (chez X)»; b) «où l'on mange rapidement» et c) «pour peu d'argent».

Les schèmes possèdent des variables. Dans l'exemple précédent se rapportant au restaurant, on invite un ami, le restaurant s'appelle X et présente certains avantages particuliers. Dans une nouvelle situation, ces paramètres ou variables peuvent changer. Ce serait le cas si le scripteur décidait d'aller manger dans un autre établissement, peut-être un grand restaurant, ou encore si quelqu'un l'invitait dans un restaurant de son choix.

Les schémas se construisent et se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances. L'analogie avec les pièces d'un puzzle a souvent été reprise pour illustrer ce processus actif. Ainsi, la structure cognitive ou la mémoire de chacun comporterait des espaces libres qui seraient comblés au fur et à mesure que l'on acquiert des connaissances, un peu à la manière dont les parties d'un puzzle s'emboîtent les unes dans les autres. Chacun posséderait ainsi des schèmes correspondant aux lettres, aux mots (schèmes formels) et au texte (schèmes du contenu), et ces schèmes influeraient les uns sur les autres.

Les *connaissances pragmatiques* se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procé-

dures seront mises en oeuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser? À quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant? Notons que, dans les écrits sur la psychologie cognitive, l'appellation «connaissances conditionnelles» est fréquemment retenue pour désigner les connaissances de ce type (Tardif : 1992 : 52).

Les *connaissances procédurales*, quant à elles, permettent d'actualiser les connaissances de type déclaratif. Il s'agit de la «connaissance du comment faire quelque chose» (LeBlanc et coll. 1992 : 79). Ainsi, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, pour inviter un ami au restaurant, le scripteur rédige un court message, c'est-à-dire un texte qui obéit à certaines règles de mise en relation ou encore de «linéarisation» de structures de connaissances contenues dans la mémoire (Fayol 1991), ce qui sous-entend l'intégration de données linguistiques, psychologiques, sociologiques susceptibles de rendre compte de cette situation de communication.

Pour le psychologue Anderson (1982), l'acquisition des connaissances procédurales se déroule selon trois étapes qui, sous l'angle de l'apprentissage d'une langue seconde, se succéderaient comme suit :

1. la compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire;
2. l'apparition des premières productions;
3. la production «automatique» d'énoncés appropriés à la situation (Painchaud 1990 : 83-84).

Le rôle actif de la pensée est donc mis en valeur et il en ressort que l'apprentissage d'une langue se fait à travers un modèle didactique où l'on envisage les habiletés réceptives comme préalables à la production. Or, certaines recherches montrent que des activités d'écriture peuvent améliorer la