

Les stratégies d'apprentissage de l'écrit

1. Comment les élèves apprennent-ils ?

Nul ne peut s'en passer de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Pourtant, combien les processus de l'apprentissage sont fragiles, complexes, imprévisibles et subjectifs. L'apprentissage de l'écrit en classe de Fle se déroule dans un cadre à la fois collectif et collaboratif ; dans la mesure où l'activité d'expression écrite assurée par l'enseignant en classe s'adresse à l'ensemble des apprenants. Dans le cadre de cette fragilité, qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Pour répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1997 : p.95) estime que *“l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation”*. Habituellement, l'enseignement de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'élève indépendant.

Selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56): *“Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage”*. Certes, pour apprendre à écrire, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. De plus, la production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

Alors comment l'élève parvient-il à écrire aisément un texte qui obéit aux normes de la communication ? Qu'est ce qui garantit une production écrite de bonne qualité ? Autant de questions posées par les spécialistes comme Wenden (1987) et Fitzgerald (1987) qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des stratégies d'apprentissage de l'écrit employées par les apprenants. En matière d'apprentissage de l'écrit, d'importantes recherches ont été conduites ces dernières années pour définir la notion de *“stratégies scripturales”* et déterminer quels types de stratégies utilisent les élèves.

1.1. Définitions des stratégies

Pour ne pas confondre les stratégies d'apprentissage avec celles de l'enseignement, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples : *“Stratégie”* ou *“Stratighia”* comme l'explique l'étymologie, du mot *“Stratigos”* est à l'origine, un terme militaire qui s'est répandu dans d'autres domaines et qui signifie ;

- *“Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis”*. (Feuillet, 1881, p. 121)

Ce qu'on entend par actions coordonnées, c'est la manière d'organiser, de structurer un travail de recherche d'expérimentation et d'enseignement, d'harmoniser l'ensemble des conduites en

fonction d'un résultat. Quant à l'approche actionnelle qui accorde un grand intérêt pour les stratégies d'apprentissage, Jean-Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme :

- *“Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui”*. Cela signifie, la mise en ordre des actions conduites pour la réalisation des fonctions.

En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies d'apprentissage signifient : *“ Un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible”*. Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau (1993, p. 308), ils proposent la définition suivante : *“Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance”*. *“Opérations”* ou *“processus”*, il y a bien une confusion de taille dans l'emploi des termes pour s'accorder une définition complète des stratégies d'apprenants.

En parlant de la notion de stratégies, Wenden. A.L (1987, p. 7) a soulevé de nombreux termes dans ses travaux: *“techniques, tactiques, plans potentiellement conscients, opérations consciemment employées, apprendre des compétences, compétences de base, compétences utilitaires, capacités cognitives, langage qui traite les stratégies, procédures de la méthode de résolution”*. En effet, cette diversité présente une difficulté du moment qu'elles confondent compétences (savoir lire, écrire, parler) et processus (transformation de l'information). Néanmoins, pour cerner la notion de stratégies, Wenden (1987, p.12) propose six critères qui sont : *“aussi utiles qu'une définition bien arrêtée.*

- *Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.*
- *Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.*
- *Elles sont orientées vers un problème.*
- *Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.*
- *Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.*
- *Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies”*.

Parmi les définitions qui investissent mieux la notion de stratégies, nous présentons la plus simple, proposée par MacIntyre (1994 : p. 190) qui réunit quelques critères de Wenden et dans laquelle il précise que les stratégies d'apprentissage sont : *“Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication”*. [Traduction web]. On entend dire, les apprenants qui présentent une certaine autonomie dans le maniement de la langue, l'exploitation des savoirs et savoir-faire, la résolution des problèmes rencontrés et qui parviennent à faire des choix qui débouchent sur une série d'opérations combinées, ce qui est après tout la raison d'être de l'utilisation des stratégies.

En effet, les techniques et opérations effectuées par les élèves, les méthodes engagées et les procédés sélectionnés sont généralement ajustés aux finalités et objectifs de l'apprentissage de l'écrit. Alors, en quoi les stratégies d'apprentissage de l'écrit sont-elles si importantes pour la réussite de l'activité scripturale ?

1.2. L'intérêt des stratégies d'écriture

Devant apprendre à utiliser la langue à bon escient dans l'apprentissage de l'écrit, les apprenants ne sont pas restés insensibles. Selon Sylvie Cartier (2000), les apprenants participent fortement sur la base de nouvelles expériences, en tirant profit des compétences et des connaissances antérieures (savoirs et savoir-faire) acquises en classe pour se fixer des objectifs appropriés et choisir des méthodes qui répondent le mieux à leurs attentes en matière d'activité scripturale.

Dans ce sens, des chercheurs comme Weinstein (1994), cité par Sylvie Cartier (2000, p.58), ont montré que *“ les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées”*. Le même auteur ajoute que les apprenants, aidés par leurs enseignants, ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines difficultés scripturales, ils apprendront d'abord lentement à se servir de stratégies selon les besoins. Cette étape consiste dans un premier temps, à sélectionner les idées, développer, structurer et organiser les connaissances nécessaires.

Puis, les élèves parviendront à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant en classe. On entend par là, l'ensemble des techniques développées en classe, que les élèves tentent d'imiter dans un premier temps avant de faire preuve d'autonomie. Ensuite, les élèves adapteront graduellement ces techniques dans le cadre de l'activité d'expression écrite. Par exemple ; construire des phrases courtes, introduire les connecteurs logiques, employer les adverbes, les conjonctions et les accords, respecter la ponctuation.

Enfin, pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, les élèves sont appelés à se servir de stratégies qu'ils ont développé eux-mêmes, en s'inspirant des techniques acquises en classe. L'intérêt accordé à l'apprentissage de l'écrit conduit donc l'élève à se servir de stratégies en contexte authentique, c'est-à-dire, reliées aux activités accomplies en cours. Ce concept est relevé dans les travaux de Jean Tardif (1992) qui prône *“l'apprentissage des stratégies dans un contexte d'acquisition de connaissances spécifiques”*.

Les nouvelles stratégies que les élèves parviennent à développer vont progressivement contribuer à *“la mise à jour”* des connaissances, des compétences et des attitudes. Ainsi, ces facteurs leur permettront progressivement *“d'apprendre à apprendre à écrire”* en toute autonomie.

Finalement, pour réussir en matière d'activité d'écriture, les professeurs et les apprenants sont appelés conjointement à évaluer constamment les compétences acquises et les objectifs atteints et à surmonter les difficultés rencontrées au passage. Des chercheurs comme Weinstein (1994), cité par Sylvie Cartier (2000, p.58), ont montré que *“ les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées”*. Le même auteur ajoute que les apprenants, aidés par leurs enseignants, ont besoin de développer rapidement une conscience stratégique à l'écrit, en particulier ceux qui présentent certaines difficultés scripturales.

Pour en ce qui concerne les élèves avancés, ils apprendront d'abord lentement à se servir de stratégies selon les besoins. Cette étape consiste dans un premier temps, à sélectionner les idées, développer, structurer et organiser les connaissances nécessaires. Puis, ils parviendront à découvrir l'utilité de la stratégie conçue par l'enseignant en classe. On entend par là, l'ensemble des techniques développées en classe, que les élèves tentent d'imiter dans un

premier temps avant de faire preuve d'autonomie. Ensuite, ils adapteront graduellement ces techniques dans le cadre de l'activité d'expression écrite. Par exemple ; construire des phrases courtes, introduire les connecteurs logiques, employer les adverbes, les conjonctions et les accords, respecter la ponctuation.

Enfin, pour faire preuve d'autonomie dans la gestion de leurs apprentissages, les élèves sont appelés à se servir de stratégies qu'ils ont développé eux-mêmes, en s'inspirant des techniques acquises en classe. Pour réussir en matière d'activité d'écriture, les professeurs et les apprenants sont appelés conjointement à évaluer constamment les compétences acquises et les objectifs atteints et à surmonter les difficultés rencontrées au passage.

1.3. Stratégies d'écriture de l'élève

Dans l'ensemble, les stratégies, techniques ou opérations menées par l'élève dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, sont des actions qui favorisent l'acquisition de compétences, le stockage d'informations et l'exploitation raisonnable des données. Ainsi, leur utilisation appropriée accorde à l'élève un apprentissage varié, plaisant, efficace, rentable et de plus en plus autonome. En revanche, les stratégies réparties dans le présent mémoire de recherche renvoient particulièrement à la pratique d'écriture. Ils se distinguent par leur obéissance aux processus d'écriture revendiqué par l'approche cognitive, à savoir ; *“la planification”*, *“la mise en texte”* (textualisation), *“la révision”* et *“la correction”* (le contrôle).

1.3.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon Hayes et Flower (1980), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

Selon Préfontaine Clémence (1989), la planification est considérée comme une opération qui permet à l'apprenant de *“se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes: la production des idées, l'organisation des idées et le cadrage des buts”*.

1.3.1.1. Production d'idées

Ce principe permet à l'apprenant de se servir d'outils qui facilitent l'organisation du texte à écrire (dictionnaire, vocabulaire spécifiques), de sélectionner les informations et à développer (ne tenir compte que des informations qui peuvent servir la rédaction du texte et supprimer celles qui soient non reçues). Pour parvenir à produire des idées, l'apprenant peut aussi s'inspirer d'autres modèles pour écrire un texte original et d'explorer les idées obtenues en consultant l'avis d'autrui.

1.3.1.2. Organisation des idées

L'organisation des idées permet à l'apprenant de se référer aux directives et consignes données en classe par l'enseignant (le respect de la consigne accorde une structure adéquate du texte écrit), de classer les idées obtenues selon l'ordre de priorité et d'établir un rapport logique entre les différentes idées produites (ne pas mettre deux idées ou deux arguments en opposition). Ce principe permet aussi de réorganiser le contenu reçu et d'éliminer les idées non obtenues, de reconstituer la notion spatio-temporelle adaptée au texte à écrire et d'établir des structures à l'aide des informations choisies afin d'élaborer un plan.

1.3.1.3. Cadrage des buts

Le cadrage des buts permet à l'apprenant d'envisager les étapes de la production qui conviennent suivant le type de texte à écrire, de déterminer les objectifs fixés (genre de texte à

produire, message transmis, catégorie de lecteurs...etc.), de réajuster les objectifs pendant la production de texte et de limiter objectivement les finalités et objectifs à l'écrit.

1.3.2. Stratégies de mise en texte

Selon Clémence Préfontaine (1998), les stratégies de mise en texte visent non seulement la production du texte mais à *“mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit”*. Etant complexe, cette étape s'active dès que l'apprenant entreprend la rédaction de son brouillon en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographe d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire pour accorder une forme linguistique au texte produit.

Enfin, les stratégies de mise en texte permettent à l'apprenant d'activer les informations stockées dans *“la mémoire à long terme”*. Cette dernière, selon le modèle cognitif d'écriture de Hayes et Flower (1980), associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de : grammaire, orthographe, lexique, conjugaison), les métaconnaissances que le sujet possède ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche) et les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, exhortation, narration).

Les stratégies de mise en texte permettent aussi à l'apprenant de s'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées, de développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.), d'honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits, de sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée, de respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical et de réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales acquises en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).

Enfin, l'enrichissement de la mise en texte se réalise en respectant la ponctuation du texte, les figures de style (périphrases), les connecteurs logiques ou chronologiques sans oublier d'effectuer une mise en page et un support de diffusion appropriée.

1.3.3. Stratégies de révision

Selon J.Fitzgerald (1987), *“la révision permet à l'apprenant de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit”*. En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'élève des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte. Selon J.Fitzgerald (1987 : p. 483), c'est à travers la révision que l'apprenant interpelle constamment les processus mentaux variés:

- *“Vérifier les choix linguistiques et textuels.*
- *Vérifier les procédés textuels (explicatifs, expositifs, argumentatif...etc.)*
- *Vérifier la mise en place des connecteurs, l'enchaînement.*
- *Vérifier les règles de cohérence du texte, l'enchaînement des idées, le sens.*
- *Essayer différentes réorganisations du texte.*
- *Examiner les formulations de phrases et de texte.*
- *Effectuer une comparaison de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.*
- *Se distancier du texte écrit pour une meilleure re-lecture”*.

1.3.4. Stratégies de correction

Les stratégies de correction concernent particulièrement le traitement des erreurs de surface, comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation...etc.

A ce niveau l'élève doit mobiliser toutes ses connaissances pour effectuer des re-lectures ciblées, et consulter des outils de référence d'autocorrection (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données). L'apprenant doit

s'appropriier aussi d'une formalité de correction systématique de la syntaxe et coopérer avec d'autres apprenants (travail en groupes) en vue de solliciter des suggestions et améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle du texte écrit.

Enfin, les stratégies employées à l'écrit par l'élève décrivent les différentes actions et comportements, qu'il entreprend avant, pendant et après l'activité d'écriture. Ils nous permettent de comprendre comment l'élève parvient-il à développer sa conscience stratégique à l'écrit, comment il déclenche les actions, il conduit les opérations qui l'aideront à contrôler la gestion de l'activité scripturale, comment il "apprend à apprendre à écrire" pour réduire au maximum l'émission des erreurs et savoir mieux investir les connaissances en classe.